



II ENCONTRO NACIONAL
DAS LICENCIATURAS
I SEMINÁRIO NACIONAL
DO PIBID

28, 29 e 30 de Novembro

Centro de Eventos Ricardo Freire Bulhões UFG - Câmpus
Samambaia

Avanços, impasses e desafios da formação de professores no Brasil

COMISSÃO ORGANIZADORA

Presidente

Sandramara Matias Chaves

Subcomissão De Finanças

Gisele de Araújo Prateado Gusmão

Jaqueline Araújo Civardi

Subcomissão De Publicação

Francisco Luiz de Marchi Netto

André Vasconcelos da Silva

Paulo Alexandre de Castro

Subcomissão De Transporte

Bruno George Ferreira

Secretária

Camila Marques Menezes

Subcomissão Científica

Dalva Eterna Gonçalves Rosa

Lana de Souza Cavalcanti

Dulce Barros de Almeida

Eliana Melo Machado Moraes

Ivanilton José de Oliveira

Jaqueline Araújo Civardi

Luciana Freire Ernesto Coelho Pereira de Sousa

Maria Margarida Machado

Rusvênia Luiza Batista Rodrigues da Silva

Silvio Carlos Marinho Ribeiro

Marlon Herbert Flora Barbosa Soares

Nyuara Araújo da Silva Mesquita

Rones de Deus Paranhos

Karolina Martins Almeida da Silva

Vanilton Camilo de Souza

Eliana Marta Barbosa de Moraes

Adriana Sposito Alves Oliveira

Denis Richter
Vânia Carmem Lima
Coraci Helena do Prado
Rafaela da Silva Rabelo
Adriana Aparecida Molina Gomes
Paulo Alexandre de Castro
Wagner Wilson Furtado
Janice Pereira Lopes
Maria de Lourdes Faria dos Santos Paniago
Tatiana Diello Borges
Divina Nice Martins Cintra
Adriana Oliveira Aguiar
Newton Armani de Souza
Keyla Andrea Santiago Oliveira
Eleny Macedo
Carime Rossi Elias
Nancy Nonato de Lima Alves
Noêmia Lipovetsky
Lúcia Maria de Assis Vieira
Thaís Lobosque Aquino
Ricardo Antonio Gonçalves Teixeira
José Pedro Machado Ribeiro

Subcomissão de Passagens e Hospedagem

Elisandra Carneiro de Freire
Francisco Antonio de Castro

Subcomissão De Comunicação

Letícia Segurado Côrtes

Subcomisssão De Monitoria

Mariana Viana Pinto

Subcomisssão De Monitoria

Thaynara Santiago

Subcomissão De Alimentação

Marilda Shuvartz

Cleiton Porto Moraes
José João Cruvinel
Joselito da Silva Neves
Keila da Silva Oliveira
Charles Antonio de Oliveira
Sara Cristina Nogueira
Liana Jayme Borges

Organização Geral

Modesto Batista Borges
Renato Afonso

Diagramação

Simonides Garcia Mendes

Subcomissão Cultural

Thaís Lobosque Aquino

Subcomissão de Logística

Valtercides Cavalcante
Guilherme Silva Marques
Hermínio Alves Fernandes
Mariza Alves Naves da Silva
Cristiane de Fátima Ribeiro Rocha
Diolino Anselmo dos Santos
Jeovânia Pereira Marinho

Universidade Federal de Goiás
Pró-Reitoria de Graduação



II ENCONTRO NACIONAL
DAS LICENCIATURAS

I SEMINÁRIO NACIONAL
DO PIBID

GRUPO DE TRABALHO 09
EDUCAÇÃO FÍSICA

Apresentação

O II Encontro Nacional das Licenciaturas e I Seminário Nacional do PIBID tem como meta mobilizar instituições, docentes e estudantes que lidam com a formação de professores para a educação básica, com o intuito de socializar e debater questões relativas às políticas públicas, programas e práticas formativas referentes às licenciaturas, bem como ao PIBID.

Com o tema **Avanços, impasses e desafios da formação de professores no Brasil**, pretende-se criar possibilidades para que as instituições formadoras por meio de seus professores e estudantes promovam a análise, proposição e intervenção nas políticas públicas referentes à formação de professores e à Educação Básica no Brasil vislumbrando um caminho promissor para atingir o tão almejado objetivo da qualidade da educação.

O debate sobre essas temáticas tem relevância em decorrência do panorama atual caracterizado por mudanças em todas as dimensões da vida social e educacional no mundo e no Brasil, as quais têm requerido políticas mais coerentes com esse contexto e mais especificamente, políticas para a formação de professores que possibilitem fazer frente aos inúmeros desafios postos cotidianamente para esses profissionais.

Dessa maneira, possibilitar espaços de discussão de diferentes formas de compreender e lidar com as questões pedagógicas, de socializar concepções curriculares e propostas de formação de professores, reveste-se de fundamental importância para o campo das licenciaturas no país.

A discussão sobre uma Política Nacional de Formação de Professores tem repercussão direta sobre as políticas de formação e profissionalização dos professores em todo o país, fornecendo subsídios para o debate sobre a formação inicial e continuada desses profissionais, o trabalho que vem sendo realizado nas instituições formadoras, públicas e privadas, e os currículos dos cursos ofertados.

Diante disso, têm-se como objetivos para esse evento:

- Proporcionar discussões e reflexões teóricas e políticas relativas à formação de professores no país.
- Refletir sobre as contribuições das políticas públicas e programas no âmbito das licenciaturas;
- Debater as diferentes propostas curriculares de formação de

professores e suas demandas;

- Criar espaços de trocas de experiências formativas produzidas nos cursos de licenciatura;
- Discutir sobre o papel da produção do conhecimento nos processos formativos do professor;
- Socializar materiais didático-pedagógicos produzidos no âmbito das licenciaturas
- Incentivar a reunião, integração e promoção de interlocuções sobre as diferentes experiências de formação e práticas pedagógicas vivenciadas no âmbito do Pibid em nível nacional;
- Criar espaço dialógico que divulgue os saberes construídos de modo articulado nos ambientes acadêmico e escolar, pelos bolsistas de iniciação à docência .

A importância dessa temática ficou confirmada com a inscrição de quase mil trabalhos para apresentação nas diversas modalidades. Após a seleção, disponibilizamos nos Anais (publicação *on-line*; *link na home-page* da PROGRAD-UFG, no endereço www.prograd.ufg.br) a programação e o resumo dos trabalhos. Desejamos a todos os participantes um excelente e proveitoso evento.

Sejam bem-vindos a Universidade Federal de Goiás.

Comissão Organizadora.

GT 09 – Educação Física

COMUNICAÇÃO ORAL - 29/11 (terça-feira)

SUBPROJETO PIBID/EDF: CULTURA ESPORTIVA DA ESCOLA

Rosalvo Luis **SAWITZKI**

E-mail: rosolvols@hotmail.com

Universidade Federal de Santa Maria – UFSM
Centro de Educação Física e Desportos - CEFD

Palavras-chave: cultura esportiva; escola; estratégias pedagógicas

1. Contexto do relato

O subprojeto “Cultura Esportiva da Escola” tem como foco de ação a criação de um campo de atuação na docência na escola de educação básica aos futuros educadores em formação inicial (acadêmicos da graduação em Licenciatura em Educação Física da UFSM) e formação continuada (professores das escolas e do curso de graduação em Educação Física da UFSM), desenvolvendo práticas educacionais e construindo estratégias educacionais inovadoras na área da educação física escolar. Os acadêmicos educadores em formação (bolsistas PIBID) são subsidiados por toda uma estrutura e rede de apoio constituída pelos professores do curso de graduação, professores da escola, orientador do subprojeto, alunos da escola, comunidade escolar e o suporte de equipamentos e materiais previstos, estimulando-os a desenvolver estratégias pedagógicas educacionais diretamente no campo de intervenção, a escola, a partir da realidade existente e suas problemáticas com vistas a busca de alternativas pelo coletivo dos envolvidos no processo educacional.

O subprojeto em sua essência privilegiará a participação do coletivo em suas ações/intervenções através da realização semanal de estudos com o objetivo de dialogar com os diferentes atores, bem como com os outros subprojetos que de forma interdisciplinar buscarão resgatar o sentido e o significado de dialogar com os vários espaços da cultura esportiva escolar e seu entorno, buscando dar sentido e significado educativo a mesma no espaço educacional.

2. detalhamento das atividades

a) Primeiro momento: sondagem e diagnóstico situacional

Levantamento de informações sobre a realidade escolar, cuja coleta de dados deverá ocorrer com a observação simples *in loco* do contexto escolar,

utilizando-se como parâmetros de análise os seguintes aspectos de formação humana e desenvolvimento do indivíduo:

- a) Respeito à diversidade e à pluralidade social, étnica, gênero, econômica e cultural;
- b) A alegria, a solidariedade, a afetividade e a cooperação;
- c) Justiça, diálogo, criticidade, responsabilidade e participação;
- d) Cultura esportiva escolar existente;
- e) Saúde e preservação da vida.

Além dos aspectos citados acima, deverá ser observado índices de ações ilícitas, de má conduta ou de depredação do espaço público escolar, bem como os índices de aproveitamento escolar dos alunos.

b) Segundo momento

Discussão no coletivo dos envolvidos no subprojeto, sobre as variáveis de observação das práticas esportivas/formativas escolares (equipe diretiva, coordenações, supervisão, professores de educação física, professores conselheiros das turmas, alunos, representantes do conselho escolar, representantes de funcionários) tais como:

- a) Comportamento no espaço escolar e fora dele;
- b) Assiduidade e rendimento escolar;
- c) Respeito com os (as) colegas;
- d) Envolvimento em atividade extra-escolar nos diferentes projetos da escola;
- e) Necessidade de melhoria na apropriação da cultura esportiva;

c) Terceiro momento

Após sondagem e diagnóstico situacional, estruturar e aplicar um programa de práticas esportivas/formativas escolares, durante o período do subprojeto (24 meses), nos diferentes níveis de participantes. Uma idéia são as atividades esportivas/formativas e os jogos esportivos internos da escola e entre escolas, enquanto conteúdo curricular a ser desenvolvido no subprojeto deve assumir a função de "introduzir e integrar o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir do jogo, do esporte e das atividades físicas, em benefício da qualidade de vida" (BETTI, 1998).

Considerando o exposto, a prática esportiva/formativa e os jogos escolares, bem

como seus objetivos serão pedagogicamente desenvolvidos considerando que:

- a) No ensino das práticas esportivas e dos jogos escolares, apropriemo-nos dos esportes tradicionais normatizados e os transformemos didática e pedagogicamente em objetos de ensino-aprendizagem cognitiva, motora e social (KUNZ, 1994);
- b) Vivenciemos a ética, oportunizando a reflexão sobre limites, deveres e o comprometimento de cada um para uma sociedade sustentável, com paz e harmonia;
- e) Os conhecimentos, habilidades e atitudes sejam desenvolvidos na perspectiva de que as crianças, adolescentes e jovens possam participar criticamente, tanto na sociedade de hoje como na estruturação de uma futura sociedade (BETTI E ZULLIANI, 2003);
- f) Consideremos o processo do ensino-aprendizagem em si (desenvolvimento e superação de etapas, potencialidades e limitações) e não apenas seu resultado;
- g) As habilidades motoras, técnicas e táticas sejam desenvolvidas visando à compreensão do jogo sob o aspecto social, isto é, no convívio com o jogo, aprendendo a respeitar o adversário como um companheiro e não um inimigo, pois sem ele não há jogo (BETTI e ZULLIANI, 2003);
- h) Contribua para preparar o aluno a ser o consumidor crítico do esporte-espetáculo veiculado pela mídia (BETTI e ZULLIANI, 2003).

d) Quarto momento: avaliação do subprojeto

Entende-se que a avaliação é um referencial ou um diagnóstico quanto ao atendimento/superação dos objetivos e metas propostos em um planejamento. Isto é, para o presente subprojeto, entende-se que a partir da sondagem e do diagnóstico situacional, poderá se prever as possíveis ocorrências de mudanças após desenvolvimento do programa proposto, isto é, a partir da leitura da realidade, verificar se as ações corresponderam ou estão correspondendo às expectativas do planejamento. Nesse contexto, os dados coletados e a avaliação têm em si elementos para oportunizar a reflexão sobre todas as ações que foram desencadeadas no processo e, a partir dessa reflexão, identificar as insuficiências e novamente planejar a ação, visando a atingir os objetivos propostos.

3. Análise e discussões do relato

O projeto encontra-se em fase de implementação das ações previstas, mas pretendemos desenvolver no espaço de formação inicial pela licenciatura, através da docência em escola pública estadual de educação básica, valorizando o magistério e a carreira e a docência na escola, considerando;

- a) Participação dos professores supervisores e acadêmicos bolsistas PIBID no grupo de estudo, bem como na no espaço da formação inicial e continuada;
- b) Participação no espaço da formação inicial de debate sobre a problemática do desenvolvimento da “Cultura Esportiva da Escola”;
- c) Aproximar o cotidiano da escola com a formação inicial, o que está produzindo na universidade enquanto conhecimento a ser transmitido aos acadêmicos na formação inicial e no processo de ensino aprendizagem das práticas esportivas no universo escolar;
- d) Proporcionar o convívio aos futuros professores a participação em diferentes experiências metodológicas na prática docente de caráter inovador e interdisciplinar, buscando a superação de problemas identificados no processo de ensino aprendizagem;
- e) Planejamento, organização, aplicação, avaliação/ressignificação das práticas esportivas escolares;
- f) Estimular o desenvolvimento e o convívio com a docência na formação inicial na UFSM, buscando problematizar a mesma, bem como construir espaços de embate científico-pedagógico na busca de alternativas aos problemas cotidianos da vida escolar;
- g) Organização de práticas esportivas e eventos entre as crianças, adolescentes, jovens e comunidade escolar sob princípios educativos/formativos, visando contribuir para a melhoria da vida escolar, bem como o desenvolvimento social dos alunos e da comunidade do entorno;
- h) Desenvolvimento no aluno o gosto pela escola, bem como o seu comprometimento com o espaço escolar, visando diminuir ações ilícitas, de má conduta ou de depredação do espaço público;

Organização de eventos esportivos internos na escola e entre escolas com características educativas/formativas, visando motivar a participação de todos e para ações saudáveis e de lazer;

- i) Promover a escola como espaço educativo, de lazer e de recreação, com hábitos saudáveis e de desenvolvimento social;
- j) Avaliar a contribuição deste subprojeto para a melhoria das relações pessoais e sociais, dos hábitos atitudinais e do comprometimento com o espaço escolar, bem como, do rendimento escolar dos alunos;
- k) Socializar os resultados do subprojeto através de publicações técnico-científicas nos diferentes espaços institucional da UFSM, bem como com a comunidade escolar em geral.

4. considerações finais

Das observações e das discussões com material de referência, deverá resultar a construção/reconstrução de saberes sobre práticas esportivas/formativas escolares.

Além dos referidos aspectos, entende-se que o projeto deverá oferecer a oportunidade de potencializar a criatividade, novos conhecimentos desenvolvidos, novas ações e novas demandas, bem como a evolução a partir das ações realizadas ao longo do mesmo.

Ainda, entende-se que a prática esportiva como ação pedagógica, só se justifica se ela for planejada/refletida pelo seu coletivo, avaliada e ressignificada constantemente sob princípios educacionais, integrada no projeto político-pedagógico, com clara definição de sua função, sentido e significado, tanto como atividade curricular quanto como atividade extracurricular. Também se entende que tudo o que se propõe na escola envolvendo os alunos é importante que esteja embasado no projeto educacional da mesma e em pressupostos educativos, contribuindo à formação e ao desenvolvimento social do aluno.

5. Referências bibliográficas

BELBENOIT, Georges : *O desporto na escola*. Lisboa, Estampa, 1976.

BETTI, M. *Educação física e sociedade*. São Paulo; Movimento, 1991.

BETTI, M. e ZULLIANI, L.R. *Educação Física Escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas*. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*. São Paulo, v1, nº1, 73-81, 2003.

BETTI, Mauro. *Janela de vidro: esporte, televisão e educação física*. São Paulo: Papirus, 1998.

BRACHT, V. *Sociologia do esporte e educação física escolar*, ; In: O fenômeno esportivo: ensaio crítico-reflexivo / Ricardo Rezer (org.). Chapecó: Argos, 2006.

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

SAWITZKI, R. L. *Esporte escolar: aspectos pedagógicos e de formação humana* – São Leopoldo, 2007. – 203 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2008.

O PIBID LINGUAGENS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PRINCÍPIOS, AÇÕES E REFLEXÕES

Luiz Alexandre Oxley da **ROCHA**
alexandre_mamute@yahoo.com.br
CEFD/UFES

Palavras-chave: formação docente; educação física; PIBID;

1. OS PRINCÍPIOS E AS AÇÕES

Nossa intenção neste artigo é apresentar alguns princípios fundantes de nossa intervenção como coordenadores do subprojeto Educação Física do Projeto Institucional PIBID/UFES. Ao relatar, de forma sucinta, as experiências desenvolvidas no PIBID Linguagens gostaríamos de refletir algumas questões relativas à formação docente e ao contorno da intervenção dos licenciandos nas escolas públicas conveniadas.

O PIBID Linguagens é fruto de uma proposta de intervenção interdisciplinar da área de Linguagens que conseguiu reunir, dos envolvidos no Projeto Institucional da UFES, as licenciaturas de Letras Português e Educação Física. Os subprojetos foram apresentados em separado, mas já previam as ações interdisciplinares:

“Aqui o viés que se define como prioritário é o de que “ler” e “escrever”, qualquer que seja o sistema de significação em que se realizem, são ações fundamentais para a ampliação do universo cultural dos sujeitos e conseqüentemente para o fortalecimento de relações mais justas e libertas em sociedade.” (CAPARROZ & ROCHA, 2009, p. 01)

Não se trata, neste projeto, de apenas compreender a interdisciplinaridade como o trato em conjunto ou integrado dos certos conteúdos. Para nós, os projetos de intervenção deveriam tematizar conceitos comuns e, preservadas as especificidades de cada disciplina, contribuir para a sua compreensão/aprendizagem a partir das linguagens específicas, escrita ou corporal.

