

# APONTAMENTOS PARA UMA PERSPECTIVA FREIREANA A PARTIR DA ARGUMENTAÇÃO PRÁTICA DE PROFESSORES/AS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E NO PIBID<sup>1</sup>

## Luiz Sanches Neto

Coordenador de subprojeto interdisciplinar em Educação Física do PIBID; Vice-Coordenador do ProEF - Instituto de Educação Física e Esportes da Universidade Federal do Ceará; Pós-Doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista, luizsanchesneto@ufc.br;

## Luciana Venâncio

Coordenadora de subprojeto interdisciplinar em Educação Física da Residência Pedagógica; Coordenadora do ProEF - Instituto de Educação Física e Esportes da Universidade Federal do Ceará; Pós-Doutora em Educação pela Universidade Federal de Sergipe, luvenancio@ufc.br

## RESUMO

Justificativa: O Brasil vive um contexto em que se alargou o discurso negacionista, comprometendo a tomada de consciência política. Discursos de ódio estenderam-se a Paulo Freire, colocando em dúvida sua contribuição educacional. Fundamentação teórica: A educação conscientizadora – baseada na liberdade, esperança e transformação do mundo – é rejeitada por quem ameaça mulheres, homossexuais e tenta desumanizar as populações indígena e negra. Como professores/as-pesquisadores/as progressistas, nosso trabalho docente não pode se curvar a essas falácias. A dialogicidade – como conduta de abertura ao diálogo e (auto)crítica – requer identificar contradições. Objetivo: Esta investigação busca explicitar como quatro professores/as reelaboram seus próprios saberes ao compartilharem a análise das suas práticas em três escolas-campo – vinculadas aos subprojetos interdisciplinares de educação física – no âmbito do PIBID e da Residência Pedagógica em Fortaleza. Metodologia: A partir de procedimentos

<sup>1</sup> A realização deste trabalho foi subsidiada pela CAPES.



qualitativos de autoconfrontação, cotejamos as narrativas dos/as professores/as. Discussão dos resultados: Identificamos que ao explicitar a argumentação prática, o processo formativo é compartilhado e fomenta novas reflexões. O predomínio de saberes experienciais e aspectos dialógicos convergentes remetem à perspectiva freireana. Considerações: A argumentação prática revelou premissas e contradições sobre valores, experiências, condições e contextos de trabalho docente.

**Palavras-chave:** PIBID, Residência pedagógica, Formação de professores/as, Complexidade, Criticidade.

## INTRODUÇÃO

Com a concretização do golpe político engendrado a partir do resultado das eleições democráticas de 2014, o Brasil vive um contexto em que se alargou o discurso conservador e negacionista desde 2016. Uma série de informações duvidosas e notícias falsas vem circulando nas redes sociais desde então, que não colaboram para a tomada de consciência política da população (SANCHES NETO; VENÂNCIO, 2020). Essas assim denominadas fake news foram o investimento predominante por defensores/as de um campo autoritário e alteraram o rumo político, econômico, social e de cordialidade humana. Sobretudo, impulsionaram a eleição de um político que explicitamente usou as redes sociais com palavras que despejaram ódio, misoginia, preconceito etc. Esse discurso de ódio se estendeu a Paulo Freire, colocando em dúvida sua imensa contribuição à educação brasileira e mundial. Criticamente, como professores/as progressistas, o nosso trabalho docente não pode se curvar a essas falácias. Os/as professores/as precisam ser reconhecidos/as – e reconhecerem-se a si mesmos/as – como sujeitos de saberes porque a docência baseada na mera disseminação de informações não se sustenta e o/a “professor/a de informação” já estaria morto/a historicamente, de acordo com Charlot (2021b).

Charlot (2021b), ao situar o porquê de Paulo Freire ser o foco de ataques constantes, afirma que uma educação conscientizadora, baseada na liberdade, esperança e transformação do mundo, como defendia a mais reconhecida referência educacional brasileira, é rejeitada por quem promove o negacionismo, o uso de medicamentos sem comprovação científica, ameaça mulheres e homossexuais e desumaniza as populações indígena e negra. Covardemente, as redes sociais continuam sendo o espaço predominante para as desqualificações falaciosas sobre Paulo Freire. A dialogicidade – como conduta de abertura ao diálogo sincero e baseada em (auto)crítica – requer identificar contradições e refutar os simplismos intelectuais.

A argumentação prática tem o potencial de revelar premissas que os/as professores/as têm sobre valores, experiências, condições e contextos de trabalho docente. Contudo, ao confrontar essas premissas, contradições nas práticas pedagógicas podem ser evidenciadas. O objetivo desta investigação é explicitar como quatro professores/as-pesquisadores/as ree laboram seus próprios saberes docentes ao compartilharem a análise das

práticas que têm sido realizadas em três escolas-campo – vinculadas aos subprojetos interdisciplinares de educação física – no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e do Programa Institucional de Bolsas de Residência Pedagógica (RP) em Fortaleza.

Para Freire (1987, p. 97), o diálogo do/a professor/a com seus/as alunos/as sobre os conteúdos programáticos na escolarização é uma “devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo” daqueles elementos que foram explicitados desorganizadamente. No âmbito da educação física escolar, Ferreira et al. (2021) ancoram-se em Freire (1996) e explicam que as relações entre professor/a e alunos/as são importantes para a construção do conhecimento, com base nos saberes necessários à prática educativa. Para Ferreira et al. (2021) há uma vinculação desse pressuposto metodológico freireano à perspectiva teórica da relação com o saber defendida por Charlot (2021b) porque, ao aprender com essa devolutiva, há expectativa de que cada aluno/a estabeleça relações com os saberes que têm dimensões identitárias, sociais e epistêmicas.

