

REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO PIBID

REFLECTION IN THE TEACHER'S FORMATION OF PHYSICAL EDUCATION IN PIBID

João Pedro de Lima Doarth¹
Maria Sílvia de Lima²
Warley Carlos de Souza³

Resumo

O estudo busca conhecer, descrever e analisar a influência do PIBID na formação de professores de Educação Física escolar. O caminho metodológico se pautou por uma pesquisa qualitativa, bibliográfica e de campo, contando com um questionário aberto aplicado a cinco acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação Física da UFGD, bolsistas do PIBID e atuantes na Escola Estadual Ministro João Paulo dos Reis Veloso, em Dourados-MS, no ano de 2012. Como referencial teórico de base foi abordado os estudos de Freire (2011) e Coletivo de Autores (1992). Compreendemos que a formação docente em Educação Física deve releva-se sob uma razão social que constitua um processo horizontal de ensino-aprendizagem, que revele a essência da área no desenvolvimento da cultura corporal de movimento e que contribua para a transformação de uma sociedade historicamente excludente.

Palavras-chave: Formação de professor. Educação Física escolar. PIBID.

Abstract

The study seeks to understand, describe and analyze the influence of PIBID in teacher Physical Education. The methodological approach was guided by qualitative research, bibliographic and field, with an open questionnaire applied to five students of Degree in Physical Education UFGD, fellows PIBID and active in the Escola Estadual Ministro João Paulo dos Reis Veloso in Dourados-MS, in 2012. The theoretical base was approached studies Freire (2011) and Coletivo de Autores (1992). We understand that teacher training in Physical Education should highlight under a corporate constituting a horizontal process of teaching and learning, which reveals the essence of the area in the development of physical culture movement and contribute to the transformation of a society historically exclusionary.

Keywords: Teacher's formation. School Physical Education. PIBID.

¹ Graduando em Licenciatura – Educação Física na Universidade Federal da Grande Dourados e bolsista CAPES – PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência). E-mail: jpdickinson2121@hotmail.com

² Graduada em Pedagogia pela Universidade Católica Dom Bosco. Especialista em Coordenação Pedagógica pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. E-mail: marysilvialima@hotmail.com

³ Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo. Docente da Universidade Federal da Grande Dourados. E-mail: warleysouza@ufgd.edu.br

1. Introdução

A necessidade por um perfil diferente de professor que atue na educação básica faz com que diversos pensamentos e intervenções sejam realizados na formação inicial do docente. O ensino mecanizado e vertical que configura na escola um espaço acrítico é, por vezes, alvo de problematizações para seu repensar. Um dos focos da propagação acrítica na escola é a disciplina de Educação Física, vista, por muitos, como um espaço de recreação ou de conhecimentos vagos e sem importância, ou estritamente biológicos e de desempenho esportivo na escola. A tendência competitivista da Educação Física deixa traços marcantes na ação metodológica do docente da área, advindo desta fase o alto teor tecnicista na Educação Física escolar atual, se tornando alvo de questionamentos sobre sua relevância social.

O estudo parte do pressuposto que o modelo de educador como sujeito primário de todo o processo de ensino na escola necessita ser desconstruído para dar lugar ao desenvolvimento de um profissional da educação que haja de forma horizontal e que constitua a mediação do conhecimento em detrimento à transmissão simplista de saberes, concretizando por meio de sua práxis pedagógica sua intervenção na formação do aluno.

A elaboração de intervenções nessa formação se instrumentaliza na constituição do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), sob uma perspectiva de melhora na formação do educador e incentivo à docência, dado fato de que a carreira do profissional da educação atravessa um momento de transição em atuação e importância do docente. O caminho pela práxis pedagógica na formação do professor de Educação Física ganha respaldo em programas como o PIBID. A área de conhecimento da Educação Física perpassa, sobretudo, um caminho de transformação de sua realidade escolar. Salientam-se as diferenças nas concepções acerca do estudo desta disciplina na escola, assim como suas funções que resguardam à Educação Física escolar uma nova importância como, não mais, a disciplina que fragmenta o ser humano e apenas trabalha com o seu corpo. No entanto, qual a eficácia do programa sob o olhar dos bolsistas pibidianos graduandos de Educação Física que estão em plena formação? Para isso, a reflexão sobre a formação do profissional de Educação Física faz-se necessária.