Tomemos como exemplo o projeto do ano de 2011 da equipe de Licenciandos que interviu na escola ABL, Laranjeiras, Serra-ES. A proposta original previu o trato dos mega-eventos esportivos, dos quais o Brasil será sede nos próximos anos. Os estudantes de Educação Física, tratando o conteúdo relacionado à Copa do Mundo de Futebol de 2014, conduziram suas ações pedagógicas centradas no futebol, da sua história (das copas e do seu significado econômico, político e social) às práticas na forma do espetáculo (futebol *na* escola) e transformada (o futebol *da* escola). De outro lado, mantendo a temática futebol, a contribuição da equipe de Letras Português deu-se a partir do estudo do gênero literário crônica. Utilizando àquelas que tratavam do futebol, a equipe reafirmou os estudos propostos com crônicas de

autores dos períodos estudados na história do futebol, realçando as características do gênero literário e da própria modalidade esportiva em cada período.

Construímos um estudo sobre o futebol, tematizado por duas disciplinas que se utilizaram das linguagens verbal (escrita) e não verbal (corporal) para conhecer com profundidade este esporte mas, reconhecendo, no trato deste elemento da cultura corporal de movimento, a possibilidade de uma nova leitura do mundo de forma interdisciplinar. Para tanto a equipe da escola ABL tratou:

(...) de estabelecer relações entre o conhecimento específico da cultura corporal de movimento, associado às diversas linguagens presentes no cotidiano escolar, e a experiência social, oportunizando práticas concretas de leitura crítica da realidade. Isto é, a possibilidade de formar leitores críticos da cultura corporal de movimento, capazes de compreender e posicionar-se frente aos sentidos que estes mega-eventos podem ter para a sociedade. (CAPARROZ & ROCHA, 2009, p. 03)

As intervenções, nas quatro escolas atendidas pelo Pibid Linguagens, ocorreram considerando ainda a pesquisa-ação “como elemento central na formação crítica de professores”. (CAPARROZ & ROCHA, 2009, p. 04) De um lado, trabalhamos com a idéia de que a pesquisa-ação pode contribuir para pesquisar nossa própria prática pedagógica. Neste uso, de caráter formativo/reflexivo da pesquisa-ação, ganha sentido a possibilidade de colocar nossa própria prática em prova. De outro, investimos na possibilidade da indagação, do questionamento, de compreender problemas, desafios e possibilidades da ação docente no/com o conjunto da escola, mas como parte dela, sem perder de vista a ação educativa como prática social e histórica. (CAPARROZ & ROCHA, 2009, p. 04)

Para garantir que as intervenções mantivessem uma aproximação com a realidade da ação pedagógica dos professores em efetivo exercício optamos por um formato que:

(...) esteve desde o início pautado pela opção de intervir diretamente em aulas, e não em espaços alternativos, como a biblioteca, por exemplo, como inicialmente poder-se-ia entender das propostas incluídas no subprojeto de Português. Tal opção foi considerada mais interessante para a iniciação à docência, uma vez que permitiria aos bolsistas o contato com as tensões próprias de uma atuação real, além de proporcionar ao projeto o envolvimento direto dos professores das escolas, com suas histórias profissionais e concepções de ensino, no trabalho experimental do PIBID. (ROCHA, 2010)

Compreendíamos ainda na elaboração dos subprojetos, que as ações pedagógicas dos professores não se limitam a sala de aula, isto é, a gestão participativa e colaborativa da escola implica em ações coletivas que tem potencial para produzir novos conhecimentos, ações inovadoras, formação continuada, informação permanente, etc. Propusemos, então, aos licenciandos, dos dois

subprojetos, a formação de quatro equipes que estruturassem o PIBID Linguagens, são elas:

“(…) de **organização**, responsável pelas listas de presença às reuniões de estudo e supervisão, reserva de espaço físico para realização de atividades, serviços gerais ligados à instalação e manutenção de materiais na sala que foi destinada para a sede do projeto, no Centro de Educação Física, entre outras; de **comunicação**, responsável pela circulação interna e externa de todas as informações atinentes ao projeto e suas temáticas; **acadêmica**, responsável pela catalogação do acervo bibliográfico doado pelos professores coordenadores, análise de material a ser adquirido pelo projeto, como revistas, jornais etc e também por prestar assistência aos demais grupos em atividades ligadas à produção acadêmica em geral; finalmente, a comissão de **captação de recursos**, encarregada de levantar fundos para eventuais despesas necessárias e não financiáveis pela verba de custeio do projeto.” (ROCHA, 2010) **Grifo nosso**.

Esta experiência foi relatada pelos licenciandos ainda no I Encontro Estadual de PIBID (ES), em 2010, os relatos trataram da importância destas atividades para a formação docente, mas também do pouco envolvimento de grande parte nas tarefas de cunho coletivo.

Propiciamos, no sentido de garantir os espaços e tempos de questionamentos e reflexões, duas reuniões semanais, uma de estudos e outra de avaliação/orientação das intervenções, além dos instrumentos de registro das ações pedagógicas e formativas: a) as reuniões de formação e de avaliação e orientação das atividades pedagógicas (duas semanas de 4 horas de duração), deveriam ter suas reflexões registradas em um documento que denominamos “**ajuda memória**”, escrito em reversamento; b) as reuniões de planejamento além das impressões sobre as aulas ministradas na semana, deveriam ser registradas em “**atas da escola**”; c) por fim, o “**portifólio individual**” foi utilizado para os apontamentos das reflexões relativas ao processo formativo, incentivando os registros pessoais das aprendizagens realizadas no sentido do “ser professor”.

Nossa primeira ação nas escolas foi a produção de um diagnóstico que fosse referência para a produção dos planos de ensino a serem implementados a partir do 2º semestre de 2009.

A Equipe da escola MA, Vila Velha-ES, por exemplo, produziu relatórios que apresentavam os resultados das análises de entrevistas com estudantes e visitas às salas de aulas da 5ª série do ensino fundamental ao 1º ano do ensino médio e, entrevistas com professores. Concluíram por uma acomodação/(des) responsabilização dos alunos, e até certo ponto dos professores, em relação ao processo de ensino aprendizagem, como demonstram as seguintes questões: “Como fazer para acabar com o ‘jogo de empurra’ entre ‘escola – família – aluno’

que se faz presente na MA? Por que os professores parecem desistir dos alunos? O que fazer para que o aluno se sinta motivado não somente a ir à escola, mas a estudar também?” (ROCHA, 2009)

Este diagnóstico resultou em um projeto, extremamente criativo, com proposta de intervenção junto aos professores e estudantes que manteve os conteúdos específicos das disciplinas ampliando as linguagens utilizadas no trato do conhecimento:

Durante o período de diagnóstico o que nos chamou atenção foram trabalhos encontrados no pátio da escola sobre a Copa do Mundo, retratado em desenhos feitos pelos alunos. Isso nos impulsionou a desenvolver um projeto que utilizasse além da linguagem verbal e corporal também a linguagem visual. Após ouvirmos a opinião dos alunos, optamos por desenvolver a idéia de relacionar futebol, gêneros textuais e imagens. (ROCHA, et al, 2011, p. 2)

Ao avaliar o processo por que passaram, os licenciandos da escola MA, apresentaram em suas reflexões um testemunho de que este projeto é relevante em seus processos formativos:

É na escola que é possível percebermos as mediações que fazem parte da construção dos saberes da docência (da experiência, do conhecimento e pedagógicos), do aluno e das relações que existem e são estabelecidas nesse ambiente, por exemplo, a relação professor-aluno, professor-professor e aluno-aluno. (...) Isso diferencia nossa formação dos demais colegas de sala de aula da universidade, pois estamos num contato direto com os saberes da experiência, aqueles que o professor produz no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática mediada pela de outros, por exemplo, os colegas de trabalho, como também pelos textos em que nos apoiamos para as discussões. (ROCHA, et al, 2011, p. 3)

2. REFLEXÕES NA/SOBRE AS AÇÕES

Nossa compreensão sobre a formação de professores está vinculada a ampliação destes espaços de vivências aos professores em formação mas, com o sentido de proporcionar-lhes também a reflexão crítica destas vivências. Trata-se portanto, de compreender a ação pedagógica como prática social cuja dinâmica requer necessariamente: a reflexão na ação – durante a própria vivência; reflexão sobre ação – em espaço próprio que pode/deve ser coletivo e de troca de impressões sobre as vivências; e, a reflexão sobre a reflexão na a ação – retomar as vivências e as reflexões produzidas durante a ação pedagógica para produzir novo conhecimento didático/pedagógico.

Estas reflexões não prescindem do componente da crítica social necessária, e, neste sentido, Selma G. Pimenta (2000, p.19) afirma que a identidade

do professor (em formação inicial ou continuada) constrói-se:

(...) pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere a atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem sua vida de professor.

Podemos afirmar que a forma de intervenção baseadas no sistema de “reforço escolar”, seja ele para atendimento a estudantes com dificuldades de aprendizagem, seja para as vivências/realização de experimentos ou exercícios, contribui, também, para a formação docente, na medida em que há o convívio com o ambiente escolar e contato direto com estudantes. No entanto, a formação dos saberes pedagógicos, construídos pela experiência docente, estarão limitados por motivos óbvios. O convívio com a complexidade da sala de aula estará controlado. Serão estudantes preparados para a apresentação/ensino das atividades em pequenos grupos e por vezes em atendimentos individualizados. Os conteúdos serão “combinados” previamente e os estudantes estarão na expectativa da aprendizagem (trata-se de reforço de algo que já aprenderam, ou que já conhecem mas ainda não conseguiram aprender). Além disso, como refletir na/sobre a prática pedagógica nesta condição e, em seguida, refletir sobre a reflexão na ação para constituir sua identidade de professor e os saberes da docência se o ambiente não corresponde ao da prática pedagógica escolar?

Trata-se, portanto, e esta pode ser a grande contribuição do PIBID para a formação inicial de professores, de propiciar aos licenciandos não só o contato com o cotidiano da escola mas, de fomentar o planejamento/construção/produção/ das suas ações pedagógicas, no sentido da ação-reflexão-ação, no ambiente da sala de aula, o mais próximo possível da tarefa do professor em efetivo exercício da docência em sua plenitude. Pensamos ser esta a melhor forma de as vivências, eivadas da reflexão, transformarem-se, de fato, em experiências da docência, isto é, conhecimento didático/pedagógico construído pela experiência da docência. A possibilidade de superar a fragmentação dos saberes da formação do professor ao propiciar, através do PIBID, aos licenciandos a oportunidade de “construir saberes pedagógicos *a partir das necessidades pedagógicas* postas pelo real, para além dos esquemas apriorísticos das ciências da educação”. (PIMENTA, 2000, p.25)
Grifo da autora

A contradição posta para os embates em torno da forma de organização da intervenção no PIBID, está justamente nos interesses imediatos da escola. Se de um lado a contribuição fundamental do PIBID para a formação inicial é a intervenção em sala de aulas aproximando-se das atividades da docência para a produção do

conhecimento pedagógico, de outro a pressão recebida pelas escolas (e os objetivos postos pela CAPES corroboram) pelo aumento do índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, faz com que as escolas públicas atendidas pelo programa tenham como expectativa/prioridade da intervenção dos licenciandos o “reforço escolar”. Como estabelecer medição necessária? A questão está posta para a CAPES e para os todos os projetos Institucionais.

3. REFERÊNCIAS

CAPARROZ, Francisco E. ROCHA, Luiz A. O. **Subprojeto Educação Física – PIBID/UFES**. Vitória:UFES, 2009.

PIMENTA, Selama G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2 ed. São Paulo:Cortez, 2000.

ROCHA, Luiz. A. O. **Relatório parcial PIBID Linguagens 2010/CAPES**. Vitória:UFES, 2010.

ROCHA, Luiz. A. O. **Pibid linguagens: ações e reflexões acerca da vivência no ambiente escolar**. Vitória:PIBID/UFES, 2011.

FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: NOVOS SENTIDOS E SIGNIFICADOS PARA A PRÁTICA EDUCATIVA

Rodrigo Roncato Marques **ANES**
Faculdade de Educação/UFG e REDECENTRO
rodrigoroncato@hotmail.com

Palavras- chave: Formação – significados – prática educativa

A docência no ensino superior vive hoje o desafio de refletir e construir possibilidades de ressignificar seu espaço. Primeiramente por identificar que esta ação vem sendo cada vez mais desprestigiada, não só pela maioria das instituições de ensino e pelas políticas voltadas para a educação como aponta Isaia (2006), mas também pela própria comunidade acadêmica, justamente por continuar promovendo ações didáticas cada vez menos inovadoras e contextuais. Esta realidade tem demonstrado que a prática docente precisa evoluir para além de sua colaboração ao crescimento técnico e científico, agregando em sua estrutura elementos pedagógicos que contribuam para desenvolver capacidades que o paradigma da “simplificação”, próprio da racionalidade cartesiana, não vem considerando, como a reflexão, a crítica, a sensibilidade e a pluralidade de saberes.

Em razão disto, além de construir uma prática que não vem dando conta da complexidade vivida no atual contexto que passa por transformações de diversas ordens, a formação humana tem sido cada vez mais desprestigiada em favor de um modelo de docência que favorece a formação via características do pensamento linear, que se mostra competente para lidar apenas com os problemas mecânicos, pragmáticos, pontuais. (MARIOTTI, 2000)

Nesse sentido, a intenção deste ensaio é promover um momento de reflexão que traga a tona problemáticas inerentes ao trabalho docente no ensino superior, mas principalmente avançar na tentativa de elucidar a relevância de um novo paradigma para a docência universitária, e neste caso, teremos como foco a área de conhecimento e formação profissional de professores de Educação Física.

A área de conhecimento aqui anunciada como foco deste trabalho se justifica primeiramente por identificarmos que a Educação Física por muito tempo vem servindo a estrutura do sistema produzindo corpos disciplinados, apolíticos, acríticos e fortes (SOARES, 2004), que a ciência positivista veio determinando. Mas fundamentalmente, porque o atual contexto da Educação Física brasileira tem “a oportunidade de ser contra-hegemônico e produzir corpos autênticos e realizadores de movimentos críticos” (SOUZA; GAMBOA, 2009, p. 6). Acreditamos

nesta condição justamente pelo fato da área já há algum tempo ser colocada numa incomoda situação de indefinição epistemológica, percebendo-se portadora de dois modelos de cultura (positivista e humanista). O que, no limite da resistência e da contradição (MARX, 1983), representa uma rica possibilidade para o novo, para uma ação transdisciplinar e o restabelecimento de uma relação dialética e dialógica entre pares que, noutros tempos, pareciam antagônicos (SOUZA; GAMBOA, 2009).

Hoje identificamos que há um significativo avanço qualitativo e inovador no que diz respeito à compreensão sobre o corpo, o esporte e as práticas corporais, a partir de diferentes olhares e tendências pedagógicas emergidas nos últimos anos. No entanto, ainda é controverso o posicionamento político e epistemológico entre os docentes, o que acaba nos possibilitando visualizar: ora ações docentes que valorizam o conhecimento quantificável e a reprodução técnica dos movimentos construídos historicamente, desconsiderando seu aspecto histórico e cultural para a formação humana; ora ações docentes com alto amadurecimento crítico sobre a interface entre cultura, sociedade e movimento humano, mas muito próximas de uma abordagem tradicional de ensino e distantes da materialização de uma práxis educativa coerente aos seus preceitos.

Vimos que ao longo do tempo a maneira como o conhecimento tem sido tratado no ensino superior vem possibilitando que a formação esteja vinculada a um pensamento reduzido e com a compreensão de que o ato de conhecer ocorre pela separação ou desunião entre a ciência, a filosofia, a cultura literária e a científica, as disciplinas, a vida, o homem, etc (MORIN, 1999). E para além das estruturas institucionais e da organização curricular, o próprio movimento entre ensino e aprendizagem tem contribuído significativamente para que a cada dia os saberes não se aproximem, prevalecendo a lógica da disputa epistemológica e um fazer docente técnico, burocrático e enrijecido, que conduz ao desenvolvimento de uma inteligência cega (SANTOS, 2003) incapaz de entender que tudo está ligado na sociedade e que somos parte de um tecido complexo, onde ao mesmo tempo o todo está presente nas partes e as partes estão presentes no todo. (MORIN, 2006). A busca por um pensar complexo na docência universitária exige uma ação integrativa entre partes que antes se distanciavam como a razão e a sensibilidade, corpo e mente, etc. Logo, a organização de um pensamento capaz de ir ao encontro dos princípios humanos, sociais e educativos apresentados na teoria da complexidade, exige a transdisciplinaridade.

O princípio da transdisciplinaridade foi aqui pensado como possibilidade por acreditar “que para compreender a complexidade humana, ou seja, todos os diferentes aspectos da realidade humana, não devemos apenas colocá-los lado a lado como peças isoladas de um ‘quebra-cabeça’, mas precisamos saber juntá-los”

(MORIN, 2007, p.24). Isso nos leva a entender que uma prática transdisciplinar é parte da construção de um novo paradigma da ação docente, e isso implica diretamente na constituição de uma professoralidade (ISAIA E BOLZAN, 2008, p. 1). Segundo Nicolescu (2000; 2002 *apud* MAGALHÃES, 2009, p. 111), a prática educativa transdisciplinar deve considerar cada sujeito de forma integral, ou seja, aquilo que envolve a “racionalidade, o corpo, os sentimentos, a intuição, a imaginação [...]”. Essa postura oferece aos sujeitos educandos e aos professores subsídios para refletirem sobre quem são e como são, e sobre os posicionamentos que assumem frente aos outros e à realidade”

Acreditando na possibilidade de construir uma docência universitária em Educação Física que provoque questionamento às práticas tradicionais e conservadoras. Ainda se faz importante destacar que identificamos ser possível apresentar as contribuições do paradigma da complexidade e da transdisciplinaridade para a docência superior em Educação Física a partir de *três eixos*: trato com o conhecimento, ensino-aprendizagem e trabalho pedagógico.