## METODOLOGIA

Cotejamos as narrativas de dois preceptores da RP e dois/as supervisores/as do PIBID no subprojeto de educação física da Universidade Federal do Ceará, por meio de procedimentos metodológicos qualitativos de autoconfrontação. No PIBID há 10 estudantes envolvidos/as – oito bolsistas e dois/as voluntários/as – e na RP há oito bolsistas. As narrativas foram elaboradas na forma de relatos de experiência, devidamente fundamentados e com abertura para indicações teóricas e metodológicas. Os relatos tratam de registrar alguma vivência e têm relevância para o meio acadêmico, ao compreender fenômenos de possibilidades interventivas da área e auxiliar na formação tanto acadêmica como profissional (MUSSI; FLORES; ALMEIDA, 2021). Cada professor/a relatou sua experiência de modo sistemático, por escrito, e elaborou – opcionalmente – um comentário autocrítico sobre o seu próprio relato, reafirmando ou reavaliando alguma posição explicitada. Também opcionalmente, os/as professores/as apontaram reflexões, críticas, sugestões e/ou questões sobre cada relato dos/as demais colegas. Mantivemos a preocupação de preservar a originalidade da escrita autoral de cada professor/a, sem formatação prévia dos relatos.

A técnica utilizada nas entrevistas foi de autoconfrontação, que permite estabelecer um diálogo (*rapport dialogique*) com os sujeitos para

transformar a experiência vivida em um meio de viver uma nova experiência (FAÏTA; MAGALHÃES, 2021; SANCHES NETO et al., 2021). Entrevistamos os/as quatro professores/as supervisores/as do PIBID e da RP – sendo dois/as de cada programa – e discutimos detalhes sobre a sua perspectiva de trabalho docente e a supervisão dos/as estudantes. Cada entrevista foi realizada remotamente pela plataforma Google Meet e teve 1h de duração. As questões buscaram explicitar a perspectiva dos/as professores/as sobre a fundamentação teórico-metodológica do seu próprio trabalho e sobre a participação de cada estudante nos programas. Uma questão, especificamente, demandou que os/as professores/as confrontassem o seu próprio modo de trabalho à perspectiva freireana: “Você é um/a professor/a freireano/a?”. As respostas deveriam ser justificadas, com exemplos. Por extensão, foi solicitado que os/as professores/as refletissem se essa conduta também seria uma idiossincrasia dos/as estudantes bolsistas.

Mediante sua anuência e consentimento livre, os/as quatro professores/as estão devidamente identificados/as no escopo do texto. Organizamos uma síntese dos resultados a partir das entrevistas. Mantivemos o anonimato dos/as estudantes porque não foi possível estender a consulta aos/às bolsistas, ampliando o processo de autoconfrontação, nesta fase da investigação. Devido ao contexto pandêmico atual, retorno às ações presenciais nas escolas-campo e interrupção do pagamento das bolsas do PIBID e da RP, as condições de vida dos/as estudantes foram profundamente afetadas e o cronograma da pesquisa teve alterações. Esta investigação faz parte de dois projetos mais amplos de pesquisa, com procedimentos previamente aprovados e registrados institucionalmente.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Sobre as convergências dialógicas entre os/as professores/as, os resultados indicam o predomínio de saberes experienciais e aspectos dialógicos convergentes, que remetem à perspectiva freireana nas aulas de educação física. Identificamos que ao explicitar a argumentação prática dos/as professores/as, o processo de formação é compartilhado e fomenta novas reflexões. Os quadros sintéticos (Fig. 1 e 2) apontam as perspectivas e as impressões dos/as professores/as do PIBID e da RP sobre a conduta dos/as estudantes bolsistas.

Fig. 1 – Perspectiva dialógica dos/as professores/as supervisores/as do PIBID

Professores/as supervisores/as	Estudantes bolsistas e voluntários/as
<p>Professor Felipe</p> <p><i>Conduta dialógica – Perspectiva de diálogo e criticidade; reflexões sobre justiça social, violência e preconceito</i></p>	<p>A1 <i>Conduta dialógica – Reflexões sobre aspectos psicológicos e diálogo com alunos/as</i></p> <p>D1 <i>Conduta dialógica – Valorização da educação pública e política de cotas Conduta dialógica – Fomento à participação dos/as alunos/as; reflexividade e ética</i></p> <p>L1 <i>Conduta dialógica – Valorização da política de cotas; questões de gênero no futebol feminino</i></p> <p>P1 <i>Conduta dialógica – Intervenções contundentes, mas pouco frequentes por timidez</i></p>
<p>Professora Lis</p> <p><i>Conduta dialógica – Perspectiva de diálogo e criticidade; reflexões sobre justiça social, violência e preconceito</i></p>	<p>D2 <i>Não foi possível identificar conduta dialógica; não há indícios de uma perspectiva freireana, aparentemente</i></p> <p>F2 <i>Conduta dialógica – Postura problematizadora e freireana</i></p> <p>L2 <i>Conduta dialógica – Postura problematizadora e freireana; encantamento pela realidade dos/as alunos/as</i></p> <p>L3 <i>Conduta dialógica inconsistente – Preocupação com a realidade dos/as alunos/as, mas é ausente</i></p> <p>O1 <i>Não foi possível identificar conduta dialógica; não há abertura ou receptividade a críticas, aparentemente</i></p>

Fonte: Entrevistas com os/as professores/as

O relato do professor Felipe corresponde à experiência de um docente da educação básica que leciona a disciplina de educação física há nove anos para estudantes do ensino fundamental II e do ensino médio. Felipe participou anteriormente da RP como preceptor, antes de sua vinculação atual ao PIBID como supervisor. A sua formação inicial foi permeada pela pedagogia tradicional com tendências tecnicistas, ou seja, reprodução de

práticas e métodos de ensino e a fragmentação da reflexão e da criticidade. Esse processo formativo determinou suas ações e práticas no início de sua carreira docente, configurando-se como uma prática pedagógica irrefletida durante os primeiros anos de exercício na docência. Felipe concluiu a licenciatura há oito anos e, após o término, cursou especialização, participou de seminários, congressos e formações de professores/as da rede escolar em que trabalha, além de realizar cursos de aperfeiçoamento/capacitação; contudo, sua prática pedagógica ainda era marcada pela reprodução e transmissão do conhecimento científico.