O estudo busca conhecer, descrever e analisar a influência do PIBID na formação de professores de Educação Física escolar, sob o ponto de vista de cinco graduandos de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal da Grande Dourados, bolsistas do

programa e atuantes na Escola Estadual Ministro João Paulo dos Reis Veloso, em Dourados-MS, no ano de 2012.

2. Referencial teórico

A contextualização da formação de professores caminha sob um viés histórico de objetivos a mudanças. Comenius (2001) preconiza, ainda no século XVII, suas ideias acerca da mudança que na escola e na didática do professor devem vigorar. De acordo com o autor, para uma escola verdadeiramente democrática o ensino deve ser universal. Constitui-se, assim, a didática magna, objetivando ensinar tudo a todos, sem discriminações. A escola, neste trajeto, situa-se em um espaço onde o professor irá ensinar menos, no entanto, o aluno aprenderá mais.

Para Comenius (2001) o ensino na escola se caracteriza historicamente como excludente e gerador da segregação da sociedade, ensinando de modo errado e cobrando a aprendizagem equivocadamente. O professor deve agir de modo estruturado a intervir na formação do aluno com o pensamento e a ação sendo guiados pela mediação do saber para a virtude. Não cabe ao professor apenas a transposição daquilo que lhe é recomendado para a instrução do educando. O conhecimento é fundamental no processo de formação, tanto do discente como do docente, no entanto, a fase seguinte a este é relevante para a concretude do desenvolvimento integral de ambos no processo. A virtude, deste modo, se caracteriza na escolha deste conhecimento e no discernimento de atitudes cotidianas à sua realidade a partir do que lhe é sabido agora. O saber que o professor-preceptor ensina não deve ter um fim em si mesmo, mas na realidade do aluno.

Todo ser humano precisa ser uma criatura racional, munido do saber e da virtude. O ser humano é capacitado a evoluir constantemente. Certos indivíduos, que eram denominados como “lentos”, após seguirem o campo dos estudos, puderam passar à frente dos ditos sujeitos dotados. A principal idade para a formação do homem pleno é na juventude, fase que o indivíduo está em desenvolvimento geral de si mesmo, por isso, a ação do professor é fundamental na vida do educando. Esta formação pode se fazer mais tardiamente, porém, com muito mais custo. (COMENIUS, 2001).

Perpassando adiante em uma linha cronológica sobre a escola encontram-se inúmeras contribuições para a compreensão da formação docente no século XX e XXI. Segundo Freire (2011) não é função do professor apenas treinar o aluno para as destrezas. A ação social

constitui a essência do processo ensino-aprendizagem e, negando-se isto, nega-se também a ideia de inconclusão do ser humano e de sua atuação no mundo, relegando-o a mero objeto em sua realidade.

O homem não é objeto de sua realidade, mas sim constituidor dela. A partir da reflexão e ação dos homens tornar-se-á possível que as mudanças transformadoras à que a sociedade necessita sejam efetivamente objetivadas. Caso o professor não entorne seu trabalho pedagógico tendo como norteadora a realidade do aluno, a ideologia fatalista dos discursos neoliberais se tornará a consciência de mundo dos educandos, impossibilitando-os de agir com intervenção no mundo em que vivem (FREIRE, 2011).

De acordo com Freire (2011) o estímulo às decisões deve ser o foco de uma pedagogia libertadora, que ofereça a autonomia ao educando em seu processo de formação. Apenas por um caminho crítico-reflexivo é que será possível a mudança do ensino na educação formal, substituindo a educação vertical de outrora, onde o discente recebia os conhecimentos como que em um depósito, em uma educação predominantemente bancária, por uma educação libertadora, centrada na autonomia e liberdade do educando, dentro e fora da instituição escolar.

Segundo Saviani (1985) a escola não pode ser a única responsável pela formação do educando, dissociando-a da sociedade. A sociedade encontra-se em uma notória separação de classes, que ocorre em benefício da classe dominante. A marginalização escolar pode ser vista sob formas diferentes classificando-se em dois grupos. O primeiro grupo denomina-se de “teorias não-críticas” e apregoa a equalização social e a superação do fator marginalidade. No segundo grupo temos a chamada “teoria crítico-reprodutivista” que entende ser a educação um instrumento de discriminação social, logo, um fator de marginalização.