No tocante ao *trato com o conhecimento* acreditamos que a relação com o pensamento complexo pode trazer considerações importantes para área, sobretudo, no que diz respeito à forma como os saberes científicos vêm sendo tratados e organizados pela estrutura curricular. Pois, na lógica do pensamento complexo não cabe mais a Educação Física promover uma dissociação dos conhecimentos que nos últimos tempos vêm contribuindo para que a área cresça tanto no aspecto científico, quanto no pedagógico.

No que diz respeito ao processo de *ensino-aprendizagem* chamamos a atenção para que a ação docente esteja vinculada a um método que seja dialético e dialógico, apresentado por Pimenta e Anastasiou (2002) como ensinagem. Tal proposta requer uma postura docente sensível e comprometida para reconhecer seu contexto e os sujeitos envolvidos no processo como parte de uma ação complexa que envolve, com igual relevância, a ação de ensinar e de aprender.

Compreendendo que a docência vai além do ensino e da transmissão do conteúdo (ISAIA, 2006), devemos levar em consideração que estão envolvidas neste processo outras determinação que podem torná-la mais expressiva, significativa, inovadora e complexa. Deste modo, tratar o *trabalho pedagógico* do professor neste novo paradigma requer considerações específicas, entendendo que sua organização está pautada pelo diálogo e não pela imposição. No entanto, a favor de uma direção, um trabalho coletivo e colaborativo, não há como abrir mão de um contrato didático (objetivos, metodologias, formas de avaliação, etc) para oficializar uma proposta de programa de aprendizagem, buscando registrar elementos norteadores que irão possibilitar um processo de ensinagem mais rico e estruturado (ANASTASIOU,

2003).

Neste caso, a ressignificação da docência universitária em Educação Física pode ocorrer à medida que os docentes, principalmente aqueles que tomam determinadas disciplinas como estáticas, rígidas e independentes, identificarem a necessidade de construir e reconstruir a organização do seu trabalho por meio de diferentes linguagens (teatral, musical, poética) e metodologias. Justamente por levar em consideração à presença de sujeitos, que acabam tornando o processo mais dinâmico, crítico e potencialmente preparado para construir novos conhecimentos.

Referências Bibliográficas:

ANASTASIOU, L. das. G. C. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. In: ANASTASIOU, L. das. G. C.; ALVES, L. P. **Processos de ensinagem na universidade**. Joinville, SC: Editora Univille, 2003. P. 11-65.

ISAIA, S. M. de A. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. (orgs). **Docência na educação superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. P. 63-84.

ISAIA, S. M. de A.; BOLZAN, D. P. V. **Pedagogia universitária e aprendizagem docente: tensões e novos sentidos da profissionalidade**. Anais VII do Redestrado. Buenos Aires, 2008.

MAGALHÃES, S. M. O. Transdisciplinaridade e seus reflexos na formação de professores. In: GUIMARÃES, V. S. **Formação e profissão docente**. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2009. p. 107-125.

MARIOTTI, H. **As paixões do Ego: complexidade, política e solidariedade**. São Paulo: Palas Athena, 2000.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da Economia Política**. 2. ed. Tradução de Maria Helena Barreiro Alves. São Paulo: Martins Fontes. Original alemão. 1983.

MORIN, E. Desafios da transdisciplinaridade e da complexidade. In: AUDY, Jorge Luis Nicolas; MOROSINI, Marília Costa (orgs). **Inovação e interdisciplinaridade na Universidade**. Porto Alegre: Edipucrs, 2007.

_____. **Introdução ao pensamento complexo**/ Edgar Morin, tradução do francês. Eliane Lisboa: Porto Alegre: Sulina, 2006.

_____. Por uma reforma do pensamento. In: PENA_VEIGA, A.; NASCIMENTO, E. P. **O pensar complexo Edgar Morin e a crise da modernidade**. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das. G. C. Do ensinar a ensinagem. In: PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez Editora, 2002. P. 203-243.

SANTOS, A. Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. **Revista Brasileira de Educação**. v. 13, n. 37, jan/abr. 2008.

SANTOS, B de. S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 63, out, 2003. P. 237-280.

SOUZA, J. P. M; GAMBOA, S. A. S. **Educação Física como ciência da prática**. Anais do XVI CONBRACE. Salvador: CBCE, 2009.

SOUZA, R. C. C. R. de. **Novos paradigmas na educação**. Mimeo, 2009.

_____. Universidade: inovações pedagógicas e complexidade. In: GUIMARÃES, V. S. **Formação e profissão docente**. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2009. P. 129-149.

O PIBID LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA UFBA

Cláudio de Lira **SANTOS JÚNIOR** –

Coord.Sub-projeto da área Educação Física da UFBA. FAGED/UFBA

clira@ufba.br

Palavras-chave: iniciação a docência; Educação Física; Organização do trabalho pedagógico.

INTRODUÇÃO

O presente texto constitui uma síntese dos objetivos e dos resultados alcançados a partir da organização do trabalho pedagógico nas áreas de atuação do conjunto dos estudantes-professores do subprojeto do PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFBA. A organização e realização desse projeto têm como objeto o exercício da docência, relacionada com a reflexão crítica sobre a realidade educacional e social vivida nas escolas no entorno da UFBA onde já existem projetos desenvolvidos fruto de convênios entre a FAGED/Departamento de Educação Física e escolas da Rede Pública do ensino da Bahia.

O Objetivo geral é promover uma sólida formação docente inicial que valorize a atitude científica no ensino da educação física nas escolas, incentivando a formação de professores para a educação básica na Bahia, especialmente para o ensino médio na área de Educação Física, valorizando o espaço da escola pública como campo de experiência para a construção do conhecimento na formação de professores para a educação física, com a implementação das diretrizes curriculares da rede pública de ensino.

O desenvolvimento do projeto se deu a partir da compreensão da necessária superação da atual organização do trabalho pedagógico da escola (Objetivos -avaliação; conteúdos e métodos; tempos e espaços pedagógicos), alterando o trato com o conhecimento, a partir de um princípio fundamental para a universidade pública que é a integração ensino-pesquisa-extensão. Este princípio, na Licenciatura em Educação Física, significa assumir a formação dos futuros professores, com base na pesquisa e estabelecendo uma relação concreta com as escolas, na perspectiva do trabalho docente. Tais diretrizes do PIBID guardam profunda sintonia com os principais objetivos, do projeto político pedagógico do curso de Educação Física da UFBA.

MATERIAL E METODO

O projeto PIBID Educação Física foi desenvolvido com estudantes da

Licenciatura em Educação Física, professores do curso e professores da Rede pública de ensino do Estado e a pergunta científica delimitada versa sobre as possibilidades de alteração da organização do trabalho pedagógico nas escolas. A nossa hipótese é que o trabalho pedagógico e os pares dialéticos que lhe dão materialidade – objetivos-avaliação, conteúdo-método, tempos-espaço - são moduladores, mediadores de alterações significativas na organização do trabalho pedagógico na escola capitalista. Para trabalhar com esta hipótese realizamos a revisão da literatura, planejamos experiências pedagógicas, coletamos dados que foram analisados cientificamente e nos permitiram comprovar a hipótese.

A UFBA possui um projeto para impulsionar a formação de professores e fomentar o desenvolvimento científico de áreas em expansão como, por exemplo, a educação física, esporte e lazer. Possui para tanto uma estreita relação com os sistemas públicos de ensino no estado, desenvolvendo conjuntamente uma série de projetos que envolvem ações diretas na escola e para a formação de professores em todos os níveis, da graduação, especialização, a pós-graduação, em especial a partir da primeira e mais abrangente experiência de pós-graduação na área de educação no Estado. Esse trabalho está cimentado numa longa história, com quase cinquenta anos formando professores em nível superior e em especial, há trinta anos formando professores de educação física.

Especificamente, a formação docente na Educação Física no Brasil tem merecido a atenção dos educadores e inspirado trabalhos de pesquisa que tratam tanto da formação inicial quanto da formação continuada dos professores, considerando principalmente a intenção política expressa em documentos governamentais que estão prevendo a ampliação das ações no âmbito da política nacional de esportes. Isto se deve ao fato de que o esporte faz interface com dimensões relevantes da vida como a saúde, a educação, o lazer, a comunicação, entre outras dimensões.

O currículo da licenciatura em Educação Física, com sua perspectiva de licenciatura ampliada, prevê uma forte ação, junto a crianças, jovens e adultos, a partir da escola. Este campo de trabalho docente carece de experiências inovadoras e, portanto carece de iniciativas como a que a UFBA está se propondo a realizar.

Por encomenda do Governo do Estado da Bahia, Secretaria de Educação, a UFBA (LEPEL/FACED/UFBA) está elaborando as diretrizes da educação física escolar para todo o estado. Portanto, a presente proposta de desenvolvimento do Programa PIBID na área de educação física da FACED/UFBA estará articulada com as iniciativas de experiências concretas de diretrizes para o ensino da educação física escolar.

A linha metodológica do projeto está baseada na teoria do conhecimento

materialista histórico dialética, na pedagogia histórico-crítica e, na metodologia específica da educação física, critico superadora. Está baseada na idéia de pesquisa matricial, cuja investigação decorre de uma matriz de problemas, no caso, sobre organização do trabalho pedagógico, (FREITAS, 1992), baseada na idéia de investigação coletiva e participativa articulada a processos de intervenção que ampliam a compreensão coletiva sobre os problemas e tem a intenção de transformação social a partir das transformações do trabalho pedagógico na sala de aula e na escola.

Na organização do trabalho pedagógico investigamos as condições concretas existentes na escola - diagnóstico da realidade, as teorias educacionais e pedagógicas prevalecente e crítica da didática, realmente existente, com ênfase na teoria histórico-cultural, na pedagogia histórico-crítica e na metodologia critico superadora. Foram analisadas, detalhadamente, as condições necessárias para a realização do processo educativo e os elementos constitutivos do trabalho pedagógico, os pares dialéticos objetivos – avaliação, conteúdo – método, tempo – espaço pedagógico. O desenvolvimento do projeto se constitui de três momentos: O primeiro, de preparação e levantamentos de dados da realidade e aprofundamento teóricos para a compreensão e intervenção no espaço social das escolas e do seu entorno. O segundo de planejamento das atividades práticas de docência com os diferentes segmentos da escola. E o terceiro momento desenvolve-se a partir das intervenções, inter-relação com escola e a comunidade do entorno.

DISCUSSÃO E RESULTADOS

A partir da hipótese levantada e da realização da primeira fase - o diagnostico da realidade e a compreensão do real concreto como uma totalidade, síntese das múltiplas relações (a realidade é um todo dialético e estruturado, produzido por um conjunto de fatos que se inter-relacionam e que podem se compreendidos, mas não pré-determinados ou previstos) – pudemos verificar que ainda prevalece na escola pública o ecletismo metodológico, a sonegação do conhecimento e, não raro, a ausência dos conteúdos da cultura corporal. Parte destes problemas tem na sua base a má formação dos docentes e as péssimas condições de trabalho o que exige ações articuladas que garantam o trato com o conhecimento da Educação Física, a elevação da qualidade do conjunto da aulas – o que implica proposições coletivas para alterar o currículo da escola, para o que os referencias curriculares para educação básica devem ser considerados de forma crítica – e a luta pelo acesso e permanência a educação, socialmente qualificada, que exige a organização e mobilização de professores, alunos e comunidade para o enfrentamento do modelo social e econômico de base capitalista que imprime a precarização e desqualificação da escola, a expropriação do conhecimento e a exclusão do aluno do processo

escolarização, em especial das escolas públicas brasileiras.

Duas questões merecem destaque. Os resultados encontrados (um síntese parcial) demonstram: a importância da articulação PIBID-Curso de Graduação de forma orgânica; a importância da formação científica para agir no contexto da escola pública e a necessidade imperiosa de garantir uma formação unificada que não fragmente o conhecimento (licenciatura X bacharelado) e que possibilite ao futuro professor radicalizar a crítica a formação humana de base unilateral no sentido de compreender as determinações últimas da formação humana e a impossibilidade de uma formação omnilateral no marco referencial do modo de produção capitalista, enquanto condição para edificação de proposições formadoras que ampliem o padrão cultural da população.

OS RESULTADOS ALCANÇADOS

Ampliação das referências teóricas educacionais e das práticas pedagógicas dos estudantes PIBID; Mudança de comportamento dos bolsistas em sala de aulas e fora, participando mais das atividades no entorno da Escola; A segunda fase da proposta será decisiva para confirmar uma nova hipótese com a qual estamos trabalhando de que a proposta tem capacidade de ampliar o conceito de educação, reconhecendo-o em diferentes espaços da sociedade e permitir o exercício da docência num outro patamar qualitativamente mais elevado.

REFERÊNCIAS

- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo, SP: Cortez, 1992.
- DAVYDOV, V. **Tipos de generalización en la enseñanza**. La Habana: Pueblo y Educacion, 1982.
- DUARTE, Newton. **Educação Escolar, Teoria do Cotidiano e a Escola de Vigotski**. Campinas: Autores Associados, 2007.
- ENGUITA, Mariano. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica à organização do processo de trabalho pedagógico e à didática**. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista**. 3. ed. São Paulo, SP: Cortez, 1989.
- MARX, Karl. **Trabalho alienado e superação positiva da auto-alienação humana: Manuscritos Econômicos Filosóficos de 1844**. In: FERNANDES, F. **Marx, Engels: história**. São Paulo, SP: Ática, 1989. p. 146-164.
- MEDINA, João Paulo S. **A Educação Física cuida do corpo ... e mente**. Campinas, SP: Papirus, 1983.
- PISTRAK. **Fundamentos da escola do trabalho**. Trad. Daniel Aarão Reis Filho.

São Paulo, SP: Brasiliense, 1981. 170p

PISTRAK. **A Escola Comuna**. São Paulo: Expressão Popular. 2010.

SANCHEZ VAZQUES, Adolfo. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1997

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. São Paulo: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**. São Paulo, Autores Associados, 2005.

SOUZA, João F. **Uma pedagogia da revolução: a contribuição do governo Arraes (1960-64) à reinvenção da educação brasileira**. São Paulo, SP: Cortez, 1987.

TAFFAREL, C. SANTOS JÚNIOR, COLAVOLPE, R. **Trabalho Pedagógico e Formação de Professores/ Militantes culturais**. Salvador, EDUFBA, 2009.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. **Análise dos currículos de Educação Física no Brasil: contribuições ao debate**. Revista da Educação Física da UEM, Maringá, v. 3, n. 1, p. 56, 19

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. **O processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de Educação Física**. In: BRZEZINKI, Iria. (Org.) **Formação de professores: um desafio**. Goiânia: UFG, 1996.

TOMMASI, L. DE, WARDE, Mirian J., HADDAD, Sérgio. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo, SP: Cortez; PUC/SP; Ação Educativa, 1996.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO: POSSIBILIDADE DE APROXIMAÇÃO ENTRE AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA E AS AULAS DAS OUTRAS DISCIPLINAS

, João Paulo dos Santos **SILVA**
Universidade Federal de Goiás – Campus de Jataí
jped.fisica@hotmail.com

, Juliana Carneiro **GUIMARÃES**
Universidade Federal de Goiás – Campus de Jataí
Juguimaraes2004@hotmail.com

Palavras-chave: Estágio supervisionado, Educação física, Ensino fundamental.

INTRODUÇÃO

O estágio supervisionado é a matéria que compõe o currículo dos cursos de licenciatura das universidades brasileiras, com a intenção de levar os futuros professores a ter contato com a complexidade do trabalho docente. Alguns estudos fazem uma complementação significativa,

Este estágio deve servir a universidade não só dando condições de preparar os nossos estagiários, colocando-os como agentes participativos na solução de problemas educacionais de nossas salas de aula, mas abrindo novos campos de pesquisa a serem estudados – problemas reais de nossas escolas em relação às nossas disciplinas. (...) Vejo a metodologia de estágio participante muito próxima da metodologia de uma pesquisa participante” (DISPONÍVEL EM: www.espaçoademico.com.br, acessado em: 11/06/2011).

A Universidade Federal de Goiás (UFG), também atribui, ao Estágio supervisionado, um papel muito importante e imprescindível na formação dos professores. Sendo assim, essa instituição de ensino, nos seus mais de 50 anos de história, tem estabelecido na resolução nº 731 do Conselho, Ensino, Pesquisa e Cultura da UFG (CEPEC), a política de estágios da formação de professores.

São princípios desta política:

- I. uma organização curricular que possibilite a apreensão do contexto educacional e a atuação profissional na gestão, planejamento e avaliação do processo educativo;
- II. o desenvolvimento pleno do educando, a formação cultural e ética para o exercício da cidadania, a inserção crítica na profissão e a qualificação para o trabalho;
- III. o desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional que possibilite criticar, inovar, bem como lidar com a diversidade;
- IV. a pesquisa como uma dimensão da formação e do trabalho docente;
- V. formação inicial articulada com a formação contínua (UFG, 2005).

Como graduandos do Curso de licenciatura em Educação Física da UFG- Campus de Jataí, temos essa disciplina curricular obrigatória, que é norteadora por todos esses princípios expostos acima.

Em virtude da disciplina estágio supervisionado, e respaldados pela universidade, iniciamos no dia 17 de março de 2011 a nossa experiência no estágio. A escola cuja qual fomos trabalhar foi o Colégio Instituto São José (ISJ). Esse primeiro encontro, juntamente com os outros quatro encontros subsequentes, significaram o período de observação do estágio.