Para Felipe, a perspectiva de formação continuada de professores/as com o viés tecnicista em nada contribui efetivamente para uma reflexão crítica do/a docente diante da sua práxis e da sua realidade local, o que inviabiliza a compreensão de dilemas da sociedade contemporânea e inibe a transformação do contexto escolar. No sexto ano de docência, o professor Felipe percebeu a necessidade de transformar sua prática pedagógica, pois compreendia que sua atuação estava se reduzindo à “prática pela prática”, sem autoanálise, e não atingia os objetivos pré-determinados. Porém, teve a oportunidade de ingressar na RP como professor preceptor. A partir dessa experiência, houve a reaproximação com o meio acadêmico, que proporcionou novos conhecimentos, compartilhamentos de saberes e de experiências através da parceria colaborativa com professores/as-pesquisadores/as e com professores/as em formação inicial, e isto foi fundamental para iniciar um processo de ressignificação de sua prática pedagógica, de sua profissionalização docente e, sobretudo, potencializar sua formação continuada.

A participação na RP potencializou suas atividades docentes mediadas pela análise crítica, reflexiva e dialética. Nesse sentido, Freire (1996) afirma que o/a professor/a precisa refletir criticamente sobre a sua prática como forma de aperfeiçoar o seu trabalho cotidiano. Portanto, a reflexão crítica é necessária e deve ser realizada de modo constante. É essencial valorizar a pesquisa e a práxis docente baseadas nos princípios da crítica e da reflexão a fim de que seja um projeto de formação inicial e continuada por meio da conexão entre universidade e escola. Acerca da formação de professores/as, Freire (1996) aponta que o/a docente que não tenha zelo pelos estudos e compromisso com sua formação não possui força moral para gerir suas atividades de classe. Isto é, o processo de formação continuada pode assegurar ao/à docente a produção de autocrítica sobre o seu ato de ensinar, de maneira que seu discurso seja alinhado à sua prática profissional, pois os saberes estão em permanente processo de transformação.

Sobre isso, “é fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática” (FREIRE, 1996, p. 61).

Após meses de conclusão da RP, o docente ingressou no PIBID com a função de professor supervisor. O PIBID teve início em meio à pandemia de covid-19 (coronavirus disease), com a escola desenvolvendo suas atividades em ensino remoto. Os primeiros meses de distanciamento social seguiram marcados pelas incertezas e desafios na educação, sobretudo por meio da interrupção das aulas presenciais como medida de prevenção do novo coronavírus (SARS-CoV-2). Desse modo, houve um processo de transformação e readaptação a realidade pandêmica diante de inúmeras demandas e obstáculos que dificultavam o professorar remotamente. Durante o período de pandemia, através da introdução do PIBID na escola, foi produzido um trabalho colaborativo com o intuito de refletir sobre os percalços, planejar ações e organizar estratégias de ensino para intensificar a participação objetiva, aumentar a assiduidade de discentes e aprimorar os processos de ensino e de aprendizagem.

As ações foram elaboradas e refletidas de forma coletiva com a participação do docente, discentes bolsistas e alunos/as da escola. O docente em parceria com discentes de licenciatura em educação física adotaram a metodologia do planejamento participativo (PP). Dessa forma, emergiu a possibilidade para um novo olhar acerca de conteúdos da educação física escolar de modo a desenvolvê-los com um viés crítico, reflexivo e dialético, atrelando-se ao cotidiano e considerando a sociedade em sua totalidade e complexidade. Nessa perspectiva, a vivência no ensino remoto por meio da parceria serviu como constatação da importância de ouvir os/as alunos/as, conhecer o contexto de cada estudante e seus interesses com a escolarização para poder organizar a intervenção, além de oportunizar aos/às discentes a realização do protagonismo ao fazer parte da construção do planejamento e poder escolher saberes para estudar, aprender, debater e ressignificar. “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 47).

É fundamental compreender o contexto social, afetivo e cultural em que os/as alunos/as estão introduzidos para então se efetivar qualquer ação no campo da educação, e isto requer o entendimento de fatores externos e internos que influenciam o ensino e a aprendizagem de alunos/as. “Procurar conhecer a realidade em que vivem nossos alunos é um dever que a prática educativa nos impõe: sem isso não temos acesso à maneira



como pensam, dificilmente então podemos perceber o que sabem e como sabem” (FREIRE, 1997, p. 53). A proposta de um currículo escolar deve atender as diferenças e particularidades de cada contexto e ter com o propósito a promoção da justiça social, problematizar e fomentar resoluções para os reais problemas da sociedade em uma perspectiva multicultural, além de buscar a aproximação do conhecimento científico produzido ao longo da humanidade a realidade local e o contexto atual; portanto, transformando os saberes abstratos em concretos para uma visão crítica.

Ambos os programas – PIBID e RP – proporcionam a articulação entre a universidade e a escola, e oportunizam a ampliação de espaços de formação teórico-práticos (práticos), podendo contribuir significativamente na formação inicial e continuada de docentes. Nesse sentido, Freire (1996) destaca que não existe ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Logo, é fundamental que o/a docente se perceba como professor/a-pesquisador/a de sua própria prática. Entretanto, não pode se reduzir somente a essa dimensão, é indispensável obter a visão da totalidade na ação educativa, em uma análise emancipatória ao considerar aspectos sociais, culturais, éticos, políticos e financeiros da educação e do contexto que sua prática está inserida. Freire (1996) afirma que é indispensável a compreensão de que aprender antecede a ação de lecionar, e a vivência de ensinar e de aprender possibilita ao ser humano participar de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética. Assim, ensinar exige pesquisa, estudo, preparação, reflexão e ação, e o/a professor/a tem a capacidade de criar, descobrir, aprender, construir, debater, mediar, considerando a totalidade e as contradições de modo crítico e dialético.