A solução do problema da marginalidade, tanto nas teorias não-críticas quanto nas teorias crítico-reprodutivistas não se mostraram eficazes. No primeiro grupo as ideias não consideram os fatores sociais, sendo a problemática entendida sob um contexto singular ao aluno quando, no segundo grupo, a explicação da continuidade do problema da marginalidade revela que a escola, em verdade, obteve o êxito de seus objetivos, garantindo a regência das propostas burguesas no âmbito escolar. (SAVIANI, 1985).

Para Saviani (1985) uma nova pedagogia deve direcionar o caminho da educação integral. A pedagogia revolucionária centra-se, pois, na igualdade essencial entre os homens. Esta igualdade não deve ser formal, mas sim real. Trata-se de uma pedagogia crítica, logo,

condicionada, entendendo ser a educação um elemento secundário e determinado das transformações sociais relacionando-se dialeticamente com a sociedade.

A concepção de educação “bancária” onde o educando apenas recebe a informação e a arquivada se torna antiquada. A proposição de educação problematizadora, que parte do caráter histórico e da historicidade dos homens deve ser a essência dos processos educacionais. Reconhecendo os seres humanos como inacabados e inconclusos com uma realidade que está em constante transformação, a educação problematizadora adota um viés de evolução e desenvolvimento, enxergando a educação como um objeto que se refaz constantemente na práxis, pois o homem sempre “está sendo” e nunca está acabado (FREIRE, 1987).

De acordo com Freire (1987) a situação do proletariado remete funções sociais específicas à escola. Não basta que o professor estruture sua aula individualmente. Os conteúdos escolares devem partir dos interesses da camada popular e não dos pensamentos do professor. A aprendizagem deve ser feita de modo dialético entre professor e aluno, sendo os dois os sujeitos principais do processo de construção de conhecimento.

Vázquez (2007) preconiza a importância da práxis como atividade fundamental do ser humano, dialogando com os preceitos de Marx acerca da ação dialética do homem em sociedade. Para Gadotti (1998) a prática social é um objeto que deve estar intrinsecamente relacionado ao papel do pedagogo, este que, por sua vez, estará vinculando seu ato educativo com o ato político, isto é, a relação da teoria com a prática social emancipadora será vigente e objetiva. A comunidade, rodeada de decorrentes transformações, pede por outras funções do pedagogo, exigindo uma atenção dos educadores aos seus problemas, angústias e inquietações.

A Educação Física perpassa um momento significativo na formação de professores. O debate entre as teorias positivistas e dialéticas caracteriza um ganho à área em busca da melhora na formação do professor da educação básica. No entanto, uma profissão só pode assim ser chamada caso apresente relevância social efetiva. Do contrário, sua significância para a sociedade e para o aluno não existirá fora do âmbito escolar e o processo de ensino-aprendizagem se tornará vertical e incompreensível para o discente (FARIA JUNIOR, 1993).

De acordo com Faria Júnior (1993) a formação de professores em Educação Física não deve reproduzir as desigualdades sociais e a segregação de classes. Esta formação deve estar repleta de conflitos da realidade, propondo contradições no desenvolvimento do profissional docente sob a compreensão da noção marxista do termo.

Betti (1993) propõe uma reflexão sobre as perspectivas da formação profissional na área. A nomenclatura “Educação Física” não revela a significativa importância do educador da área no desenvolvimento integral do aluno. Não basta ao profissional tratar do corpo fragmentando-o da mente. É necessário que o entendimento sobre os conceitos atitudinais do processo ensino-aprendizagem seja mais bem trabalhado, compreendendo o “por que” de se ensinar e, sobretudo, a finalidade e os motivos daquele conhecimento ser desenvolvido de determinada maneira para classes heterogêneas.

O currículo em Educação Física escolar e na maioria das áreas de conhecimento da educação formal está pautado sumariamente nos interesses do corpo docente, muitas vezes desligando-se da realidade do aluno. Ao professor cabe a tarefa de transmitir esses conteúdos que não se ligam à situação que o mesmo vivencia. Apenas o “como ensinar” não constitui uma educação integral que revele a totalidade do aluno. O pensamento mecânico deve ter sua metodologia repensada na tomada das finalidades do processo de formação e na consciência do educando como um ser prático (BETTI, 1993).