Nesse período de observação, nós acadêmicos, tínhamos como principal objetivo conhecer o contexto escolar, em que realizaríamos o nosso primeiro ano de estágio. Além de conhecer a escola, tivemos de cumprir com a exigência de descobrir um problema nesse contexto, com vista, a realização de uma pesquisa. Pois, como é dito no quarto princípio da política de estágio da instituição, a pesquisa é um caminho muito importante, para uma qualificativa formação docente.

Decorridas as cinco visitas de observação, algumas situações puderam ser observadas, e dessas situações surgiram o problema que delinearíamos mais adiante. No primeiro dia de observação (17/03), duas das cinco aulas que seriam ministradas pela professora de Educação Física (EF) foram suspensas. A professora ao ser questionada sobre o motivo, não soube dizer, simplesmente era uma confraternização. No quarto dia de observação, novamente uma das aulas foi suspensão, e a professora também não sabia, ao certo o motivo.

Ao questionarmos a professora, se ela era informada sobre as eventualidades que acontecem na escola, ela disse que não, e acrescentou, que o seu contato, tanto com os professores de sala como a coordenação é reduzido. O motivo para esse distanciamento segundo ela seria por excesso de turmas no qual dava aula, 33 no total, divididas em três escolas.

Somos partidários aqui nesse projeto de pesquisa, que todos na escola, tanto docentes, discentes, equipe administrativa e de manutenção, ou seja, todas as pessoas presentes no ambiente escolar são agentes ativos no processo de aprendizagem. Nesta perspectiva, acreditamos também que esses agentes têm que participarem entre si em busca do melhor aprendizado. Pois,

a participação é o principal meio de se assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar. [...] Nesse modelo de gestão, é indispensável a introdução do trabalho em equipe. Uma equipe, é um grupo de pessoas que trabalham junto, de forma colaborativa e solidária, visando a formação e a aprendizagem dos alunos. Do ponto de

vista organizacional, é uma modalidade de gestão que, por meio da distribuição de responsabilidades, da cooperação, do diálogo, do compartilhamento de atitudes e modos de agir, favorece a convivência, possibilita encarar as mudanças necessárias, rompe com as práticas individualistas e leva a produzir melhores resultados de aprendizagem (LIBÂNEO, p. 102-103).

Nessa escola, a organização é feita da seguinte forma, uma professora ministra as aulas de EF na quadra, e uma professora ministra todas as outras disciplinas na sala de aula. Ou seja, até o presente momento as aulas das práticas corporais estão alheias as aulas da sala de aulas. Sendo assim, acreditamos que se explorada a aproximação entre os conteúdos da quadra e da sala de aula, alternativas para a melhor aprendizagem dos alunos podem surgir.

Vinculados a essa perspectiva de participação apresentada acima, chegamos à seguinte problemática: quais as possibilidades de aproximação entre os conteúdos das aulas de EF e os vivenciados na sala de aula, para facilitar a aprendizagem dos alunos nas séries iniciais do ensino fundamental no Colégio ISJ?

Sendo assim, esperamos que ao final dessa pesquisa esse questionamento seja respondido.

METODOLOGIA

Thiollent (2002), afirma que a metodologia é um plano para o pesquisador conduzir uma determinada pesquisa, são os procedimentos pre-determinados que orientam o pesquisador na condução de todo o trabalho de pesquisa. Entre outras coisas, é na metodologia que aparece o tipo de observação, os instrumentos de coleta e análise de dados que vão ser utilizados. Ou seja, é o eixo de norteio para a realização de todo o estudo e que contém o passo-à-passo das ações que serão realizadas.

Primeiramente, essa pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, pois, tem como objetivo realizar uma contextualização do fenômeno estudado. A pesquisa de natureza qualitativa é a mais adequada para a pesquisa social, pelo fato de apresentar três características:

Visão holística: a compreensão do significado de um comportamento ou um evento só é possível em função da compreensão das inter-relações que emergem de um dado contexto. *Abordagem indutiva:* o pesquisador parte de observações mais livres, e as dimensões e as categorias de interesses emergem progressivamente durante os processos de coletas de análise de dados. *Investigação naturalística:* a participação do pesquisador no contexto observado é reduzida ao mínimo (PATTON citado por BETTI, 2009. p.229) (grifos do autor).

Além de natureza qualitativa, essa pesquisa seguirá o método, ou como alguns estudiosos dizem uma estratégia de pesquisa social, denominado de pesquisa-ação que é

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com a ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2002, p.14).

A escolha do método de pesquisa-ação é justificada, pelo fato de considerá-lo como a estratégia de pesquisa que mais atende às nossas expectativas. Isso é dito, tendo como base, a estreita relação desse método de pesquisa com a ação em busca de uma transformação social significativa da realidade estudada.

Desta forma este estudo terá como objetivo principal, uma intervenção pautada em uma proposta pedagógica de aproximação das aulas de EF, e das outras disciplinas. Corroboramos com a opinião de que essa aproximação é válida e significativa pelo fato de podermos criar situações profícuas para a aprendizagem dos alunos, tanto dos conteúdos da EF quanto da sala de aula. E, além disso, refletir sobre a importância da participação de professores de várias áreas de conhecimento na formação dos alunos.

RESULTADOS ESPERADOS

Essa pesquisa está ainda em fase de realização, com isso, não temos no momento dados conclusivos a respeito da problemática estudada. No entanto, podemos apontar alguns resultados esperados para o fim do estudo.

Espera-se aqui, que ao final da pesquisa, seja traçado um panorama de possibilidades de aproximação entre as aulas de EF e as aulas de sala de aula para as séries iniciais do colégio em questão. Além disso, é esperado também, que seja estabelecido um debate com a comunidade discente da escola sobre a importância da participação dos professores no processo educativo.

Assim que finalizado os estudo esperamos ainda, que possamos socializar com o mundo acadêmico a nossa experiência de intervenção, por meio da publicação do relatório final em revista e apresentação em congressos, entre outros meios de divulgação, na tentativa de propiciar o debate sobre o tema.

REFERÊNCIAS

Unijuí, 2009- (coleção educação física)

LIBÂNEO, Luiz Carlos. **Organização da escola**: teoria e prática. - 5 ed, revista e ampliada – Goiânia: MF livros, 2005.

LUDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 11º edição. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção temas básicos para pesquisadores)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Define a política para a formação de professores da educação básica**. Resolução CEPEC nº 631/2003. Goiânia, 14 de Outubro de 2003.

A FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA: O PIBID COMO EXPERIÊNCIA DE TRABALHO COLETIVO

Bruna de Paula, **CRUVINEL** (FEF/UFG)
brunadepaula_cruvinel@hotmail.com;
Jehnnny Kellen Vargas Batista **QUEIROZ** (FEF/UFG)
jehnnnykellen@gmail.com;
Lorrayne Bruna de **CARVALHO** (FEF/UFG)
lbcgyn90@gmail.com;
Johnny Fleuri **XAVIER** (FEF/UFG)
johnnysfleuri@gmail.com;
Marcus Vinícius de **ARAÚJO** (FEF/UFG)
marcus.v.araujo@hotmail.com;
Pâmela Gomes de **BRITO** (FEF/UFG)
pamellagomezz@gmail.com;
Paula Andréia de Almeida **FALCÃO** (FEF/UFG)
paaf_89@hotmail.com;
Weberson Alves **BARBOSA** (FEF/UFG)
weberson.ef.ufg@gmail.com;
Nadmília Castro **DOMINGUES** (FEF/UFG)
nadmília@yahoo.com;
Karita Cabral **MACHADO** (FEF/UFG)
karitacm26@gmail.com;
Luzia Antônia de Paula **SILVA**¹
luzia.paulasilva@gmail.com;
Gianandrea **DARQUES**²
giannandrea33@hotmail.com;
Nivaldo Antônio Nogueira **DAVID**³ (FEF/UFG)
ndavid@terra.com.br;
Francisco Luiz de **MARCHI NETO**⁴ (FEF/UFG)
demarchi@prograd.ufg.br

Palavras-chave: Educação Física, Escola, Trabalho Coletivo, Pibid.

1. Considerações preliminares

O objetivo deste texto é compartilhar das experiências pedagógicas construídas no campo da formação inicial de professores de Educação Física, envolvendo ações de planejamento e intervenção por meio do trabalho coletivo, via pesquisa-ação, em duas escolas da rede pública Municipal de Goiânia.

As ações do Pibid/Capes iniciaram em agosto de 2010 e estão assentadas

1 Supervisora da escola-campo da escola Profa. Cleonice Monteiro Wolney

2 Supervisora da Escola-campo da escola Prof. Aristoclides

3 Assessor Pedagógico do Pibid/FEF.

4 Coordenador do Pibid/FEF.

em dois fundamentos básicos: a) formar professores críticos com qualidade educacional para intervir na escola pública; b) capacitar estudantes- bolsistas em trabalhos coletivos fundamentados no processo de pesquisa-ação. Os passos iniciais de capacitação dos bolsistas se delinearam por estratégias ligadas à formação teórico-crítica acerca da escola e da educação, e no método de trabalho coletivo, vinculado ao domínio instrumental do modelo de pesquisa social. A construção das diferentes atividades foram realizadas por meio de processos de reflexão sobre a formação de professores e análises direta da realidade cotidiana da escola. O objetivo destes procedimentos era de assegurar uma adequada capacitação conceitual e de estabelecer laços de trabalho compartilhados com os diferentes atores da escola e da comunidade. Sustentado por esta visão de totalidade, o trabalho docente passou a ser concebido não só nos limites do campo específico da atividade pedagógica, mas englobando diferentes elementos que constituem a realidade da educação, do trabalho e da formação de professores. Partindo do pressuposto de que o campo educacional é um todo-complexo, a conclusão que se chega é de que tanto o ensino superior como a educação básica fazem parte de um mesmo espaço formal da educação historicamente construída e socialmente determinada, portanto, referem-se a lugares não dissonantes da totalidade sócio-educacional que abrigam tensões e lutas de interesses de classes sociais, cujos conflitos e disputas fazem parte da constituição da prática educativa. Diante deste olhar, o modelo de pesquisa-ação (em seu sentido crítico-reflexivo) veio a calhar quanto as possibilidades de interação efetiva dos sujeitos no tratamento interpretativo do fenômeno educativo, tanto no que se refere aos aspectos imediatos da realidade, como das ações desencadeadas pelas práticas professorais com a finalidade de superar as ações fragilizadas, alienadas e desinteressantes da ação educativa.

Os objetivos deste trabalho se orienta por quatro grandes tópicos: a) fortalecer os compromissos político-pedagógicos e acadêmico-profissionais no processo de formação docente; b) estimular o uso de novas metodologias de ensino-aprendizagem em vivências diretas na escola, com vínculos articuladores ao currículo de formação do estudante; c) incentivar e valorizar o processo de formação inicial docente no sentido do trabalho criativo, crítico e transformador; d) divulgar e publicar os resultados do trabalho no âmbito dos eventos científicos e/ou revistas especializadas da área de Educação e Educação Física.

Trata-se, de uma complexa tarefa dentro do universo da formação docente que, ao mesmo tempo, conhece, intervém e experimenta novas pedagogias de participação e inter-relações sociabilizadoras (bolsistas e professores da escola) na construção de soluções práticas e de formação da consciência política, dentro da educação e da prática social.

3. A metodologia

A metodologia do trabalho coletivo - via pesquisa-ação (THIOLLENT, 1985; DAVID, 1997) no projeto Pibid/FEF, vem possibilitando interagir com a formação de professores, por meio de instrumentos de teorização e intervenção prática (planejamento-ação-reflexão-ação), e tem colaborado na produção de significativas reflexões sobre a participação junto à realidade escolar e no trabalho docente. Na pesquisa-ação, os processos de construção das atividades ocorrem por sucessivas tematizações, planejamentos, ações e novas ações, diagnósticos e reavaliações, permeados por reflexões sobre os problemas, necessidades e possibilidades, a partir do olhar e das ações dos atores presentes no contexto da educação. As atividades resultam de constantes apropriações e reconstruções problematizadoras e por planejamentos que ocorrem em diferentes tarefas no coletivo. A preocupação maior está em superar os problemas comuns que ocorrem da prática e as dificuldades metodológicas da pesquisa social que emergem de diferentes abordagens do campo educacional indicando as possíveis alternativas de mudanças na escola.

A base metodológica do trabalho coletivo se assenta nos pressupostos inerentes ao processo de problematização, diagnósticos, análises e sistematização dos dados, reflexões de contexto e o aprofundamento dos conhecimentos para serem democratizados nos seminários de trabalho (DAVID, 1997). Os instrumentos privilegiados são a observação, o processamento das informações e a experimentação (THIOLLENT, 1985), mediados por processos dialógicos nas diferentes atividades.

De forma geral, as atividades dos bolsistas vêm respondendo positivamente as exigências do domínio teórico-metodológico, das observações diretas na escola e das aproximações sobre a realidade escola. Até o momento, foram concretizadas dez importantes ações cujos resultados servirão de tópicos problematizadores dentro e fora da escola, envolvendo: professores, funcionários, diretores, alunos, pais, ex-alunos e comunidade, as quais se destacam: a) “Memórias da Escola e de Minha Vida Docente”, que tem como objetivo construir informações sobre a escola a partir da visão dos professores mais antigos; b) O “Projeto Político Pedagógico da Escola e seus anúncios”, cujo objetivo foi de analisar o PPP da escola procurando identificar os elementos determinantes do processo político, pedagógico e educativo da escola; c) A “Gestão Democrática na Escola”, que procurou avaliar os pontos positivos e negativos, os estrangulamentos administrativos do sistema, a gestão pública e a participação democrática da comunidade escolar; d) “Os Ex-alunos voltam à Cena Escolar”, este estudo objetivou levantar informações acerca da vida dos ex-alunos quando de sua passagem e experiências adquiridas no convívio escolar; e) “*Dando a Voz aos Funcionários da Escola*”, que objetivou levantar dados

a partir de depoimentos dos funcionários mais antigos sobre sua participação na vida da escola: suas alegrias, seu papel e sua avaliação ao longo dos anos; f) “*A Educação Física e a Docência na Escola*”, este estudo visou identificar, segundo a fala dos professores, os aspectos positivos, as lembranças agradáveis do trabalho educativo e a avaliação das propostas de trabalho educacional na escola; g) Em “*A Escola e a Comunidade sob os Olhares dos Alunos*”, os estudos visaram levar os alunos a produzir imagens (fotografias) acerca de lugares da escola e da vida do aluno na comunidade; h) “*Pintando a Minha Escola Querida*”, ação que levou os alunos (pré-escola) a produzir pinturas e desenhos acerca da vida da escola; i) “*Blogando o Pibid e Escolas*”, esta foi mais uma tarefa que teve como objetivo a construção de Blogs⁵ para publicizar o Pibid na rede mundial de computadores e auxiliar na construção de novos diálogos mediadores entre escola e comunidade; por último, j) Em “*A Comunidade com a Voz*”, se objetivou buscar informações da comunidade sobre o que pensam da escola, quais as sugestões de melhoria do ensino e reflexões sobre a participação na escola.

4. Resultados da experiência

A primeira reflexão refere-se ao processo de construção das atividades pelo trabalho coletivo e da constatação da qualidade das atividades desenvolvidas pelo coletivo. Mesmo assim, precisamos avançar mais nesta forma de prática educativa, pois estamos tratando de um processo de aprendizado em grupo que executa e decide tarefas junto à comunidade. Mudar a realidade não é fácil, e mesmo com a participação efetiva de determinados grupos sociais isto não caminha. Trabalhar coletivamente o processo educativo e a sociabilização tem produzido resultados significativos, não só pela apropriação teórico-metodológica do processo de conhecimento da realidade, mas pelas interações, diálogos e superação de conflitos, resultando assim, num rico espaço de sociabilização dos sujeitos-participantes. Somando-se a isto, uma proposta como essa de certo modo assegura condições reais de pensar-propor mudanças da realidade da educação escolar, sociedade e da formação de professores de Educação Física.

5. Conclusão

O Pibid/FEF representa hoje uma grande oportunidade de ação colaborativa na formação de professores de Educação Física. Mais do que um espaço novo, acredita-se que está se produzindo ações significativas na formação da consciência dos novos professores, todavia, alertamos, sem pedagogias e metodologias críticas, sem a co-participação democrática dos principais atores e sem objetivo de

5 ⁷SITE/ PIBID: www.wix.com/pibid2011/pibid---fef; Blog <http://aristoclidesteixeira.blogspot.com/>;
<http://escolacleonicewolney.blogspot.com/>

mudanças, toda a ação é vã e mero exercício que não forma ninguém, a não ser que se busque reforçar as práticas conservadoras, a reprodução dos processos de ajuste social do aluno no transcorrer da escolarização. Por isso, entendemos que compete a CAPES, sem ferir a autonomia das Universidades, fortalecer os projetos e as experiências pedagógicas que indiquem possibilidades de superação das ações compensatórias escolares, que atuem nas deficiências curriculares da formação; que priorizem os conteúdos disciplinares inovadores e que não se confunda esta experiência educativa e pedagógica com o estágio curricular, ou mesmo os indicadores externos de qualidade da educação, pois isto comprometerá a riqueza deste espaço mediação da formação com a educação básica e da uma nova prática social.

REFERÊNCIAS

DAVID, N. A. N. Contribuições do método participativo para a capacitação de professores de Educação Física escolar. *Revista Pensar a Prática*. Goiânia. FEF/UFG. CEGRAF v.1 n.1 p. 59/73, 1998.

DEMO, P. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. 7ed. São Paulo: Cortez, 2000.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez/Autores Associados. 1985.

PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência é um programa em realização pela FEF/UFG e financiado pela Capes.

DANÇA NO CONTEXTO ESCOLAR: DISCUTINDO OS DESAFIOS E AS POSSIBILIDADES DO ENSINO DA DANÇA NA ESCOLA

Rafaella Oliveira **SILVA**
litle_rafaella@hotmail.com
FEF/UFG
Marlini Dorneles de **LIMA**
marlini@unochapeco.edu.br
FEF/UFG

Palavras-chave: dança, ensino, escola.