Na sociedade contemporânea, o/a professor/a necessita ser reflexivo/a, cuja atribuição é associar ensino e pesquisa, e ao pesquisar deverá apresentar o processo e os resultados de seus estudos sobre a prática pedagógica, pois oportunizará o acesso de outros/as docentes a novos saberes. Freire (1992) aponta que ensino e pesquisa são indissociáveis, pois para lecionar demanda buscas e indagações e a pesquisa fornece constatações e possibilidades de intervenções permitindo conhecer o desconhecido e produzir novos saberes a serem divulgados. Professores/as que buscam a reflexão acerca das práticas pedagógicas enquanto ensina e pesquisa, se veem com habilidade para analisar, refletir, dialogar, produzir e transformar sua práxis, fortalecendo-se como seres humanos e como profissionais da educação. Nesse sentido, as vivências do professor Felipe por meio do PIBID e da RP proporcionaram otimizar o agir docente, em razão

das formações desenvolvidas e das práticas pedagógicas oportunizadas pela reflexão da práxis, pela análise de desafios cotidianos no ambiente escolar e a procura em transformar suas práticas, sobretudo ao ressignificar saberes e a sua didática, impulsionados pela consciência crítica de seu papel transformador na sociedade.

Essa experiência como preceptor na RP e supervisor no PIBID mobilizaram o professor para pesquisar sobre a formação de professores/as e – ao ingressar em um curso de mestrado – permitiu a possibilidade de ser um professor-pesquisador, inclusive de sua própria prática e a melhor forma de compreendê-la. Sendo assim, a formação docente possui seus múltiplos desafios, visto que professorar pesquisando e pesquisar professorando incentiva a habilidade de processar questionamentos em volta dos acontecimentos relacionados ao ensinar e ao aprender, criticamente, aproveitando a pesquisa como fundamento para a construção de novos conhecimentos. Portanto, o/a professor/a precisa ser reflexivo/a, crítico/a e pesquisador/a, para ter a capacidade de exercer a docência de maneira contextualizada e colaborativa, sendo atento/a às demandas atuais, de modo a possibilitar a emancipação de alunos/as e a transformação do ambiente escolar que está inserido/a, como também impulsionar de forma coletiva a readequação do currículo e do projeto político pedagógico (PPP) orientado à comunidade escolar e seus interesses centrais de vida.

O relato da professora Lis aponta indícios de uma postura freireana no trabalho ao longo da sua vinculação ao PIBID. Durante seu trabalho no PIBID, Lis adotou o diálogo como ferramenta principal nas relações estabelecidas com os/as estudantes bolsistas. Os/as pibidiano/as interagem e dialogam entre si e com ela, como professora supervisora, participando das tomadas de decisões, bem como argumentam e articulam estratégias para um melhor andamento das ações. A professora Lis acredita na ampliação da aprendizagem por meio das discussões e questionamentos coletivos, onde todos/as têm oportunidade, opinam e expõem suas ideias e experiências, o que torna o momento rico para o diálogo e o aprendizado através da escuta coletiva apresenta resultados mais significativos. Como afirma Freire (1987, p. 41), o diálogo entre professor/a e aluno/a não deve ser como uma concepção “bancária” em que “ao educador não cabe nenhum outro papel que não o de disciplinar a entrada do mundo nos educandos.”

Ao final dos encontros virtuais, as situações são apresentadas, discutidas e são feitos levantamentos das situações em que todos/as obtiveram êxito e as fragilidades diante dos momentos com os/as alunos/as no ensino remoto. Há o momento de reflexão relacionado ao contexto e as ações

diante dele e, a partir disso, uma tomada de decisões coletiva, onde todos/as participam e opinam efetivamente. A construção é coletiva, bem como o pensamento crítico, e procuramos problematizar e utilizar a empatia a fim de ter uma postura respeitosa e acolhedora diante do contexto.

Fig. 2 – Perspectiva dialógica dos professores preceptores da RP

Professores preceptores	Estudantes bolsistas
<p>Professor Deyve</p> <p><i>Conduta dialógica – Olhar mais para a realidade dos/as alunos/as e buscar o diálogo</i></p>	<p>A2 <i>Conduta dialógica – Manifestação da necessidade de conhecer os/as alunos/as</i></p> <p>A3 <i>Conduta dialógica – Postura questionadora</i></p> <p>R1 <i>Conduta dialógica – Preocupação com questões sociais</i></p> <p>R2 <i>Não foi possível identificar conduta dialógica; não há indícios de uma perspectiva freireana; timidez e pouquíssimas falas</i></p>
<p>Professor Aldemir</p> <p><i>Conduta dialógica emergente – Há abertura ao diálogo, mas a fundamentação teórico-metodológica para aprofundar as reflexões não tem sido fomentada desde a formação inicial</i></p>	<p>B1 <i>Conduta dialógica aparente – Postura de resistência às demandas e imposições institucionais; despreocupação com as implicações dos processos avaliativos</i></p> <p>L4 <i>Conduta dialógica – Resolução de conflitos com postura freireana</i></p> <p>R3 <i>Não foi possível identificar conduta dialógica; há uma postura de neutralidade sem indícios de uma perspectiva freireana</i></p> <p>V1 <i>Conduta dialógica inconsistente – Postura contundente, mas não é satisfatória devido à ausência constante</i></p>