De acordo com Betti (1993) a preparação profissional em Educação Física deve oferecer subsídios ao graduando para a união das vertentes teóricas e práticas do curso. A dimensão prática do “como fazer” não é dispensada, no entanto, de nada adianta se caminhar de modo solitário e não se relacionar com a dimensão científica do “por que fazer”. A Educação Física deve ser tratada como uma disciplina essencialmente ligada aos fenômenos sociais, logo, sendo socialmente determinada. A reflexão sobre a especificidade da área deve concluir que não só o corpo físico é tratado como conhecimento primário da atuação de seu profissional docente, mas sim o desenvolvimento universal do homem em uma perspectiva dialética.

Para Ghiraldelli Jr. (1991) as concepções acerca da Educação Física transcorreram os anos, desde sua criação no século XIX, com diversos enfoques, sempre relacionados aos preceitos da sociedade que rege a escola. O desenvolvimento da Educação Física no Brasil é marcado por ideias que condicionam a estrutura escolar. Destaca-se neste espaço a Educação Física Higienista, Educação Física Militarista, Educação Física Pedagógica, Educação Física Competitivista e, finalmente, uma Educação Física Popular. As tendências pedagógicas da área exaltam a ideia de que os pensamentos da sociedade, em diferentes ocasiões, influenciaram diretamente os objetivos das instituições escolares, assim como o andamento da Educação Física brasileira.

De acordo com Ghiraldelli Jr. (1991) a primeira fase a ser destacada na Educação Física brasileira denomina-se Educação Física Higienista e caracteriza a área até aproximadamente 1930. O forte apelo pela disciplina da saúde na sociedade faz com que a área tome corpo primordialmente nos tratos com a saúde. As diversas doenças e vícios que apareciam na sociedade fez a preocupação com seu corpo físico ganhar importância. O lema “mente sã em corpo sã” caracteriza bem esta tendência pedagógica da área.

Ao desenvolver da sociedade outros objetivos e concepções de homem, mundo e sociedade passavam a ser focado pelo Estado, algo que se reflete nas tendências pedagógicas da Educação Física brasileira. A Educação Física Militarista assume o papel de norteadora da área até o ano de 1945. Em um panorama de disputa política internacional e de guerras pela hegemonia, a elevação do país se dava, principalmente, por sua tropa combatente. Assim, o pensamento de formação de um homem “patriótico”, com corpo combatente e disposto a defender a nação a qualquer preço via-se diretamente proposto na escola por meio das disciplinas escolares. A bravura e a coragem do cidadão-soldado apresentavam-se como os norteadores da ação do profissional de Educação Física (GHIRALDELLI JR., 1991).

Tornando-se uma disciplina comum aos currículos escolares, a Educação Física ganha força no período pós-guerra, contando com um corpo sistemático de conhecimentos a ser ensinado. A Educação Física deste período ganha a nomenclatura de Pedagógico e predomina na área até o ano de 1964. A educação “integral” é uma palavra fortemente utilizada para denotar a importância da área no âmbito escolar. Como a educação do movimento, a disciplina se restringe à transmissão dos pensamentos ideológicos propostos pelo Estado e os fatores que não se enquadrem neste perfil não devem ser ministrados pela área (GHIRALDELLI JR., 1991).

Após o período do pós-guerra o Estado brasileiro busca respaldo e elevação por meio de outras situações. O engrandecimento da pátria nas conquistas internacionais esportivas atinge a Educação Física escolar. A Educação Física Competitivista busca formar atletas que possam defender a honra do país no exterior, proporcionando à nação um olhar positivo e honroso no ganho de medalhas e troféus por seus competidores esportivos fora do país. Baseado em exemplos isolados como Pelé, Sócrates e João do Pulo, o pensamento de que através do esporte o Brasil tornar-se-ia uma potência mundial e ganharia respeito internacionalmente passou a reger a Educação Física escolar. Desta fase advém o caráter

predominante do tecnicismo nas aulas escolares da área que perdura até tempos atuais (GHIRALDELLI JR., 1991).

Sob um campo de utopia e lutas políticas por democracia a tendência pedagógica que impera na Educação Física nos anos 80 ilustra a situação da sociedade. A Educação Física Popular surge como um projeto que caracterizaria a Educação Física pela relevância aos trabalhadores no trato com suas particularidades e levaria a situação dos mesmos como enfoque para seu agir e refletir na escola e fora dela. A tendência não se efetivou e acabou por caracterizar semelhante utopia na área (GHIRALDELLI JR. 1991).