1.Introdução

Compreendendo a necessidade e as possibilidades da dança no contexto educacional e sua contribuição na formação de sujeitos críticos, sensíveis, criativos e atuantes na sociedade, tornou-se um desafio perceber onde e quando a dança está sendo manifestada na escola, desvendando quais os tipos de danças desenvolvidas pelos estudantes e professores (as) tornando possível uma reflexão da dança nos diferentes tempos e espaços do cotidiano escolar.

Para Rocha (2008, p.14) “A dança possibilita ao ser humano uma compreensão de mundo de maneira diferenciada, ou seja, é um aprendizado que se alcança através do saber-sentir, pelo se-movimentar”. A dança na perspectiva educacional defende um ensino mais criativo dos conteúdos da dança, incentivando a comunicação não-verbal pela exploração da carga expressiva e espontânea de cada movimento, ou seja, expressar-se criativamente pelo movimento. Nessa perspectiva, ela proporciona ao estudante um contato mais efetivo e intimista com a possibilidade de se expressar criativamente através do movimento, obedecendo a sua necessidade, estimulando movimentos espontâneos e desenvolvendo destreza, agilidade e autonomia (ROCHA, 2008).

Por isso considero de extrema importância ter a possibilidade de lançar um olhar investigativo para o ensino da dança no contexto escolar ainda no processo de formação inicial, ou seja, realizar pesquisas que fomentem o (re) conhecimento de alguns elementos fundamentais para desenvolver um processo de ensino e aprendizagem em dança de forma a possibilitar a ampliação de horizontes que aponte para várias temáticas relevantes que perpassam a vivência em dança, que necessitam ser discutidas e refletidas no âmbito escolar. Entre tantas a sexualidade, gênero e o reconhecimento do corpo, que devem ser vistos pelos praticantes como questões básicas a serem entendidas e reveladas durante o ato de dançar, pois é nesse momento que se entende o outro como diferença e ao próprio eu como ser desconhecido.

2. Contextualização

Portanto este estudo caracteriza-se como uma pesquisa aprovada pelo PROLICEN /2010 (Programa de Bolsa de Iniciação Científica para Licenciaturas-UFG), que teve como objetivo geral: reconhecer os tempos, espaços e manifestações da dança presentes no contexto escolar. E como objetivos específicos: identificar a presença da dança nas disciplinas de Artes e ou Ed. Física, bem como os conteúdos e pressupostos utilizados no processo aprendizagem; verificar a presença da dança em outros espaços e tempos que configuram os rituais da escola; reconhecer e analisar como a dança presente no cotidiano escolar estabelece relações entre algumas categorias como corpo, sexualidade, gênero; compreender junto aos estudantes, professores e professoras como a dança se manifesta no contexto escolar, bem como suas necessidades de sistematização enquanto pratica pedagógica presente no currículo escolar; realizar oficinas de dança de formação continuada voltadas aos professores e professoras e oficinas específicas aos estudantes. Com o intuito de fomentar discussões a respeito dos elementos fundamentais no processo aprendizagem em dança, bem como temáticas pertinentes ao contexto escolar investigado durante as fases iniciais da pesquisa.

Este estudo se constituiu como teórico propositivo, de cunho qualitativo caracterizando-se como uma pesquisa ação. Onde os sujeitos foram os professores, professoras e estudantes da rede pública de ensino, especificamente do nível fundamental (7º ao 9º ano).

Para a coleta de dados foram utilizados como instrumentos: diário de campo, observação participante, questionário com perguntas abertas e fechadas. Tendo o intuito de reconhecer os tempos e espaços e manifestações da dança presentes no contexto escolar, essa pesquisa possibilitou uma grande contribuição em relação a minha formação enquanto pesquisadora e futura professora de Educação Física. Ao buscar uma área de conhecimento como a dança, onde há uma necessidade de se tornar legitimada no contexto escolar, é um desafio enquanto acadêmica em formação ampliar os conceitos e conteúdos que possibilite uma formação crítica e estética em dança.

Ter acesso aos desafios e as possibilidades encontradas pelos (as) professores (as) que atuam no contexto escolar, vai além de apontar questões que envolve a presença da dança na escola, é reconhecer que há uma necessidade da formação continuada, de qualificação dos professores e a problematização a respeito do ensino.

O que podemos analisar diante dos dados obtidos nesse estudo é que a presença da dança enquanto conteúdo da disciplina de Artes não está legitimado nas escolas pesquisadas. Já na disciplina de Educação Física ela se faz presente em

duas escolas das três pesquisadas, entretanto esse ensino acontece com grandes dificuldades, não possibilitando uma sistematização tanto dos conteúdos, quanto das orientações pedagógicas. Os (as) professores (as) não possuem de forma esclarecedora o sentido próprio da dança, algo que entendemos como fundamental para a problematização do ensino da dança.

Marques (1997, p.25) vêm sugerir que as aulas de dança estejam ligadas “entre o contexto vivido, percebido e imaginado pelo/do aluno (a) e os sub-textos, textos e contextos da própria dança”. Para que isso aconteça é preciso perceber onde e quando a dança está sendo manifestada na escola, desvelando quais os tipos de danças desenvolvidas pelos (as) estudantes e professores (as) tornando possível uma reflexão da dança no cotidiano e suas influências.

É possível reconhecer através das observações participantes e dos questionários respondidos pelos (as) estudantes que a dança esta presente de forma espontânea entre os (as) estudantes em outros tempos e espaços que configuram os rituais da escola. E não só nesse cotidiano escolar, mas também no cotidiano vivenciado por ele fora da escola estabelecendo importantes e significativas relações entre algumas categorias como corpo, gênero e sexualidade, categorias essas que foram encontradas a partir da realidade da própria pesquisa que se tornaram relevantes e necessárias de serem discutidas.

Pois como Bergero (2006) argumenta, atualmente muitas pessoas têm acesso à algumas manifestações de dança, que com a difusão na mídia, maiores quantidades de pessoas dançam, frequentam academias, realizam uma atividade física, sem questionar sobre o conteúdo, o que representam os movimentos, gestos e atitudes dançadas; sobre quais ideias que se filtram nas pessoas com esses tipos de danças.

Em relação à categoria corpo entendemos que ele é construído a partir de registro experienciados pelas interações sociais, logo o corpo que dança também e influenciado por essas questões. É através do corpo que o ser humano estabelece suas relações com o outro e com o mundo, tendo nesse corpo possibilidades de movimentos distintos, sendo tais possibilidades característica que se diferencia dos demais seres vivos. Segundo Merleau-Ponty (1999, p. 114), “só posso compreender a função do corpo vivo realizando-a eu mesmo na medida em que sou um corpo que se levanta em direção ao mundo”. Nos questionários respondidos pela Escola II, varias respostas enfatizaram a questão das características físicas do corpo enquanto um critério fundamental para a vivência em dança, porém foi possível observar durante a oficina que quando os (as) estudantes foram colocados com a possibilidade de experimentar o ato de dançar sentados em cadeiras de rodas, houve uma superação desse conceito. Nesse sentido é importante possibilitar

experiências que ampliem a concepção de corpo entendendo que esta influência diretamente a sua relação com a dança.

No estudo de Saraiva Kunz (2003) que tratou na discussão de dança e gênero na escola um dos conceitos abordados a respeito de gênero foi o que refere-se à masculinidade e feminilidade, socialmente convencionadas, em contraste com a noção de sexo, que define homem e mulher pelo seu equipamento biológico. Neste estudo adotamos a perspectiva de pensar nas questões de gênero considerando as representações sociais de sexo, que acabam sendo norteadas por valores, atitudes, expectativas e comportamentos que ao longo da história foram sendo atribuídas e ou construídas.

A respeito de tal categoria podemos apontar que ao responder os questionários os (as) estudantes visualizaram a possibilidade de meninos e meninas dançarem juntos, porém durante as oficinas esse fato não ocorre, tendo sempre grupos de meninos e meninas de forma separada.

Já a análise sobre a categoria sexualidade nos demonstram que os adolescentes entendem como é explorado o corpo feminino nas músicas de funk e axé, porém mesmo sabendo de tal exploração, nas observações foi possível ver que há uma reprodução por parte dos (as) estudantes, principalmente pelas meninas, do que a mídia reproduz sobre o corpo feminino que dança, observamos que as mesmas dançavam a partir desse referencial explorado pela mídia, como forma de demonstrar para aqueles que estavam “assistindo” como o corpo se comporta durante a dança.

3. Considerações finais

Entendemos a escola como um grande palco do mundo vivido e expressado pelos corpos dançantes, por apresentar diversas possibilidades de tempos e espaços que possuem um potencial para a presença da dança na escola. Porém acreditamos que esta presença em outros espaços e tempos fora a sala de aula deveria ser algo mais explorado e problematizado na prática pedagógica dos professores (as) em suas aulas de dança, para que os (as) estudantes possam refletir a cerca do que esta sendo reproduzido, já que tais tempos e espaços são parte da formação dos (as) estudantes na perspectiva de um processo emancipatório e sensível dos sujeitos.

Se trabalhar com a dança já é um fator desafiador dentro do contexto escolar, identificamos que trabalhar relacionando-a com as categorias de corpo, gênero e sexualidade torna esta prática pedagógica ainda mais complexa, tendo em vista a que a relação de corpo perpassa o processo de ensino aprendizagem no ensino da dança, assumindo uma relação dialética entre as questões de ordem social, histórica e cultural.

O que apontamos é que deve haver um trabalho específico com os (as) professores (as) e toda a gestão escolar a respeito de tais categorias, pois as mesmas estão presentes dentro da escola e necessitam de discussão e problematização na tentativa de ampliar e (re) significar o sentido e as possibilidades da dança no contexto escolar para além da sala de aula, considerando estes outros tempos e espaços, que nesse estudo se refere ao ritual de entrada, saída dos (as) estudantes e o recreio, enquanto um processo de formação humana .

Referencias

BERGERO, V. **Indústria Cultural e dança: Superando cisões e reinventando humanidades na Educação Física**. Dissertação-Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC, 2006.

MARQUES, I. A. **Dançando na Escola**. MOTRIZ – volume 3, número 1, Junho/1997.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da Percepção**. 2º edição. – São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ROCHA, D. **Caminhos e Possibilidades**: Uma proposta de dança na perspectiva educacional para pessoas com deficiência visual. Monografia de conclusão de curso em Educação Física da Universidade Comunitária Regional de Chapecó – UNOCHAPECO, Julho de 2008.

SARAIVA KUNZ, M. A. **Dança e Gênero na Escola: formas de ser e viver mediadas pela educação estética**. Tese de Doutorado em Motricidade Humana. Portugal, Universidade Técnica de Lisboa, 2003.

Órgão Financiador: PROGRAD-UFG / PROLICEN-2010/01

ATIVIDADE FÍSICA: DO DISCURSO À PRÁTICA OU IDENTIFICAÇÃO DO PERFIL DOS CONCLUINTEs DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS – UNU LUZIÂNIA

Pollyanna Ferreira da **SILVA**
Universidade Estadual de Goiás- UnU Luziânia
Universidade Católica de Brasília
Ronaldo Rodrigues da **SILVA**
Universidade Estadual de Goiás- UnU Luziânia
Universidade Católica de Brasília
Sara Torres Melo de **ARAUJO**
Universidade Estadual de Goiás- UnU Luziânia
Rafael Torres **MELO**
Universidade Estadual de Goiás- UnU Luziânia
pollyannafs@gmail.com

Palavras-chave: Profissional de Educação Física, perfil do educador físico, atividade física, formação continuada.

INTRODUÇÃO

A Educação Física traz uma proposta que procura democratizar, humanizar e diversificar sua prática, saindo de uma visão apenas biológica para um trabalho que incorpore as dimensões afetivas, cognitivas e socioculturais do sujeito PCN's (2001). No entanto sabe-se que o estilo de vida da população mundial tem mudado nas últimas décadas, com o desenvolvimento das tecnologias, por exemplo, as pessoas apresentam um estilo de vida caracterizado por inatividade física e por uma alimentação inadequada, sendo estes fatores determinantes para o sobrepeso, o surgimento de doenças crônicas e o aumento dos sintomas do estresse. (COSTA et al, 2003).

Matsudo (2001) e Dantas (1999) discutem e têm divulgado orientações a respeito dos benefícios da prática de atividade física, uma vez que esta é o componente mais variável do gasto energético, contribuindo para a prevenção do ganho de peso, o tratamento da obesidade e inúmeros efeitos benéficos metabólicos, neuromusculares e psicológicos.

De acordo com o código de ética dos profissionais da área, a Educação Física afirma-se como atividade imprescindível à promoção da saúde e à conquista de uma boa qualidade de vida.

A proposta atual da Educação Física é promover o desenvolvimento biopsicossocial dos alunos. Portanto o tema proposto está associado às condições físicas, sociais e psicológicas dos profissionais desta área, as quais podem ser

observadas a partir dos seus hábitos alimentares, do condicionamento físico, e suas perspectivas do Curso de Educação Física e à profissão consequente do mesmo.

MATERIAIS E MÉTODOS

Participaram deste estudo alunos do Curso de Educação Física da Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária de Luziânia que estudam no Curso Parcelado que desenvolve-se as sextas feiras no período noturno, aos sábados no período diurno e nos “intensivos” nos meses de janeiro e julho. Sendo a mostra: composta de n= 42 alunos que estão no último ano do curso com faixa etária variando entre 19 e 52 anos. Sendo desse total 15 mulheres. Os instrumentos utilizados foram: Anamnese composta por 20 questões mistas, Ficha avaliativa Araújo (2000) e o Questionário Internacional de Atividade Física (IPAQ). E a coleta de dados foi realizada de outubro de 2010 a abril de 2011.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

Em anamnese realizada pode-se observar que 98% dos alunos atuam em trabalho remunerado. Sendo que destes 45% atuam na área de Educação física. Sabendo das mudanças ocorridas e exigidas nas diversas áreas da atuação profissional entende-se que a garantia de inserção neste mercado está associada ao trabalho diferenciado que realiza pelo conteúdo adquirido em sua formação. No tocante a alimentação sessenta e quatro por cento dos alunos disseram ter boa alimentação, 17% alimentação regular, 7% alimentação ótima, 7% alimentação ruim e 5% não opinaram. Esse resultado leva a repensar na alimentação, pois a mesma é uma preocupação constante na rotina das pessoas, pois de acordo com Masson (2005) uma nutrição adequada é a ingestão de uma dieta equilibrada na qual se deve consumir uma porção de todos os alimentos da pirâmide alimentar para que seu corpo possa assimilar os nutrientes necessários para uma boa saúde.

Para ser considerado ativo, é necessário que realize caminhada ou atividade com intensidade moderada por pelo menos 150 minutos subdivididos em 3 dias na semana, ou atividades físicas vigorosas por pelo menos 3 sessões de 20 minutos por semana de acordo com Matsudo (2001).

Ao analisar os resultados do IPAQ observou-se que em todos os campos seja na realização da caminhada, da atividade moderada ou na atividade vigorosa os homens são mais ativos que as mulheres, até mesmo na sessão 3 que está voltado para a realização de atividade física no trabalho doméstico. Observou-se ainda que em todas as sessões quando se trata de atividade vigorosa, somente uma mulher a realiza.

Na sessão cinco, na qual apresenta o tempo gasto sentado, 100% dos

alunos ficam sentados acima de 210 minutos por dia de semana e acima de 300 minutos por dia de final de semana. Esclarecendo aqui que praticar atividade física não é o suficiente, deve-se também evitar permanecer sentado por muito tempo. O corpo do ser humano foi feito para mover, flexionar e alongar, por isso sempre que permanece sentado durante períodos prolongados de tempo, começam a acontecer alterações negativas.

Estudos como o de Ramos (2003), entre outros demonstram que os níveis de doenças cardíacas, diabetes e obesidade podem duplicar e mesmo triplicar em pessoas que passam muito tempo sentado. Parte do problema é que ficar sentado inibe a circulação da lipase, uma enzima que absorve gordura. O simples fato de se por em pé, em vez de permanecer sentado, ativa os músculos e ajuda o organismo a processar a gordura e o colesterol de forma positiva, independentemente da quantidade de exercícios que realiza.

Ao identificar a quantidade de atividade física moderada e ou vigorosa realizada no dia a dia pelos alunos do Curso de Educação Física da UEG – Unidade de Luziânia apresentado pelo resultado do IPAQ evidenciou que 31% dos mesmos são sedentários. Deixando assim de aproveitar dos benefícios à saúde e de uma melhor qualidade de vida que se obtém ao praticar regularmente atividade física.

CONCLUSÃO

Objetivando traçar o perfil dos concluintes do Curso de Educação Física da UEG Unidade Universitária de Luziânia, em relação à atividade física e qualidade de vida para entender até que ponto a formação do profissional de Educação Física está condizendo com o significado dado a ela.

Em relação à melhoria da qualidade de vida alcançada por meio de bons hábitos alimentares e da prática de atividade física regular que levam as pessoas a se enquadrar nos índices ideais de peso apresentados pela OMS nas tabelas do IMC, RCQ e G%, os resultados desta mostram que no geral (70%) dos participantes do estudo já se beneficia desses para obter essa melhoria na qualidade de vida. Esclarecendo aqui que há outros fatores subjetivos que influenciam nessa qualidade de vida.

Conclui-se com os resultados obtidos nessa pesquisa que em relação à **atividade física regular** todos os alunos têm conhecimento da sua importância, porém ainda existem indivíduos que não se beneficiam desta prática.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, D.S. MS; ARAÚJO, C.G.S. **Aptidão física, saúde e qualidade de vida relacionada à saúde em adultos**. Revista Brasileira de Medicina do Esporte, V.

G, n.5, p. 194-203, 2000.