Fonte: Entrevistas com os/as professores/as

O relato de experiência do professor Deyve valoriza a vivência docente numa perspectiva freireana, aparentemente preocupada em como estimular

a criticidade do/a aluno/a por meio de atividades cooperativas. Ao analisar o contexto educacional, na lógica metafórica de Deyve, percebemos que a trajetória escolar dos/as discentes é como uma “montanha russa”, onde o/a aluno/a é passageiro desse brinquedo – experimentando sensações como: medo, angústia, alegria, frustração, entre outras – e o/a professor/a, como condutor/a desse segmento, é responsável por guiá-lo/a e orientá-lo/a para que o trajeto seja o mais prazeroso possível. Com base nos anos de experiência no magistério, é notório que cada turma, cada aluno/a precisa de uma atenção e de estratégias próprias para que o seu desempenho seja bom. Como educadores/as, nós nos questionamos se o nosso trabalho tem atingido significativamente nossos/as alunos/as, buscamos cotidianamente estratégias que nos auxiliem nesse processo, pois, segundo Freire (1996, p. 14), “percebe-se, assim, a importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos mas também ensinar a pensar certo”. A expectativa é que, assim, cada aluno/a passa de mero/a espectador/a a protagonista da sua própria aprendizagem.

Para fundamentar suas premissas, as observações compartilhadas por Deyve foram realizadas na própria escola-campo em trabalho com alunos/as de 8º e 9º anos, entre os anos de 2018 e 2021, em parceria com o programa da RP. É a segunda vez que assume a função de professor preceptor. Para o professor Deyve, é perceptível que os/as alunos/as, desde cedo, simplesmente amam a disciplina de educação física, por ser diferente das outras e pela oportunidade de exercer uma prática, que não está tão presente em outras disciplinas. O movimento, a ludicidade, a interação entre alunos/as e professores/as acaba atraindo a atenção dos/as estudantes, estimulando a cooperação e o “espírito esportivo” manifestado nos temas abordados. Contudo, mesmo sendo uma disciplina “atrativa”, a metodologia utilizada pelo/a professor/a faz toda a diferença na aprendizagem do/a aluno/a. Para que a aprendizagem seja significativa, é necessário que o/a educando/a faça parte desse processo, que ele/a ajude a construir o que será direcionado a ele/a, enfatizando sua importância na concretização dessa etapa.

Como proposta para esse desafio, Deyve também sugeriu à turma a construção do PP, que – na sua perspectiva – é a seleção coletiva de assuntos a serem trabalhados durante o ano naquela determinada disciplina. A escolha foi realizada com apresentação de diferentes tópicos, sugeridos por professores/as e alunos/as, seguida da aplicação de um questionário em que o grupo escolheu os conteúdos e os temas transversais que

gostariam de aprender. Após a análise dos documentos preenchidos, os seguintes temas foram adicionados aos conteúdos a serem estudados pelos/as alunos/as: desigualdade e justiça social, gênero e sexualidade, estética e padrão de beleza, racismo, entre outros. Durante a realização das aulas, Deyve e os/as estudantes bolsistas da RP abordaram os temas escolhidos pelos/as alunos/as, percebendo maior interação e envolvimento subjetivo por parte deles/as, visto que se sentiam importantes e motivados/as por discutirem temas de interesse comum, discorrendo sobre assuntos do seu cotidiano, manifestando sua opinião e desenvolvendo o senso crítico sobre as questões apresentadas. De acordo com Freire (1987, p.71),

*Impõe-se, pelo contrário, a dialogicidade entre a liderança revolucionária e as massas oprimidas, para que, em todo o processo de busca de sua libertação, reconheçam na revolução o caminho da superação verdadeira da contradição em que se encontram, como um dos pólos da situação concreta de opressão. Vale dizer que devem se engajar no processo com a consciência cada vez mais crítica de seu papel de sujeitos da transformação.*

Nos anos de 2018 e 2019, os/as alunos/as tinham um contato direto com os/as professores/as e colegas por meio de aulas presenciais, mas devido à pandemia de covid-19, que se espalhou pelo mundo nos anos seguintes, as perspectivas sobre os processos de ensino e de aprendizagem precisaram ser repensadas e refeitas, numa dinâmica de tentativa e erro, até que os ânimos se acalmassem e a vida pudesse seguir, num formato diferente de tudo que já se havia vivido antes. Em um novo contexto educacional, encontramos barreiras físicas, estruturais, emocionais e pedagógicas para a realização do nosso trabalho, e diante das dificuldades encontradas precisamos ouvir cada aluno/a na sua particularidade e propor soluções não só coletivas, mas também específicas, respeitando a individualidade de cada aluno/a, ouvindo o/a educando/a e constatando como as dificuldades sociais surgidas afetaram sua vida pessoal, social e educacional. Foi necessário adaptar conteúdos programáticos para atender a demanda e a necessidades de cada estudante.

O professor Deyve precisou ter um olhar sensível diante das diferentes situações e circunstâncias apresentadas por seus/as alunos, precisou incentivar e estimular o pensamento crítico, para além muros das salas de aula. O/a aluno/a precisou ter uma visão de mundo, e uma noção de resolução de problemas, ser estrategista, aprendendo a lidar com situações adversas, e adaptar-se à nova rotina proposta, semelhantemente às demandas

enfrentadas pelos/as professores/as, pois, de acordo com Freire (1981, p. 66), “sua capacidade de dialogar, de comunicar-se, de submeter sua prática diária a uma constante reflexão crítica levaram-no a ter, no seu acampamento guerrilheiro, um “contexto teórico”, no qual analisava, com seus companheiros, os acontecimentos que estavam vivendo e planejava, com eles, a ação de todos.”