De acordo com Shigunov e Shigunov Neto (2009) a teoria do capital humano, de origem estadunidense, desenvolveu as ações da formação do educando no período do pós-guerra de 1964 até aproximadamente os anos 70. A formação de mão de obra especializada para atender aos interesses do modelo de produção capitalista atinge as instituições escolares em geral e, principalmente, os países em desenvolvimento da América latina. Nos anos 80 e 90 a “sociedade do conhecimento”, teoria formulada para responder a crise trabalhista e à centralidade do trabalho em toda análise social, desenvolve-se como uma noção norteadora na formação de cidadão.

A formação profissional em Educação Física não deve ter fim único na compreensão do desenvolvimento das habilidades motoras e biológicas do educando e deve agir sem negá-las, mas, sobretudo, ampliá-las a um quartel de saberes maior e pleno para o docente da área. Alguns dos preceitos requeridos na área envolvem conhecimentos filosóficos do homem, conhecimento do ser humano, da sociedade e conhecimento técnico-pedagógico da profissão (SHIGUNOV; SHIGUNOV NETO, 2009).

Segundo Utsumi (2006) a competência profissional se constrói em dimensões como a filosófica, social, subjetiva, humana e técnica. Por uma abordagem profissional reflexiva a ação pedagógica do professor não pode ser vista de modo isolado na escola. Um professor reflexivo está continuamente construindo sua ação metodológica sob as situações caóticas e conflituosas a que é submetido, sempre agindo com coerência como fator primordial por uma educação libertadora.

A Educação Física escolar não deve se distanciar da realidade do educando como historicamente ocorre. A proliferação da segregação de classes se dá em meio, também, ao processo de ensino na escola. A Educação Física centrou-se, principalmente, no desenvolvimento da aptidão física do educando, negligenciando sua totalidade e retratando-o

apenas como um ser inserido no mundo. Uma abordagem crítico-superadora enfoca-se, pois, no desenvolvimento da cultura corporal de movimento, interligando-se sempre à situação do aluno como indivíduo incluído em uma sociedade desigual e que luta contra a hegemonia da burguesia. (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

De acordo com o Coletivo de Autores (1992) os conteúdos na Educação Física escolar devem ter uma razão social. O desenvolvimento histórico da disciplina na escola diagnostica uma série de exclusão da singularidade de cada educando nos processo de ensino-aprendizagem, relegando-os quase sempre a um conteúdo que não se materializa em sua vivência cotidiana. O professor que não for conhecedor da realidade do aluno trazendo-a para dentro da instituição escolar procederá por exercer um ensino opressor e incompreensível para o corpo discente.

A avaliação e os objetivos de uma aula de Educação Física denotam a essência de sua constituição. Esta não deve ser elaborada de modo a taxar o corpo discente segundo uma estrutura previamente concebida por um professor autoritário, mas sim construída a partir da relação professor-aluno formulando as bases da atuação do docente da área na reflexão e ação dos discentes, assim como os formando para transformarem a realidade classificatória, seletiva e excludente que são sujeitados. Não basta que o professor aplique os conhecimentos da vertente biológica sem ligação a atuação do educando em sociedade. Esta perspectiva demonstra um caráter reprodutivista das desigualdades sociais do modelo capitalista. Sob uma abordagem crítico-superadora o professor e o aluno possuem uma relação de constante diálogo e emanam de uma postura crítica para o trato com as problematizações e conflitos gerados na relação entre o homem e a sociedade. (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

3. Metodologia

O caminho metodológico se pautou por uma pesquisa qualitativa, bibliográfica e de campo. O questionário aberto foi utilizado para a pesquisa de campo, pois, segundo Triviños (1987) caracteriza-se em um instrumento de coleta de material que privilegia a interpretação dos dados e possibilita um diagnóstico das perspectivas e fenômenos estudados. Foram questionados cinco acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, bolsistas do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), atuantes na Escola Estadual Ministro João Paulo dos Reis Veloso no ano de 2012, em Dourados-MS. O questionário conteve a seguinte pergunta aberta: “Com

base em sua vivência neste projeto, qual a contribuição do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID em sua formação acadêmica?”.