ARAÚJO, DSMS; ARAÚJO, CGS. **Aptidão física, saúde e qualidade de vida relacionada à saúde em adultos**. Rev Bras Med Esporte, 6 (5), set-out, 2000, 194-203.

BARBANTI, V. J. **Atividade Física e Saúde**. Revista Brasileira de Atividade Física &Saúde; v.10, n.4, 2005.

BRACHT, Valter. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1999.

BRASIL, LDB – **LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL**. Lei 9.394/96. 5. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. 3ª edição. Brasília: a Secretaria, 2001.

HARGREAVES, A. **Aprendendo a mudar: o ensino para além dos conteúdos e da padronização**. Porto Alegre: artmed, 2000.

IPAQ. International Physical Activity Questionnaire. Comitê Executivo. Disponível em:<<http://www.ipaq.ki.se>>. Acesso em: 18.jul.2002

KUNZ, E. **Educação Física e mudanças**. Ijuí:UNIJUÍ, 1991.

MATSUDO, S. et al. **Questionário Internacional de Atividade Física (IPAQ): Estudo de validade e responsabilidade no Brasil**. Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde, 2001.

NAHAS, Maria Inês Pedrosa. **Banco de Metodologias de Sistemas de Indicadores**. In: BRASIL, Ministério das Cidades. **2ª Conferência das Cidades: Política Nacional de Desenvolvimento Urbano, Desenvolvimento do Índice de Qualidade de Vida Urbana Brasil**, Ministério das Cidades, 2005 (Disponível em CD ROM)

PAIM, M. C. C. **Fatores motivacionais e desempenho no futebol**. Revista da Educação Física/UEM, Maringá, v. 12, n.2, p. 73-79, 2001.

PELLEGRINI, A. M. **A Formação Profissional em Educação Física**. In PASSOS, Solange C.E. (org.) - **Educação Física e Esportes na Universidade Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Física e Desporto**, 1988.

**A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DA ATIVIDADE E A FORMAÇÃO DAS
HABILIDADES MOTORAS NO CONTEXTO DO ENSINO VIVENCIADO DE
VOLEIBOL**

Made Júnior **MIRANDA**
UEG-ESEFFEGO, PUC-GO, FAPEG, madejr@ig.com.br
Tadeu João Ribeiro **BAPTISTA**
FEF- UFG, tady@hotmail.com

Palavras- chave: Ensino; Habilidades motoras; Voleibol.

INTRODUÇÃO

Neste texto fizemos uma reflexão sobre os pressupostos da teoria histórico-cultural da atividade e a formação das habilidades motoras no contexto do ensino vivenciado de voleibol pelos acadêmicos estagiários do DEFD/PUC-GO. Para entender melhor este contexto utilizamos a análise de documentos e a observação participante como metodologia para alcançar o objetivo geral do trabalho: Analisar se as aulas ministradas no Ensino Vivenciado do Voleibol têm contribuído para a aprendizagem teórica e a formação de habilidades motoras na perspectiva da teoria histórico cultural da atividade. Foi observado que se trata de uma atividade altamente relevante para a formação dos acadêmicos e para as crianças da comunidade, embora não siga os princípios propostos por essa teoria. Concluiu-se que cabe uma reflexão pormenorizada para entrelaçar melhor os objetivos das atividades acadêmicas com o desenvolvimento consciente das habilidades motoras por parte das crianças participantes no processo.

A Teoria Histórico-Cultural da Atividade

A tese fundamental é que o desenvolvimento mental da criança é mediado pela sua educação e ensino. (DAVÍDOV, 1986).

Os pressupostos teóricos do ensino desenvolvimental trazem como atributos vários conceitos e entendimentos próprios da psicologia dialética soviética e que foram elaborados por Dávidov, seus contemporâneos e seus mestres. O estudo destes termos se faz condição necessária para a compreensão e aplicação no campo prático experimental desta perspectiva de ensino que tem se ocupado com o problema da relação entre o desenvolvimento das funções mentais da criança e o modo pelo qual elas são ensinadas. Ou seja, o pressuposto básico dessa teoria é a ideia de que o ensino é a forma essencial do desenvolvimento da mente da criança, de seu pensamento e de sua personalidade. Passaremos, então, a estudar o teor destes conceitos.

A atividade de aprendizagem

A teoria da atividade (1930) foi elaborada por Alexei Leontiev (1903-1979) a partir das propostas de mudanças que ele propôs na revisão da teoria histórico-cultural. Para Leontiev, a atividade é sempre em função de um objetivo, e é este objetivo que vai dar motivos para o sujeito se empenhar na atividade. A atividade, portanto, representa o processo que pode satisfazer uma necessidade específica do ser humano, objetivada nas suas relações com o mundo e com a realidade.

A formação das habilidades motoras

Conforme Rubinstein (1959), Wigotski⁶ (1964), Leontjew (1979), todos citados por Bento (1987), a essência da aprendizagem constitui um processo que, ao contrário da maturação biológica, está profundamente inscrita na esfera da socialização, assumindo-se como um dos fatores principais da ontogênese. Nesta ótica, perspectivamos o desenvolvimento e a formação das habilidades motoras como um processo derivado substancialmente do processo fundamental do desenvolvimento de cada ser, desde o início até ao fim da sua vida, devendo ser, portanto, um processo organizado e dirigido socialmente e influenciado diretamente pelo sistema educativo, pelo modelo de homem e pelas condições gerais onde ocorre a atividade de ensino. Assim, a atividade a ser desenvolvida para a aprendizagem do sujeito será tanto mais transformadora quanto maior for o nível de confronto ativo e consciente, encarnado na formação e resolução de contradições. Em síntese, toda aprendizagem tem início na ação. Portanto, o conceito de aprendizagem, aqui compreendido está ligado a uma assimilação de informação e associado a uma modificação do comportamento condicionada e reforçada pela experiência.

O ensino vivenciado

O ensino vivenciado esportivo do Departamento de Educação Física e Desportos(DEFD) da PUC/GO, iniciado no ano 2001, faz parte de um projeto geral para a formação de professores da Universidade. A construção do projeto reafirma a opção pela formação de professores para uma educação básica de qualidade, em nível superior, assentada em uma sólida formação teórica, compromisso social e político.

O ensino vivenciado de Voleibol

O ensino de voleibol das escolas esportivas do DEFD/PUC-GO atende a comunidade carente das cercanias do complexo esportivo (Campus II) da Universidade. Portanto, o que nos estimulou a fazer esta reflexão foi o teor dos relatórios dos estagiários, mais especificamente aquelas observações registradas sistematicamente sobre os efeitos do desenvolvimento das atividades programáticas do estágio sobre a formação das habilidades motoras dos alunos da comunidade

6 Observamos diferentes grafias do sobrenome de Lev Semenovitch Vygotsky (Vigotski, Vigotsky, Wigotski). Optamos neste texto por preservar a escrita das referências originais.

inseridos no processo de ensino e aprendizagem de voleibol. Para tanto, realizamos uma análise documental entre os portfólios dos alunos estagiários do semestre de 2010/2.

Entre as observações feitas nos registros dos acadêmicos estagiários, são possíveis destacar alguns, considerados mais significativos. Um primeiro registro feito com frequência nas atividades do ensino vivenciado faz referência às condições de logística para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem do voleibol. É praticamente unânime entre os acadêmicos estagiários o consenso de que as condições materiais e de instalações ofertadas para o desenvolvimento das atividades são disponibilizadas tanto em quantidade quanto em qualidade, favorecendo muito as necessidades didáticas e pedagógicas básicas.

A condição dos professores nos aspectos da formação e capacitação profissional e do quadro administrativo que dá suporte ao desenvolvimento do estágio também favorece a efetivação das atividades previstas.

As questões mais preocupantes que vem sendo sinalizadas nos relatórios fazem referência as possibilidades de atuação dos estagiários e ao ganho substancial das crianças participantes nos aspectos do desenvolvimento das habilidades motoras. Os acadêmicos são matriculados em turmas de 10 estagiários que deverão desenvolver as atividades com cerca de 30 crianças. Considerando que o estágio tem cerca de 40 horas/aula, cada estagiário deverá desenvolver 4 aulas como regente. Apesar do próprio estagiário não poder dar uma ação de continuidade nas aulas acreditamos que considerando o contexto do processo formativo e do cumprimento das várias atividades curriculares para a graduação, mesmo assim, trata-se de uma condição privilegiada de formação, pois ele cria uma referência de processo desenvolvido. Com relação à participação das crianças acreditamos que deva ser melhor investigado o impacto da ação formativa aplicado sobre elas. Tem sido citada frequentemente nos relatórios acadêmicos uma dificuldade das crianças em acompanhar as mudanças relativas a alta rotatividade dos estagiários regentes, haja vista que mesmo trabalhando em uma mesma perspectiva os estilos são diferentes e também se trata de uma atividade de aprendizagem por parte dos estagiários.

O fato é agravado quando no início de um novo semestre os estagiários são substituídos e as crianças que se matriculam novamente vão reiniciar o mesmo processo concluído no semestre anterior, desta vez misturando alunos iniciantes e alunos iniciados. Assim, a expectativa para a criança é de que no semestre seguinte os vários professores estagiários serão outros, os conteúdos trabalhados se repetirão e os colegas do semestre anterior poderão se juntar com novos colegas, dependendo da composição das turmas.

Frente à perspectiva apresentada pela teoria histórico cultural da atividade esta é, provavelmente, uma das maiores dificuldades encontradas no processo de ensino e aprendizagem do voleibol por parte das crianças participantes no ensino vivenciado. O processo de rotatividade dos acadêmicos estagiários, necessário para a sua formação profissional compromete o desenvolvimento das habilidades técnicas necessárias para o voleibol, aspecto este, piorado pelo início das atividades no semestre seguinte que não permite de maneira geral a sequência dos conteúdos da maneira desejada para a aprendizagem.

Destarte, cria-se nas crianças uma maior dificuldade de assimilar os conceitos, bem como, desenvolver as habilidades motoras necessárias para o jogo. Além disso, apesar de se procurar fundamentar os acadêmicos estagiários dentro de perspectivas críticas, o modelo de ensino adotado predominantemente ainda atende uma proposta tradicional, uma vez que a cada semestre existe mais de um professor supervisor do estágio, bem como, da própria disciplina de voleibol.

CONCLUSÃO

Identificamos então uma série de questões que este primeiro momento da investigação não nos permite responder, mas que continuam em aberto, entre as quais estão:

- As atividades desenvolvidas no processo de ensino aprendizagem do voleibol neste modelo organizacional podem promover o nível de confronto ativo e consciente necessário para a transformação da criança para desenvolvimento das habilidades motoras básicas do jogo de voleibol?
- A personalidade do aluno é empenhada o suficiente para que ele possa expressar suas habilidades motoras refletindo o processo formativo?
- Como são contempladas as capacidades condicionais e coordenativas necessárias e integrantes da estrutura da ação motora do voleibol?
- Os fatores circunstanciais e as condições em que decorre o ato de aprendizagem do voleibol são influenciadores das ações metodológicas de transmissão e formação das habilidades motoras específicas?

Enfim, a busca pela resposta destas questões podem consolidar posições metodológicas ou encaminhar novos experimentos didáticos formativos que vão de encontro a justificativa da capacitação profissional para atuar na potencialização das capacidades humanas por meio do esporte.

REFERÊNCIAS

BENTO, J. O. *Desporto: matéria de ensino*. Porto / Portugal: Caminho, 1987.
DAVIDOV, V. V. *Problemas do ensino desenvolvimental - a experiência da pesquisa*

teórica e experimental na psicologia. Textos publicados na Revista Soviet Education, August/VOL XXX, N° 8, sob o título “Problems of Developmental Teaching. The Experience of Theoretical and Experimental Psychological Research – Excerpts”, de V.V. Davydov. EDUCAÇÃO SOVIÉTICA. Tradução de José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas (1986).

LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

RUBINSTEIN, S. L., *Grundlagen der Allgemeinen Psychologie*. Berlin, VW, 1957.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. – 7ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2007.

O ATLETISMO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Thamara Cardoso **JACOB**

jacob.thamara@hotmail.com

Faculdade de Educação Física (FEF/UFG)

Palavras-chave: Atletismo escolar, Educação Física, Ensino

Introdução

Esse relato de experiência se deu a partir da participação no projeto de extensão em 2010, do grupo de pesquisa “O ensino do atletismo: da universidade à escola”, na Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Goiás (FEF/UFG), que tem por objetivo desenvolver possibilidades, metodologias e estratégias para o ensino do Atletismo na escola.

O Atletismo é um conjunto de provas de corridas de velocidade, corridas de meio fundo, corridas de fundo, corridas com barreiras, corridas com obstáculos, corridas de revezamento, marcha atlética, saltos em altura, em distância, triplo e com vara, arremesso do peso e lançamentos do disco, do dardo, do martelo e as provas combinadas (OLIVEIRA; SANTOS, 2008).

Assim como as demais modalidades esportivas, o Atletismo tem a sua importância, assim como traz o Coletivo de Autores (1992, p. 70) que o esporte, como prática social que institucionaliza temas lúdicos da cultura corporal, envolve códigos, sentidos e significados da sociedade que o cria e o pratica.

Sabe-se que são poucos professores que trabalham o conteúdo Atletismo em suas aulas e, que as escolas não oferecem condições apropriadas para sua prática (NETTO; PIMENTEL, 2007), ou ainda segundo Marques e Iora (2009), o Atletismo quando é explorado é limitado às corridas ou saltos. Por outro lado, Matthiesen (2004) e Gomes (2008) afirmam o ensino do Atletismo é negligenciado porque muitos professores não têm um conhecimento considerável sobre o conteúdo.

Tendo como principais motivos para o não ensino do Atletismo nas aulas de Educação Física: a falta de materiais, o espaço físico e o despreparo do professor ou da insuficiência do conteúdo em sua formação inicial e o desinteresse por parte de alunos e professores, o grupo a partir de reuniões elaborou um plano de aula com o conteúdo Atletismo, contendo 10 aulas com materiais alternativos e jogos lúdicos para o ensino do mesmo, facilitando a ação pedagógica e o aprendizado, adaptando à realidade escolar.

O desenvolvimento da parte prática foi realizado na Escola Municipal Aristoclides Teixeira, localizada próximo ao Campus II da Universidade Federal

de Goiás, na região norte de Goiânia/Go, para um turma de alunos do ciclo III, no período de setembro a novembro de 2010, sendo que foram realizadas duas aulas semanais de aproximadamente 50 minutos.

Material e Método

Primeiramente, em umas das reuniões do grupo ainda na FEF/UFG foi definido quais as provas do atletismo seria trabalhado, baseado no grau de dificuldade no ensino destes na escola. São eles, respectivamente: corridas de velocidade, corridas de fundo, corridas de revezamento, marcha atlética, salto em distancia, salto triplo, salto em altura, salto com vara, arremesso de peso e lançamento do martelo.

Essas aulas têm como objetivo entender o atletismo como conteúdo corporal; conhecer, entender e analisar a modalidade esportiva Atletismo; conhecer e realizar os fundamentos básicos, as técnicas e regras básicas das diferentes provas do atletismo, já citadas acima, através de recursos áudio-visuais e jogos e brincadeiras.

Sobre a historia, regras e curiosidades, foi realizada uma aula expositiva em sala, através de apresentação em slides e um pequeno vídeo sintetizando as provas da modalidade.

A prática aconteceu tanto na quadra de esportes como no pátio. Na execução destas aulas, utilizamos de materiais alternativos e recicláveis como copinhos de café, pratos e colheres de plástico descartáveis, garrafas pets, cones, bolas, balões, cordas, giz, arco, jornais, cabos de vassouras, cano PVC, sacos de lixo e dentre outros. Um exemplo prático da utilização destes materiais com as provas são:

- Corridas de velocidade: jogos de perseguições, como “dia e noite”; o ensino da saída baixa foi feita com os pés do colega;
- Corridas de fundo: jogos em que os alunos trabalhem a noção espaço-tempo, enchendo uma garrafa pet com copinhos de café em determinado tempo;
- Corridas de revezamento: para fazer o bastão, foi utilizado o cano PVC. Para esse conteúdo foi feito com os alunos jogos de estafeta;
- Nos saltos horizontais: arcos ficam dispostos em coluna para que vivenciar a fase aérea do salto ou a sequência no salto triplo, as cordas ficaram dispostas de maneira que forme a tábua de impulsão;
- Salto em altura: uma corda representava o sarrafo.
- Salto com vara: a vara foi substituída por cabo de vassoura.
- Arremesso de peso: o peso foi feito com bola de meia com areia.

- Lançamento do martelo: o mesmo peso utilizado no arremesso revestido de sacos plásticos.

O ultimo encontro com a turma foi feita na Faculdade de Educação Física da UFG, com a visita dos alunos à pista de atletismo. Neste dia, os alunos conheceram alguns dos materiais oficiais, a área de lançamento, área dos saltos horizontais, o fosso e os demais espaços da pista. Em cada parte da pista ficava um dos membros do grupo que era responsável por uma atividade. Os alunos trocavam de estação a cada 15 minutos, podendo assim até o final da manhã vivenciar um pouco mais do Atletismo, em condições diferentes da realidade da escola.

Resultados e Discussões

A partir da proposta realizada pelo grupo, os alunos puderam vivenciar o atletismo de maneira prazerosa as provas do Atletismo, conhecendo um pouco mais sobre esse esporte que por vezes, não tem tanto espaço onde a paixão nacional é o futebol e os esportes com bola.

Como acadêmica, pude concluir que independente das condições do espaço limitado, muitas vezes não adequado, com a falta de materiais oficiais e fazendo adaptações rápidas e improvisadas, não nos impediu de realizar os devidos conteúdos nas aulas.

No começo, os alunos pediam por bola e o tradicional futebol, aos poucos, fomos conversando sobre o atletismo, propondo desafios pra os alunos. Logo, começaram a demonstrar interesse pelo esporte e eram sempre estimulados a fazerem reflexões e associações com o que é transmitido pela mídia.