Um “novo normal” foi proposto, mas apesar das superações, a vida nunca mais será a mesma. Vidas ceifadas não retornarão, experiências vividas não desaparecerão, e mesmo diante de toda a bagagem que nosso/a aluno/a agora carrega, somos responsáveis por tentar amenizar as sequelas adquiridas por esse período pandêmico. Para o professor Deyve, nós não poderemos curar as feridas do corpo, mas podemos ser um ombro amigo e solícito para ajudar nas feridas da alma. Somos referência e seremos apoio diante daqueles/as que confiam em nós. Sabemos que esses/as construtores/as do novo mundo também serão nosso alicerce para continuarmos a luta diária de resistência, sem desanimar diante das perdas que nós também sofremos. “O que não é possível é simplesmente fazer o discurso democrático, antidiscriminatório e ter uma prática colonial” (FREIRE, 1992, p. 36).

O relato do professor Aldemir corresponde à experiência dentro da sua prática docente ao longo dos anos. Aldemir sempre procurou adotar posturas que lhe possibilitassem entender e ajudar os/as alunos/as nas mais diversas situações, desde sua aprendizagem até suas particularidades e questões pessoais. Com essas ações, o professor Aldemir tem ensinado e também buscado formas de contribuir para a sua própria formação pessoal e intelectual. Uma ação importe para Aldemir é apresentar conteúdos significativos, instigando os/as alunos/as a pensar de forma crítica e se posicionar sobre as demandas da vida cotidiana. A RP fez com que isso acontecesse de forma mais massiva, com a contribuição efetiva dos/as estudantes residentes, trazendo várias temáticas, relativas às questões sociais.

Ainda sobre a importância da RP, o professor Aldemir percebe e reconhece a importância do programa para todos/as envolvidos/as, sendo que os/as maiores/as beneficiados/as, certamente, são os/as alunos/as da escola. Vê-los/as interagindo, trazendo experiências, posicionando-se e questionando é muito satisfatório. Aldemir compartilha a crença de que, como professores/as, estamos contribuindo para a formação de pessoas melhores. Aldemir acredita sinceramente na mudança das pessoas, a partir de uma “educação de qualidade” que possibilite aos/às educandos/as o contato e a experiência com o máximo de conteúdos que os/as levem a

pensar e se posicionar, tomando e assumindo atitudes benéficas à sociedade. Nesse âmbito, compreendemos que o discurso sobre a “qualidade da educação” tem sido investigado e a sua gênese é apontada como a de um conceito ambíguo por Charlot (2021a). Para o professor Aldemir, enfrentamos tempos difíceis e o conhecimento é a principal ferramenta para a mudança. Infelizmente, prossegue Aldemir, uma parte considerável de nossos/as governantes não demonstra interesse em investir na educação da população, pois, com isso, teríamos um país mais justo para caminharmos juntos/as, com respeito às diferenças, com distribuição de renda de forma igualitária, sem grandes disparidades. Educação é um direito de todos/as e vamos continuar na luta por esse direito.

Assim, há necessidade de (auto)crítica nos processos formativos. Entendemos que o processo de formação compartilhado fomentou, de fato, novas reflexões e que a explicitação da argumentação prática dos/as professores/as indicou que os seus saberes experienciais convergem com sentido dialógico, remetendo à perspectiva freireana também na supervisão dos/as estudantes bolsistas do PIBID e da RP. De acordo com as reflexões da professora Lis, o entendimento é que, enquanto grupo, todos somos divergentes em algumas opiniões e posturas e essa diferença é de grande valia para o nosso crescimento intelectual e o amadurecimento das ideias. Existem conflitos e, brevemente, procuramos resolvê-los por meio do diálogo, pois acreditamos na importância do pensamento crítico, das reflexões e do diálogo em grupo. Especificamente sobre a supervisão dos/as estudantes no PIBID, para a professora Lis, a convivência coletiva e a socialização de pensamentos e ideias geram no grupo um vínculo forte de união.

Mesmo sendo necessárias intervenções e rodas de conversa, todos/as apontam suas opiniões, metodologias e experiências e é possível chegar a algum consenso mediante os temas geradores que emergem. Os/as alunos/as, em sua maioria, participam e interagem durante a aula online, correspondendo às expectativas dos/as professores/as de discussão engajada e relacionada ao tema proposto. Os/as alunos/as expõem suas ideias através da fala, das escritas no chat e/ou por meio de desenhos. Percebemos, a partir da visão da professora Lis, que os/as alunos/as ficam confortáveis em expor suas colocações e pensamentos, também fazendo analogias ao seu cotidiano e à realidade de vida. Essa segurança que passamos aos alunos/as, como professores/as, acreditamos que se dá pela escuta coletiva sensível e pela empatia durante as aulas, pois eles/as ficam seguros/as em colocar suas ideias e experiências cotidianas, dialogando e interagindo,

tornando essa troca de opiniões dinâmica e profícua. Também ressaltamos com os/as alunos/as a importância da reflexão coletiva e da criticidade, mediante uma postura (inter)pessoal crítica e construtiva.

A releitura dos relatos pelos/as professores/as apontou novas facetas sobre a própria formação permanente. Ao ler os relatos dos/as colegas preceptores da RP e supervisores/as do PIBID, por exemplo, foi possível para os/as próprios/as professores/as perceber que há coesão, há uma linha de pensamento que segue afinada e próxima. Os/as quatro docentes preocupam-se com a formação intelectual dos/as alunos/as e procuram desenvolver e aprimorar suas ideias e percepções através da reflexão, da crítica construtiva e do diálogo. Há uma premissa consistente, baseada na crença de que o conhecimento é uma ferramenta crucial para a evolução da educação. Através da autorreflexão e da autocrítica, os/as professores/as procuram ampliar e aprimorar a prática pedagógica, na tentativa de afetar positivamente e adequadamente os/as alunos/as e aproximando cada vez mais o discurso à prática educativa de cada um/a. Despertar a consciência crítica dos/as alunos/as por meio de discussões e de diálogos, a fim de gerar saberes novos, implica na necessidade de nos aproximarmos da sua realidade e percebê-los/as como aprendizes vivos/as.