O acadêmico bolsista A relata que:

O projeto foi decisivo na minha decisão de continuar ou não a minha formação nessa área, pois quando estamos na academia a única referência que temos são as literaturas e os professores que interpretam sua vivência de forma pessoal, então possuir a oportunidade de decidir através do meu ponto de vista, construído através desta vivência é uma oportunidade indescritível [...] quando adentrei a universidade tinha a certeza que jamais trabalharia na escola, meu interesse era no curso de bacharelado, quando descobri que era apenas uma licenciatura pensei em desistir por causa das dificuldades que podemos observar no cotidiano em geral, porém quando iniciei meus trabalhos no projeto pude observar quais as necessidades dos alunos, notei que não iria ser fácil, mais hoje sei que a decisão de ser professor requer muita abdicção, temos que nos abdicar do nosso egoísmo e perceber que o tratamento que um aluno lhe oferece é resultado do tratamento oferecido a ele, seja pela família, pelo sistema, ou até por ele mesmo.

O acadêmico bolsista B salienta diferentes contribuições que o projeto lhe proporciona, afirmando que:

Acredito que a oportunidade que este projeto nos proporciona é inigualável na busca pela maior compreensão da realidade da educação brasileira. A oportunidade que temos de vivenciar o contexto escolar estando diariamente em contato com os saberes científicos de nossa área na universidade é fundamental na obtenção de formação integrada do professor de Educação Física. A práxis, neste contexto, é efetiva, fazendo com que nossa teoria vista na academia seja colocada em prática no melhor laboratório possível de um profissional da educação, a escola.

O acadêmico bolsista C expõe que:

O projeto oferece um dinâmico espaço de conhecimento e experiências, no incentivo à docência. O projeto é aplicado nas Escolas Públicas, propiciando aos acadêmicos bolsistas a possibilidade de vivenciar experiências no ambiente escolar relacionadas à metodologia empregada na rede pública. Na escola podemos observar o comportamento dos alunos nas situações da aula, o que amplia nosso conhecimento para além da teoria que obtemos na Universidade.

Para o acadêmico bolsista D:

Através do PIBID durante a formação inicial de professores têm contribuído para a articulação do ensino superior com a educação básica, pois vivenciamos nosso futuro ambiente de trabalho e assim valoriza a construção do conhecimento na área com o subprojeto de Educação Física.

O acadêmico bolsista E frisa que:

O programa institucional contribui em muito na formação do futuro docente, ele possibilita ao acadêmico diversas vivências acerca da realidade educacional. Com o PIBID adquiri o conhecimento prático de como lidar com os alunos e as diversas metodologias que os

professores usam em suas aulas, a própria construção de laços com os professores, alunos e coordenadores da escola. O papel do programa ao meu ver tem essa concepção de levar e unir à universidade e escola, possibilitando à escola uma melhor educação.

3. Resultados

A análise das respostas diagnósticas um quadro de diferentes contribuições que o acadêmico indica à sua formação inicial, com negação do caminho pela fundamentação da área no desenvolvimento da aptidão física, dando ênfase na razão social de ser professor e no conhecimento da realidade educacional pelo graduando.

O acadêmico bolsista A relata um panorama recorrente nas graduações em Educação Física. O bolsista relata que sua preferência era por um curso de bacharelado, mas, após o contato com a realidade escolar, sua percepção da importância do professor na formação do educando revelou um lado desconhecido por si mesmo. O confronto existente entre o acadêmico e a realidade do aluno, observando a ênfase dada ao conhecimento da situação social do mesmo e da ordem de indisciplina apresentada como um fator complexo e amplo diagnóstica uma intervenção e pensamento do bolsista para além do âmbito motor e da aptidão física. A relevância das condições sociais são objetos de apontamento do Coletivo de Autores (1992) que preconizam a negação do raciocínio em Educação Física escolar ligado estreitamente ao desenvolvimento da aptidão física. A resposta do bolsista A indica que sua formação engloba estes aspectos e que a profissão docente começa a ser mais bem valorizada através do viés que é, também, social.

A resposta do acadêmico bolsista B contextualiza um dos focos do PIBID ao anunciar sua aproximação da realidade escolar. A união entre a teoria do graduando e a prática das escolas é objeto significativo em sua resposta, citando a nomenclatura práxis para elaborar seu pensamento sobre sua prática escolar. Gadotti (1998) desenvolve seu pensamento acerca da concretude que a práxis pedagógica deve possuir na formação e no agir do professor da educação formal.