Conclusões

O ensino do atletismo na escola é um tanto quanto complicado, porque os alunos têm ainda a idéia de que a aula de Educação Física é somente os esportes com bola, como percebi quando íamos à quadra e tinha uma bola da aula anterior a nossa, os alunos já iam jogar a bola.

As experiências que tive com o grupo de pesquisa “O ensino do atletismo: da universidade à escola”, foi de grande relevância para minha formação porque somente com as 90 horas propiciada pela disciplina de Atletismo na graduação é insuficiente para poder se sentir apta a ensinar atletismo na escola e como a disciplina foi cursada no primeiro semestre de 2010 e após a disciplina muitos não estudam mais o conteúdo visto, esse projeto contribuiu para que continuássemos estudando e assim somar mais conhecimento.

Referências

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

GOMES, C.L.J. **Atletismo como conteúdo pedagógico e formativo**. Londrina, 2008. Disponível em: < <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/923-2.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2011.

MARQUES, C. L.; IORA, A. J. Da S. Atletismo Escolar: possibilidades e estratégias de objetivo, conteúdo e métodos em aulas de Educação Física. **Revista Movimento**. Porto Alegre, v. 15, n. 02, p. 103-118, abril/junho de 2009

MATTHIESEN, S. Q. **Atletismo se Aprende na Escola: Oficinas Pedagógicas**. UNESP-SP 2004. Disponível em: < <http://www.educacaofisica.com.br/biblioteca/atletismo-se-aprende-na-escola-oficinas-pedagogicas>>. Acesso em 20 out. 2011.

MEURER, S. T.; SCHAEFER, R. J.; MIOTTI, I. M. L. Atletismo na escola: uma possibilidade de ensino. **Revista Digital**. Buenos Aires, ano 13, n. 20, maio de 2008. Disponível em: < <http://www.efdeportes.com/efd120/atletismo-na-escola.htm>>. Acesso em 20 out. 2011.

NETTO, S. R.; PIMENTEL, A. G.G. **O ensino do atletismo nas aulas de educação física**. PDE, 2007. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/804-4.pdf>>.

Acesso em 20 out. 2011.

OLIVEIRA, I. T.; SANTOS, S. L. C. **Atletismo Escolar: Uma proposta de utilização no planejamento anual das 5ª séries do ensino fundamental**. PDE, 2008. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1836-8.pdf>>. Acesso em: 21 out. 2011.

RECREIO ESCOLAR: UMA PROPOSTA DE APRENDIZAGEM E DIVERSÃO

Prof. Esp. Alexandre Magno **GUIMARÃES**
UFG (Universidade Federal de Goiás)
CEPAE (Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação)
Discente do Programa de Mestrado em Educação Física da UFTM
(Universidade Federal do Triângulo Mineiro)
Pesquisador do NUCORPO (Núcleo de Estudos e Pesquisas em Corporeidade e
Pedagogia do Movimento)
Email: alexelvis@ig.com.br

Palavras-chave: Educação Física, Brincar, Mudanças Ambientais e Recreio Escolar.

INTRODUÇÃO

Quando chega o momento em que a criança passa a freqüentar a escola, muitas delas, ou senão todas trazem consigo experiências sobre diferentes tipos de jogos e brincadeiras, experiências essas que serão resgatadas ou utilizadas pelos professores dando prosseguimento no seu processo educacional e de formação humana.

Por muito tempo essas experiências foram adquiridas durante o brincar nas ruas, quintais, calçadas, terrenos baldios, parques e praças, lugares esses que a criança explorava usando toda a sua criatividade e imaginação, brincar esse de extrema importância para o desenvolvimento global da criança. Para Machado (1999) a importância do brincar é tão relevante na formação da criança que é considerada a primeira forma de cultura com a qual a criança se relaciona.

Entretanto, nas últimas décadas, as mudanças ambientais decorrentes da tecnologia vêm influenciando essa prática, encaminhando-as a serem vivenciadas em locais reservados. (Neto ET AL, 2004). O recreio escolar é um espaço onde a criança (o aluno) se utiliza dessas experiências conquistadas fora de um ambiente escolar passando a praticá-las dentro da escola, no recreio. Este passa então a ter um importante papel na escola enquanto espaço pedagógico, possibilitando ao professor desenvolver projetos com a finalidade de oferecer aos alunos diferentes atividades que os ajudarão no processo educacional e na formação como cidadão.

RESULTADO E DISCUSSÃO

Nas últimas décadas, as transformações ambientais como mudanças culturais advindas de alterações na economia, na política, no crescimento urbano, na mídia, na segurança entre outras vem interferindo na relação da criança com os aspectos de espaço, tempo, vivência e experiências sobre o brincar. (PRODÓCIMO

E NAVARRO, 2008; LEFF, 2006).

Por essa razão, ao iniciar o conteúdo jogos e brincadeiras na escola para essa faixa etária, deparei-me com a situação relatada anteriormente. Percebi a necessidade de proporcionar aos alunos uma maior vivência nesse conteúdo. Durante as aulas, percebi que muitos alunos estavam sempre acostumados com as mesmas atividades, ou os mesmos conteúdos “tradicionais” que são trabalhados na escola.

Acreditando que o brincar é fundamental para o desenvolvimento infantil, procurei possibilitar aos discentes a maior diversidade de jogos e brincadeiras possíveis durante a aula. É claro que o tempo é curto. Sendo assim, conversei com os alunos sobre o projeto e a possibilidade de estender as atividades durante o recreio e eles incorporaram a idéia.

Os jogos e brincadeiras desenvolvem as capacidades cognitivas, motoras e afetivas das crianças. Ajuda as crianças a expressarem seus pensamentos, idéias, imaginação e criatividade (POLETO, 2005); (KISHIMOTO, 1993); (VYGOTSKY, 1989); (FREIRE, 2002).

Já Santos e Cruz (1999, p.7) indicam a importância do brincar quando afirmam que “(...) as atividades lúdicas são ferramentas indispensáveis no desenvolvimento infantil, porque para a criança não há atividade mais complexa do que o brincar”.

Durante as aulas o envolvimento nas atividades foi marcante. Os alunos queriam a cada aula aprender uma nova brincadeira, ou um novo jogo. Alguns deles diziam assim: *professor ensina mais um jogo lá de Piracicaba pra gente*.

Outra fase do projeto era a construção do jogo, regras e materiais. Nessa fase do projeto foram trabalhados os jogos com raquetes. O objetivo da construção dos materiais e das regras foi desenvolver a imaginação e a criatividade. Os dias atuais tudo vem pronto não dando oportunidade da criança construir nada, como a pipa por exemplo. Antes a criança construía hoje ela compra pronta. Isso se mostrou quando uma tarefa que eu passei para eles era a de fazer uma raquete. Um aluno me questionou dizendo: *preciso fazer mesmo. Lá no mercadinho perto de casa é baratinho, posso comprar*.

Porém, outro aluno me procurou para dar idéias de como fazer a rede. Ele disse que usaria um saco de batata da feira para fazer a rede.

Enquanto preparávamos as mesas de pingue-pongue, com materiais (sucatas) da escola, outros jogos com raquetes eram vivenciados pelos alunos, como o tênis e o quibol.

Depois, com as mesas já prontas, jogamos o pingue-pongue. Assim, utilizei as mesas para os alunos jogassem também durante o intervalo. A participação

foi boa. Além dos alunos do sétimo ano, alunos de outros anos também jogavam durante o intervalo promovendo maior integração entre as diferentes turmas.

As ações dos alunos durante o recreio se dão pelas características do local. Assim, este projeto procurou por meio de novas possibilidades de jogos e brincadeiras, aumentar as possibilidades de ações dos alunos durante o período do recreio escolar. O recreio escolar é um espaço oportuno para novas aprendizagens e descobertas do aluno que se dão pelas relações estabelecidas neste espaço. (Lopes, 2006).

METODOLOGIA

O percurso metodológico foi realizado nas seguintes etapas de organização: 1) o projeto teve início na segunda escala (bimestre) com os alunos dos sétimos anos, aproveitando o conteúdo ministrado que de jogos e brincadeiras; 2) com materiais (materiais inutilizados pela escola) selecionados pelo professor cada turma construiu uma mesa de pingue-pongue, assim como as raquetes e a rede, com orientações do professor; 3) após a confecção das mesas as mesmas foram disponibilizadas durante o recreio com o acompanhamento do professor para o controle dos materiais utilizados; 4) o projeto será apresentado para a escola requisitando que faça parte do orçamento anual a compra das mesas de tênis-de-mesa e outros jogos de mesa.

CONCLUSÕES

Diante das transformações ambientais os educadores caminham no consenso de que é preciso que seja feita uma reavaliação no papel dos profissionais voltados a educação e também da escola. Novas atitudes docentes se tornam necessárias diante das realidades do mundo contemporâneo. E preciso que o professor possa ajustar sua didática as novas realidades da sociedade (Libâneo, 2010).

Portanto, considerando a importância e o significado que o jogo, o brincar, o movimento, tem na formação motora, intelectual, emocional e social da criança e que essa ação a cada geração assume novas formas e possibilidades devido às mudanças ambientais, nós, profissionais da Educação Física, devemos a todo instante entender essas mudanças e aprimorar nossa práxis.

REFERÊNCIAS

- FREIRE, J.B. **O jogo: entre o riso e o choro**, Campinas, SP: Autores Associados, 2002
- KISHIMOTO, T. M., **Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação**, Rio de Janeiro,

Editora Vozes, 1993.

LIBÂNEO, J. C.; **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências profissionais e profissão docente**, Editora Cortez, 2010.

LEFF, E.; **A Complexidade Ambiental**, Editora Cortez, 2003. São Paulo.

LOPES, L. C. O.; Tese de Mestrado: **ACTIVIDADE FÍSICA, RECREIO ESCOLAR E DESENVOLVIMENTO MOTOR. Estudos Exploratórios em Crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico.**, Portugal, 2006.

MACHADO, M. M., **O brinquedo sucata e a criança – A importância do brincar – Atividades e materiais**, São Paulo, Editora Loyola, 1999, 3 edição.

NETO, C. Desenvolvimento da motricidade e a “culturas de infância” In MOREIRA, Phebo L, de Moura AT. **Violência urbana: um desafio para o pediatra**. J Pediatr (Rio J). 2005;81(5 Supl):S189-S196.

PRODÓCIMO, E.; NAVARRO, M. S.; **Reflexões sobre o brincar: uma visita a um parque público em São Paulo**, Revista Iberoamericana de Educación, 2008.

POLETO, R. C.; **A ludicidade da criança e sua relação com o contexto familiar**, in: Revista Psicologia em Estudo, Maringá, v. 10, n. 1, p. 67-75, janeiro/abril 2005.

SANTOS, M. P. S.; CRUZ, D. R. M.; **Brinquedo e infância: Um guia para pais e educadores em creches**, Rio de Janeiro, Editora Vozes, 1999.

VYGOTSKY. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes,

PROGRAMA ESCOLA ABERTA: UMA PROPOSTA PRAXIOLÓGICA DE LAZER

Cleomar Rodrigues **ROMEIRO**
Acad. Educação Física da UEG
cleomarromeiro@gmail.com
Rafael Aparecido Mateus **BARROS**
Acad. de Ciências Sociais da UFG
barroscs1@hotmail.com

Palavras-chave: Políticas Públicas, Lazer, Programa Escola Aberta, Cidadania

Introdução:

Com a organização mais sistematizada da classe trabalhadora em sindicatos e a luta por direitos e reduções históricas na carga horária semanal de trabalho, o trabalhador dos grandes centros passa a usufruir de um maior tempo livre. Este por muito tempo foi visto com grande preconceito, sempre condenado, pois o trabalhador deixava de dar lucro ao patrão, e segundo a moralidade da classe dominante, tinha mais tempo para pensar e praticar suas “imoralidades”. A mentalidade dominante neste período histórico (Sec. XIX) e até recentemente é bem retratada nas palavras de Requixa: “ocioso era quem não trabalhava, nada produzia, na moral tradicional, o lazer passou a ser entendido como o apanágio do ocioso. Ora sendo o ocioso um ser totalmente inútil, o lazer carregava com sigo aquela condenação puritana.” (REQUIXA 1980 p.36). Ainda hoje existe este antagonismo preconceituoso, ócio versus lazer, inclusive alguns termos são usados de forma pejorativa, por exemplo o termo “folgado” que a princípio deveria indicar que a pessoa está usufruindo de um momento de descanso, é usado para agredir ou insinuar quem alguém é aquele que se ‘esquiva do trabalho, um despreocupado, um desocupado’.

O lazer constitui um importante fator da cidadania, também contribui significativamente para a manutenção e melhoria da qualidade de vida das pessoas. Dumazedier em seu livro *Lazer e Cultura Popular*, define lazer da seguinte maneira:

O lazer é um conjunto de ocupações às quais o indivíduo pode entregar-se de livre vontade, seja para repousar, seja para divertir-se, recrear-se e entreter-se ou ainda para desenvolver sua informação e formação desinteressada, sua participação social voluntária ou sua livre capacidade criadora após livra-se ou desembaraçar-se das obrigações profissionais, familiares e sociais (DUMAZEDIER 2008 p.34).

Mas pode proporcionar bem mais, conforme explica Requixa: “Lazer é uma ocupação não obrigatória, de livre escolha do indivíduo que a vive, cujos valores propiciam condições de recuperação psicossomática e de desenvolvimento pessoal

e social.” (REQUIXA 1980 p.35).

Para Miller e Robinson, “o lazer é um conjunto de valores e desenvolvimento e enriquecimento pessoais, que o indivíduo alcança, utilizando o tempo de lazer em função de uma escola pessoal de atividades que o distraiam”.(MILLER & ROBINSON, 1968).

Para Mascarenhas e Marcassara o lazer compõe uma esfera da vida cotidiana atavessada pelas mesmas forças que atuam sobre a sociedade em sua totalidade, configurando-se na medida em que estabelece interfaces com a dinâmica mais ampla da economia, da política e da cultura. (GONZALES 2008 p.256). Ainda segundo Mascarenhas “O lazer é concebido como componente funcional imprescindível ao equilíbrio social, garantindo condições adequadas ao trabalho e contribuindo para a formação moral dos indivíduos.” (MASCARENHAS, 2004 p.19)

Por muito tempo tratado de forma preconceituosa por não atender aos interesses da burguesia, passa a ter grande importância. “Nas sociedades industrializadas o lazer foi um fenômeno de classe no século XIX e tende a se tornar um fenômeno de massa no Sec. XX. O Lazer é agora um produto prioritário da civilização contemporânea.” (DUMAZEDIER p. 269).

Metodologia

Através do método de pesquisa bibliográfica elaboramos alguns apontamentos acerca do tema abordado neste trabalho, o lazer enquanto formação integral dos indivíduos. Para tanto foram analisados documentos orientadores do Programa Escola Aberta (PEA), bem como análises que têm como tema políticas públicas de lazer no Brasil.

O Programa Escola Aberta (PEA) foi iniciado em outubro de 2004, e incluía em 2007 o número de 1561 escolas em todas as regiões brasileiras. Teve como precursor o Programa Abrindo Espaços: Educação e Cultura para a Paz lançado pela UNESCO no ano de 2000.

Segundo Marlova Jovchelovitch Noleto, Coordenadora de Desenvolvimento Social da UNESCO no Brasil, em sua carta de apresentação do programa que compõe o kit Cd, livro e manual operacional de 2007, o objetivo do Programa Escola Aberta é proporcionar a abertura das escolas públicas aos finais de semana, para que os jovens e demais membros da comunidade possam participar de atividades educativas, culturais, esportivas de lazer e formação inicial para o trabalho.

Mas por que a escola pública e não em outros locais? Por ser muitas vezes o único espaço público presente na maioria das comunidades, e os próprios números dizem por si: mais de 200 mil escolas no Brasil, sendo geridas com pelo

menos uma Secretaria de Educação Municipal, explica Marlova. Daí a possibilidade de utilização destes espaços para fomento do PEA.

Nesse sentido, foram verificadas perspectivas que entendem o PEA como política pública que “propõe *formação integral*, capaz de desconstruir o muro simbólico entre escola e comunidade e entre educação, cultura, esporte e lazer.” (TINOCO 2007 p.4). “O programa pode contribuir para a ressignificação da escola pela comunidade e para a construção do sentimento de pertencimento por alguns alunos, mais especificamente, para grupos de alunos diretamente ligados a fenômenos de violência escolar como reação ao fracasso na aprendizagem e à violência simbólica exercida pela escola.” (Idem p. 15,16)

Percebe-se então, como a proposta pedagógica do PEA vai ao encontro da *práxis*, “o programa escola aberta busca contribuir para a construção da cidadania consciente, responsável e participante, favorecendo a inclusão sociocultural e a diminuição da violência e da vulnerabilidade socioeconômica” (BRASIL, 2007, p.17). Essa explicitação sintetiza de maneira formidável os aspectos pedagógicos das oficinas, “as oficinas são, mais que momentos de apropriação de saberes, oportunidades para educar, para promover reflexões sobre valores importantes para a convivência” (BRASIL, 2007, p.17).

Na constituição do PEA é muito forte a presença do ideário gramsciano, que entende o espaço educativo da escola ambiente favorável a inter-relação entre teoria e prática, na qual o acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade aliados a técnica e a formação profissional são elementos que compõem a gênese da escola. Formando através da *práxis* e efetivando a formação integral do indivíduo (GRAMSCI, 1982).