Para o professor Deyve, a sua autocrítica está baseada na crença sobre a ação transformadora da educação. Deyve reafirma a importância da construção coletiva do conhecimento. Para que a aprendizagem seja significativa, faz-se necessária a participação de todos/as no processo educativo; não basta que somente alguns/as aprendam. Considerar as opiniões e sugestões dos/as alunos/as estimula a criatividade e o interesse para a interação das temáticas propostas por cada um/a deles/as. Assim, é importante valorizar o conhecimento de mundo que cada um/a traz e sua experiência vivida para auxiliar na construção de conhecimento do/a outro/a. Para ouvir as experiências relatadas, propomos que seja feita uma análise das situações para gerar novas estratégias de resolução das problemáticas apresentadas, como também nos baseamos nos relatos para identificar possíveis erros e, conseqüentemente, evitar cometê-los novamente.

Enfatizamos que durante toda a trajetória de construção, precisamos analisar a importância da função social do trabalho do/a educador/a, que realiza cotidianamente reflexões e autocríticas acerca de sua prática, buscando estratégias de tornar o ensino pertinente, prazeroso e eficaz. Cada um/a dos/as quatro professores/as, como Deyve, analisa os temas propostos e como explorá-lo melhor. Embora a temática originada a partir do PP seja de interesse da turma, se não for apresentada de forma



atrativa, não manterá o foco de atenção dos/as alunos/as e não atingirá o objetivo proposto. O/a educador/a trabalha com a problematização de todas as situações discutidas, por isso não é um/a mero/a transmissor/a de informações, tampouco a sua função social se esgota com a mediação dos processos de ensinar e de aprender. No processo de elaboração do conhecimento, o/a professor/a ultrapassa a condição de mediador/a porque o que é ensinado, também é reaprendido por ele/a de uma maneira mais profunda. É uma relação recíproca de conhecimento, mas desigual, então cabe ao/à professor/a incitar reflexões críticas sobre o tema apresentado, que – pedagogicamente – é de seu domínio. Para Deyve, o/a aluno/a vê o/a seu/a mestre/a como referência e confia nele/a para elucidar suas dúvidas, tendo-o/a como “modelo de conduta”. Nesse sentido, a educação é um caminho compartilhado por meio de trocas de experiências, de conhecimentos e de afetos.

Ao revisitarmos os relatos, identificamos que há ênfase na relação dialógica com os/as alunos/as na parceria entre os/as pibidianos/as e a professora Lis, como supervisora do programa. Aparentemente, essa relação apresenta sintonia e êxito no desenvolvimento das aulas remotas, com a proposta da construção coletiva e a troca de experiências. Todo o processo de construção dessas aulas foi problematizado, com análise particular de cada aula, avaliando os aspectos positivos e negativos. Essa postura reflexiva demonstra o comprometimento da professora Lis e dos estudantes bolsistas do PIBID para fomentar a aprendizagem dos/as alunos/as. Um aspecto predominante para Lis é considerar as questões sociais, sobretudo no contexto atual, e promover uma atitude de empatia que demonstra ainda mais o respeito por cada aluno/a diante da realidade vivenciada por eles/as.

O relato apresentado pelo professor Aldemir propõe uma didática voltada ao diálogo, mas não especifica as ações trabalhadas para o desenvolvimento dessas práticas. Por isso, elaboramos um questionamento: Que estratégias foram utilizadas para atingir os objetivos propostos de desenvolver o potencial do/a aluno/a em suas diversas áreas de interesse de vida? A contribuição dos/as estudantes residentes trouxe a possibilidade de discutir novas estratégias de ensino para melhorar a qualidade das aulas, pois o ânimo e o vigor de início de carreira trazem novas ideias para as práticas docentes. Essa é uma característica importante, considerando que os/as estudantes da licenciatura são futuros/as professores/as, mas ainda não iniciaram efetivamente o seu trabalho como professores/as, ou seja, há uma antecipação das condições de início da carreira docente por meio da

RP e do PIBID. Ambos os programas enfatizam a importância da formação de novos/as professores/as como profissionais reflexivos e intelectuais críticos/as, que pesquisam dilemas da sua própria prática educativa no campo de trabalho docente e que são, portanto, professores/as-pesquisadores/as. Ressaltamos que a quantidade de conteúdos e temas problematizados não remete à qualidade do ensino e da aprendizagem. No processo de autoconfrontação e de argumentação prática é importante assumir a responsabilidade pelas ações e, se algo deu errado no processo, rever as estratégias de ensino e situar eventuais falhas. Não se trata de culpabilizar os sujeitos, mas da responsabilização pelo trabalho docente – do/a professor/a – e pelo trabalho escolar – do/a aluno/a.

Não obstante, o relato do professor Felipe foi compreendido pelos/as colegas como um “texto muito bem redigido, estabelecendo reflexões sobre a relação entre a prática educativa e a pesquisa”. Aparentemente, Felipe caracterizou de modo pertinente como acontece essa parceria formativa entre os/as professores/as e os/as futuros/as professores/as no âmbito do PIBID e da RP. A dependência de uma ação com a outra (docência e pesquisa), impossibilitando a dissociação entre elas, visto que para a realização cada vez mais situada do ensino são necessárias as observações da pesquisa. A análise reflexiva sobre o investimento de tempo e de recursos na formação continuada do/a professor/a nos fez refletir sobre o tipo de formação acadêmica que temos como professores/as e que outros cursos buscamos fazer ao longo da carreira docente. Há opções tidas como relevantes, como investir na participação em eventos que expõem novas vivências de ensino e partilha de experiências para a construção de uma nova prática educativa, progressista e cada vez mais engajada com questões da promoção da justiça social. As reflexões do professor Felipe sobre a sua docência explicitam ações baseadas nos saberes necessários à prática educativa, apontados por Freire (1996), como os projetos em que já trabalhou e a importância de compartilhar saberes entre os/as preceptores/as, supervisores/as, residentes e pibidianos/as.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que por um lado, com sentido convergente, os/as quatro professores/as têm condutas dialógicas que foram explicitadas no processo de autoconfrontação, sendo possível identificar aspectos de uma postura freireana comum a todos/as. Por outro lado, com sentido divergente, três professores/as (Deyve, Felipe e Lis) reconhecem em si