O acadêmico bolsista C refere seu discurso com enfoque à iniciação à docência proporcionada pelo programa. A resposta do bolsista revela a importância que o mesmo denota ao fato de poder desenvolver-se além das teorias retratadas na Universidade. Freire (2011) diz que o docente não pode se restringir à apenas um dos campos – seja teoria ou prática – e que estes dois pontos não podem se dissociar na construção do professor integral.

O professor que objetiva a formação plena de seu aluno não pode se abdicar de sua própria formação completa.

O bolsista D relata em sua resposta a relevância da união entre o saber da Universidade e as práticas e conhecimentos escolares, assim como o acadêmico E revela o privilégio nas relações interpessoais que a ele são proporcionadas, ressaltando também o convívio na realidade educacional como preponderante para sua formação. As respostas revelam situações que nos remetem aos estudos de Betti (1993) que, ao preconizar a formação de professores em Educação Física, diz que não cabe tratar apenas da filosofia da educação ou da sociologia do esporte. Se estes eixos não tiverem um fim específico na realidade da escola e do profissional tornar-se-ão abstratos, idealistas e fatalistas, fugindo da noção da prática da atividade humana por meio da práxis.

Considerações finais

A formação de professores em Educação Física escolar revela, historicamente, um contexto gerador da exclusão, classificação e seleção na sociedade. As abordagens críticas propositivas da área denotam o fator de fragmentação que toma corpo na disciplina escolar. A dicotomia corpo e mente provocada pela ação dos profissionais e, sobretudo, pela formação docente na área, apresenta um caminho de necessidade de transformações, algo que parece ser instrumentalizado nas propostas e nas vivências dos acadêmicos do PIBID-UFGD de Educação Física, através da análise do material coletado.

O contexto da Educação Física escolar ainda se liga altamente com a vertente competitivista de alto rendimento de meados dos anos 70. A esportivização da área para a formação de atletas sobressai, muitas vezes, ao corpo de conhecimentos que ultrapassam o âmbito do rendimento pelo aluno. O desenvolvimento do aluno pela aptidão física é historicamente tido como ponto caracterizador da área, no entanto, sob uma perspectiva dialética, este tema deve ser retratado por um ponto de vista crítico e repensado em sua forma metodológica predominantemente excludente que se demonstra na área.

Compreendemos que a formação docente em Educação Física deve relevar-se sob uma razão social. A aproximação do graduando à realidade educacional proporciona o conhecimento prático de sua atuação futura e dos fatores que implicarão significativamente no desenvolvimento de sua didática escolar. Não basta ao professor o conhecimento das destrezas a serem desenvolvidas no corpo discente com fim único na aptidão física. Emprega-

se ao profissional da área a responsabilidade de formação integral do educando por meio de um processo horizontal de ensino-aprendizagem que revele a essência da área no desenvolvimento da cultura corporal de movimento e que contribua para a transformação de uma sociedade historicamente excludente.

Referências Bibliográficas

BETTI, M. Perspectivas na formação profissional. In. MOREIRA, Wagner Wey (Org.). *Educação Física & esporte: perspectivas para o século XXI*. Campinas, SP: Papirus, 1993.

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

COMENIUS, I. A. *Didática Magna*. Fundação Calouste Gulbenkian. Traduzido por Joaquim Ferreira Gomes, 2001. Versão para e-book. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org>>. Acesso em: 31 jul. 2013.

FARIA JUNIOR, A. G. de. Perspectivas na formação profissional de Educação Física. In. MOREIRA, Wagner Wey (Org.). *Educação Física & esporte: perspectivas para o século XXI*. Campinas, SP: Papirus, 1993.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, M. *Pedagogia da práxis*. 2. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 1998.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. *Educação Física Progressista: A pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira*. São Paulo: Editora Loyola, 1991.

SHIGUNOV, V.; SHIGUNOV NETO, A. A formação de professores de Educação Física: as competências e as habilidades da profissão. *Revista Brasileira de docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física*, v. 1, n. 1, p. 76-117, ago., 2009.

TRIVINÕS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo, 1987.

UTSUMI, L. M. S. É possível formar professores reflexivos que possam situar-se em níveis da realidade escolar? *Academos. Revista Eletrônica da FIA*. v. II. n. 2, p. 69-77. Jul./dez., 2006.

VAZQUEZ, A. S. *Filosofia da práxis*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales – CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2007.