mesmos/as uma preocupação constante com a docência e a pesquisa, compartilhando características (auto)críticas e assumindo-se como professores/as-pesquisadores/as. Um professor (Aldemir) – mediante reflexão e autocrítica – questionou-se quanto a ser “estudioso” de fato, embora os indícios compartilhados por ele apontem para o seu engajamento com estudos sistemáticos e criteriosos. Quanto à relação com os/as estudantes bolsistas, os/as três professores/as-pesquisadores/as mencionaram que se sentem confortáveis para expor e discutir as suas premissas com os/as estudantes do PIBID e da RP, sendo que um professor mantém encontros semanais para essa finalidade. Além disso, manifestaram que preferem encontros coletivos para discutir com todos/as estudantes juntos/as. A justificativa do professor que não se sente confortável para fazê-lo – e que está incerto sobre ser um professor-pesquisador – remete ao período letivo em andamento, pois há ações difusas na retomada presencial das aulas na escola-campo que poderiam enviesar o seu diálogo com os/as estudantes bolsistas, que permanecem com ações remotas na universidade.

O PIBID e a RP têm contextos formativos diferentes, mas que convergem em um processo crítico de colaboração entre professores/as-pesquisadores/as que trabalham na educação básica, no ensino superior e futuros/as professores/as. Consideramos que esse processo formativo se torna permanente, sendo incorporado à perspectiva dialógica dos/as professores/as, embora os seus vínculos com os programas institucionais sejam transitórios e temporários. Concluímos que esse é um avanço qualitativo decorrente da colaboração na análise das práticas nos dois programas. Sendo assim, ressaltamos que a formação docente possui múltiplos desafios, visto que “professorar pesquisando e pesquisar professorando” – como relatado pelo professor Felipe – incentiva a habilidade de refletir e de processar questionamentos em volta dos acontecimentos relacionados ao ensinar e ao aprender, criticamente, aproveitando a pesquisa como fundamento para a construção de novos saberes. Portanto, o/a professor/a precisa ser reflexivo/a, crítico/a e pesquisador/a, para ter a capacidade de ensinar de maneira contextualizada e colaborativa, sendo atento/a às demandas atuais, de modo a possibilitar a emancipação dos/as alunos/as e a transformação das demandas do ambiente escolar que está inserido/a, como também impulsionar de forma coletiva a readequação do currículo e do PPP orientado aos interesses centrais de vida da comunidade escolar.

## REFERÊNCIAS

CHARLOT, Bernard. “Qualidade da educação”: o nascimento de um conceito ambíguo. **Educação em Revista**, v. 37 n. e81286, pp. 1-15, 2021a. DOI: 10.1590/0104-4060.81286. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/81286>. Acesso em: 15 nov. 2021.

CHARLOT, Bernard. Por que (e quem) Paulo Freire incomoda? In: B. Charlot et al. (Orgs.). **Por uma educação democrática e humanizadora**. São Paulo: Uniprosa, 2021b, pp. 52-54.

FAÏTA, Daniel; MAGALHÃES, Elisandra Maria. Autoconfrontation et formation des enseignants: dialogues et contributions. **Linguagem em Foco**, v. 13, n. 1, pp. 409-436, 2021. DOI: 10.46230/2674-8266-13-5473. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/download/5473/4321/21578>. Acesso em: 15 nov. 2021.

FERREIRA, Emmanuelle Cynthia da Silva; LIMA, Cyntia Emanuelle Souza; SANCHES NETO, Luiz; VENÂNCIO, Luciana. Investigando as relações com os saberes necessários à prática educativa: reflexões dos sujeitos da aprendizagem em educação física escolar. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**, edição especial “100 anos de Paulo Freire”, pp. 173-198, 2021. Disponível em: [https://47e1bf12-b02d-4d36-84f4-15827910c76d.filesusr.com/ugd/99e0c4\\_7d16740bd5a944e493364f9b0060fd62.pdf](https://47e1bf12-b02d-4d36-84f4-15827910c76d.filesusr.com/ugd/99e0c4_7d16740bd5a944e493364f9b0060fd62.pdf). Acesso em: 15 nov. 2021.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5a ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981. FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fábio Fernandes; ALMEIDA, Cláudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educacional**, v. 17, n. 48, pp. 60-77, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i48.9010. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9010>. Acesso em: 15 nov. 2021.

SANCHES NETO, Luiz; VENÂNCIO, Luciana. A luta por visibilidade desafrolatinas como desafio curricular à educação física antirracista. In: I. P. FILGUEIRAS; D. T. MALDONADO (Orgs.). **Currículo e prática pedagógica de educação física escolar na América**. Curitiba: CRV, 2020, pp. 19-33.

SANCHES NETO, Luiz; VENÂNCIO, Luciana; SANTOS, Felipe Néó; SILVESTRE, Lis Bastos; VIDAL, Deyve José; SANTOS, Aldemir. A argumentação prática de professores/as preceptores/as da residência pedagógica e supervisores/as do PIBID: indícios de uma perspectiva freireana na educação física escolar. In: **Anais... 2o Congresso Internacional sobre a Formação e a Profissão Docente**, Universidade de Brasília, 2021. Disponível em: <https://brasil2021.crifpe.ca/pt>. Acesso em: 15 nov. 2021.