Conclusão

A realização de políticas de Lazer deve ser uma constante que proporcione melhores condições e possibilidades a toda a comunidade. A escola pode e deve ser usada como alternativa de lazer e formação do cidadão. Ao fomentar políticas o poder público deve proporcionar condições para desenvolvê-las de forma satisfatória, isto inclui os aspectos na forma de segurança, redução da burocracia na aquisição de material, melhor ressarcimento dos atores dos programas, capacitação e valorização dos profissionais envolvidos. Sobre isto Gonzales diz que:

O estado tem o dever de promover a democratização dos espaços de lazer. É também obrigação da sociedade e da cidadania exigir prioridade em ações educativas que visam resgatar a dignidade das populações da periferia.[...] Construir políticas de lazer, possibilitando, acesso a atividades criativas e prazerosas, que preservam a identidade e a história da comunidade, resgatando e valorizando práticas presentes em suas manifestações corporais, é

um caminho para qualificar a vida de muitas pessoas excluídas das oportunidades bem como para valorizar manifestações autênticas de idéias expressivas e criativas da cultura popular (GONZALES 2008 p.325-327).

É neste espaço a Escola agora Aberta que os membros da comunidade, além da diversão e apropriação de algo que lhes pertence, podem ver reforçada e de certa forma assegurada sua cidadania. A escola é o ambiente de educação, formação e em contrapartida também o “clube da comunidade”, usada a semana toda, aberta no pleno sentido da palavra.. E podemos afirmar ainda que a apropriação do espaço público, tal como o da escola deve ser cada vez melhor aproveitado. Proporcionando a oportunidade da formação crítica, política e integral do cidadão.

Referências

- AZEVEDO, Paulo H. [in] SUASSUNA, Dulce &AZEVEDO, Paulo H. (organizadores) **Política e Lazer: interfaces e perspectivas**. Brasília: Thesaurus, 2007.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A Reprodução**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S.A. 1982.
- BRAMANTE, Antonio Carlos.[in] **O Lúdico e as Políticas Públicas: Realidades e perspectiva**. Belo Horizonte: PHB/SMES, 1995.
- BRASIL, Ministério da Educação, **Programa Escola Aberta**. 2007.
- CLEMENTE, João, de S. N., SILVA; Roberto da; MOURA, Rogério. **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009.
- DUMAZEDIER, Joffre. **Lazer e Cultura Popular**. São Paulo: Perspectiva. 2008.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis, RJ, 16ª Ed: Editora Vozes. 1997.
- GONÇALVES, Maria A. S. **Sentir, pensar, agir – Corporeidade e educação**. Campinas, SP, 6ª Ed. : Papirus, 2006.
- GRAMSCI, Antônio. **Cartas do Cárcere. Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Rio de Janeiro, 4ª Ed.: Civilização Brasileira, 1982.
- GUTIERREZ, Gustavo Luiz. **Lazer e Prazer: questões metodológicas e alternativas políticas**. Campinas, SP: Autores Associados, chancela editorial CBCE, 2001.
- Constuição em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm
- KISHIMOTO, T. M. **Jogos Infantis: O Jogo, a Criança e a Educação**. Petrópolis, RJ 11ª edição : Vozes, 2003.
- MARX, Karl. **Contribuição à Crítica da Filosofia de Direito de Hegel. Introdução**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.
- MASCARENHAS, F. & MARCASSA L. in GONZÁLEZ,F.J.; FENSTERSEIFER, P.E. **Dicionário crítico de Educação Física**. Ijuí: UNIJUÍ, 2008.

MASCARENHAS, Fernando. **Lazer como pratica da liberdade: uma proposta educativa para a juventude**. 2ª Ed. Goiânia: Ed. UFG, 2004.

MEZZADRI, F. M. et al. [in] **Esporte e Lazer: Subsídios para o desenvolvimento e a gestão de políticas publicas**. Jundiaí, SP: Fontoura.

MILLER, Norman P. & ROBINSON, Duane M. **Le nouvel age dès loisirs. Economie et Humanisme**, Paris, 1968.

NEIRA, M. G. ; UVINHA, R. R. . **Cultura corporal: diálogos entre educação física e lazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

OLIVEIRA, Adão Francisco. **Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologias e políticas**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2010.

RAGO, M. Do Cabaré ao Lar. **A utopia de uma cidade Disciplinar**. São Paulo, 2ª Ed. Ed. Paz e Terra, 1987.

REQUIXA, Renato. **Sugestão de Diretrizes para uma política nacional de Lazer**. São Paulo: Sesc, 1980.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: VIVÊNCIAS DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM JATAÍ-GO.

Profa. Ms. Angela Rodrigues **LUIZ**
Curso de Educação Física/UFG/Campus Jataí
angela_rodriguesluz@yahoo.com.br

Profa. Ms. Lilian Ferreira Rodrigues **BRAIT**
Curso de Educação Física/UFG/Campus Jataí
lilianfrbrait@gmail.com

Prof. Ms. Chaysther de Andrade **LOPES**
Curso de Educação Física/UFG/Campus Jataí
1. chaysther-lobes@hotmail.com

Profa. Ms. Juliana Carneiro **GUIMARÃES**
Curso de Educação Física/UFG/Campus Jataí
juguimaraes2004@hotmail.com

Palavras-chave: Educação Física, Formação de Professores, Estágio Curricular Supervisionado.

INTRODUÇÃO

O Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Goiás/Campus Jataí, segundo o seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC), prima pelo desenvolvimento de uma proposta progressista na formação de professores, com inserção qualitativa no ambiente escolar e demais locais sociais, educativos e pedagógicos, mediada pelas práticas corporais (UFG, 2011).

Em relação a formação docente, trabalhamos com uma proposta que viabilize,

o acesso aos conhecimentos éticos, políticos e culturais voltados para a preparação de profissionais com autonomia para agir profissional e socialmente, que demonstrem condições de atuar conscientemente em defesa de uma formação humana que leve em conta a vida pessoal e social. (UFG, 2011, p. 07).

A política e gestão do estágio, é compreendida como “um espaço curricular de experiência, estudo e reflexão da gestão, organização, planejamento, intervenção pedagógica, pesquisa educacional, prática teórico-reflexiva da profissão docente” (UFG, 2011, p. 77), em consonância com a realidade social no contexto da educação para a área de Educação Física (UFG, 2011), buscamos a formação de um profissional autônomo e consciente.

As vivências de estágio promovem a intervenção pedagógica e a atividade praxiológica que relaciona os aspectos conceituais oriundos do ambiente universitário com a realidade sócio educacional. Neste sentido, as vivências do

curso de licenciatura em Educação Física estão articuladas com os conteúdos da cultura corporal e com a prática pedagógica da Educação Física na escola, incluindo todas as suas fases: educação infantil, ensino fundamental e médio (UFG, 2011), enaltecendo estas como lócus que propiciam o convívio entre diversas etapas de elaboração do conhecimento.

Coadunamos com Luckesi (2007) e com seu entendimento sobre conhecimento, que só poderá ser elaborado a partir da inserção e da modificação do mundo pelo sujeito. O enfrentamento do mundo, realizado pelos sujeitos, possibilita produzir e reter o conhecimento, pois é a partir dos desafios da realidade que superamos estratégias desinteressantes e abstratas, por vezes, adotadas no universo acadêmico no intuito de aproximar os saberes docentes da realidade escolar.

Assim, aproximamos o relato das experiências acumuladas e compartilhadas por quatro docentes das disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado I e II, no supracitado curso, com os referenciais bibliográficos que versam sobre formação docente, sobre a formação profissional promovida nas universidades públicas, com vistas a favorecer a produção de conhecimento sobre o ensino da Educação Física nas vivências de estágio escolar.

Esta temática tem sido abordada em uma perspectiva de pesquisa com caráter qualitativo, uma vez que articula os referenciais teórico-bibliográficos às interpretações formuladas nos campos de estágio, ações que se somam à análise documental por meio dos Planos de Ensino das disciplinas, os Planos de Unidade, o Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas, que evidenciam os objetivos para o componente curricular Educação Física.

MATERIAL E MÉTODO

No Curso de Educação Física, modalidade licenciatura, do Campus Jataí/UFG os acadêmicos tem oportunidade de experienciar campos de atuação profissional em diversas disciplinas da matriz curricular. Atualmente, conforme o PPC são destinadas duas disciplinas de estágio, que são anuais e estão presentes no terceiro e quarto ano da graduação, para a imersão nos espaços formativos da educação formal. Assim, os acadêmicos são levados às escolas, preferencialmente públicas, que compõem a Educação Básica do sistema de ensino. Durante o Estágio Curricular Supervisionado I os acadêmicos frequentam escolas campo da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental, enquanto no Estágio Curricular Supervisionado II são levados às escolas que atendem a segunda etapa do ensino fundamental e o ensino médio.

Nos momentos de permanência na escola campo os acadêmicos dividem

o tempo letivo em observar a atuação do professor supervisor e os alunos de uma determinada turma; realizar intervenções, ministrar aulas de conteúdos previstos no planejamento anual do professor supervisor em consonância com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola; avaliar o processo pedagógico e a participação dos alunos nos momentos de intervenção; bem como identificar problemas de pesquisa e intervenção no ambiente escolar, além de elaborar um relatório crítico-descritivo e reflexivo deste percurso anual, nesta disciplina acadêmica.

Os acadêmicos, para os fins do estágio, frequentam a escola campo no período matutino, uma vez por semana, lá permanecendo desde as 07h00min até 11h30min, com objetivo de reconhecer a estrutura e funcionamento da escola, das aulas de Educação Física e compartilhar dos momentos de regência dos colegas da turma.

Resultados e Discussões

Diferentes objetivos podem ser associadas ao estágio, dentre eles optamos por situá-lo, e promovê-lo junto aos acadêmicos, como espaço profícuo a realização de vivências e que propicia a transposição dos conhecimentos acadêmicos em conhecimento praxiológico. E, no escopo da Educação Física, favorecer o planejamento, vivência e avaliação de atividades que abarcam os temas e conteúdos da cultura e das práticas corporais, favorecendo a formação ampliada dos professores que atuarão junto a este componente curricular nas instituições educacionais.

O estágio favorece a formação e atuação docente dos acadêmicos, à medida que promove oportunidades de qualificarem seus saberes disciplinares, aqueles aprendidos e sistematizados nas disciplinas acadêmicas, em saberes docentes, contextualizados sócio-historicamente, interpretados a partir da realidade existente em meio aos estudos, a análise, a problematização e a reflexão nas atividades, bem como a elaboração, execução e avaliação de suas propostas de ensino.

Segundo Pimenta e Lima (2009, p.29), “considerar o estágio como campo de conhecimento significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supere sua tradicional redução à atividade prática instrumental”. E nesse sentido, buscamos fundamentar a disciplina de estágio na perspectiva de um professor pesquisador, em busca da formação de um profissional crítico-reflexivo.

Contudo, assim como alerta Imbernón (2010) a formação, ou estar na escola realizando atividades de estágio, não é o fator determinante para o percurso formativo e profissional do professor, pois o mesmo se soma ao desenvolvimento pedagógico, ao conhecimento e compreensão de si mesmo, também devemos

despender atenção especial ao estágio uma vez que ele não se configura com via de acesso a uma profissionalização docente satisfatória e de sucesso, cabendo aos professores orientadores e supervisores, ponderar criticamente o aprendizado do estagiário nos momentos de estágio, evitando a imitação de modelos em situações as quais os mesmos não se aplicam, estratégia assumida por muitos e que determinam uma realidade de ensino imutável, acrítico, ahistórico.

Conclusões

Conscientes da dimensão ampla que abarca o universo escolar, sinalizamos conclusões provisórias no sentido de interpretar a formação docente e a produção de conhecimento como instâncias em constante movimento e construção. A universidade, a escola e o estágio encerram dimensões infinitas que podem ser tomadas em suas particularidades, assim como optamos neste momento por valorar suas potencialidades frente ao processo de formação inicial de professores de Educação Física no cenário jataiense.

Entendemos que o debate sobre as possibilidades formativas nos cursos de licenciatura deve resultar de uma permanente reflexão sobre a realidade educacional, seja em âmbito escolar e/ou acadêmico, sistematizados em estudos e pesquisas que visam à reformulação do fazer docente com vistas ao alcance de avanços teórico-práticos, quando da transposição dos conhecimentos científicos em conhecimentos escolares.

REFERÊNCIAS

- CARMO, Apolônia Abadio do. **Educação Física: competência técnica e consciência política em busca de um movimento simétrico**. Uberlândia: UFU, 1985.
- CORTELLA, Mário Sérgio. **A Escola e o Conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- LUCHESI, Cipriano Carlos. **Fazer Universidade: uma proposta metodológica**. 15 ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na Formação Docente: unidade teoria e prática**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- SAVIANI, Nereide. **Saber Escolar, Currículo e Didática**. 5 ed. Campinas: Autores Associados, 2006.
- UFG. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Educação Física do curso de licenciatura**. Jataí-GO: EF/CAJ/UFG, 2011.

EXTENSÃO E NATAÇÃO: EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO CAMPUS JATAÍ

Lanicássio Itacarambi **GARCIA** – UFG/CAJ

lanicassio@hotmail.com

Luís César **SOUZA** – UFG/CAJ

lucseso@hotmail.com

Angela Rodrigues LUIZ – UFG/CAJ

angela_rodriguesluiz@yahoo.com.br

Palavras-chave: Educação Física; Natação; Monitoria.

Introdução

A natação é um esporte de reintegração que pode ser praticado de diferentes formas. Ela estimula todos os músculos, movimentando tanto os membros inferiores como os superiores, podendo ser vivenciadas por seus praticantes, tanto em atividades recreativas a fim de propiciar prazer aos mesmos, quanto em atividades de alto rendimento visando as competições. Pode ser trabalhada tanto para fins de lazer quanto para competição, além disso, pode auxiliar na prevenção e recuperação de doenças como asma, bronquite, problemas ortopédicos, etc.

Para além dos benefícios promovidos pela natação aos seus praticantes, as atividades do Projeto Comunidade Aquática visa proporcionamos aos graduandos dos Cursos de Educação Física uma experiência prática como monitores nas atividades, contribuindo assim para a sua formação profissional. As experiências acumuladas durante o planejamento e condução das aulas nos aproxima do universo docente, perspectiva de formação do curso de licenciatura ao qual estamos vinculados.

Em sua implementação o projeto ofertou aulas de natação e hidroginástica, e desde o início do ano de 2011, ampliou a oferta da modalidade pólo-aquático e passou a atender crianças em idade escolar, a partir de uma parceria estabelecida entre a universidade e a Secretaria Municipal de Educação.

De modo específico, no primeiro semestre de 2011 as atividades de natação foram voltadas para uma turma de 15 alunos adultos, da comunidade interna e externa de Jataí, com idade entre 18 e 45 anos, sendo homens e mulheres. Salientamos que dentre esses alunos, encontrava-se uma deficiente auditiva, aluna que nos propiciou significativas experiências durante o processo de ensino e aprendizagem da natação. Neste sentido, nosso relato de experiência detêm-se a essa turma e abordará elementos que evidenciam nossa prática docente e o

aprendizados da natação pelos alunos.

Desenvolvimento

O Projeto Comunidade Aquática visa, dentre seus objetivos, socializar a comunidade da cidade de Jataí junto a Universidade Federal de Goiás/Campus Jataí. As atividades propostas pelo projeto comunidade aquática são: atividades de natação, hidroginástica, pólo-aquático, atividades recreativas e esportivas inseridas no meio aquático.

O projeto é trabalhado como forma de interação entre a universidade e a comunidade Jataiense, as propostas de intervenção são elaboradas semestralmente, contendo cada aula um plano, de acordo com o desenvolvimento e característica da turma. Como acadêmicos do curso de Educação Física, este projeto tem nos proporcionado a oportunidade de trabalhar como monitores, experimentando a didática no ambiente de formação, ampliando os conhecimentos acumulados na disciplina natação cursada nos semestres iniciais do curso.

As aulas são realizadas na piscina do campus e, neste primeiro semestre do ano de 2011, foram atendidos 15 alunos, sendo acadêmicos e funcionários da UFG/CAJ e da comunidade de Jataí, desses alunos, é importante ressaltar que um deles era deficiente auditivo, aspecto que tem nos motivado a planejar atividades diversificadas a fim de atender os anseios dos participantes. A comunicação era facilitada para nós a partir da ajuda da sua mãe, também incluída no projeto, fator que propiciou o desenvolvimento dessa aluna em nível de aprendizagem de modo satisfatório, semelhante aos outros alunos.

Inicialmente realizamos um trabalho de adaptação ao meio líquido, sendo fundamental para aprendizagem da natação, por haver alunos que não dominavam as habilidades básicas dessa modalidade. Fazendo com que os alunos buscassem confiança para seu desenvolvimento, e posteriormente trabalhar metodologicamente com os estilos de nados.

Durante as aulas, os materiais utilizados foram: prancha, halteres, espaguete e palmares. A metodologia que trabalhamos primeiramente foi a adaptação ao meio líquido, no qual ministramos aulas tranquilas devido aos relatos de alguns alunos de fobia à água.

Antes do início das atividades ouvimos de alguns alunos a afirmação que tinham fobia à água, reconfigurando nosso primeiro objetivo para fazer com que eles perdessem esse medo, pois isso dificultaria a aprendizagem e o desenvolvimento das atividades. Contudo, desde o primeiro dia de aula, conseguimos estabelecer uma relação de confiança, fazendo com que eles entrassem na piscina. As primeiras aulas foram trabalhadas de forma lúdica primando pelo processo de adaptação,

fazendo com que os alunos executassem as atividades com prazer esquecendo o medo, sem nos determos ao número de repetições ou execução correta do movimento, pois, acreditamos que com esta metodologia promoveríamos melhor desenvolvimento e participação nas aulas.

Resultados e discussão

Durante as aulas percebemos que os alunos participantes do projeto comunidade aquática tiveram proveitoso desenvolvimento, os alunos relataram que perceberam suas fobias à água serem superadas, pois o trabalho e metodologia utilizada pelos monitores da modalidade fizeram com que os alunos superassem esses medos, aspectos somados a uma boa relação entre monitor e aluno.

Observamos atentamente que as aulas de natação auxiliam para o desenvolvimento dos alunos, pois ela abrange não só os aspectos de técnicas, mas promove nos praticantes o reconhecimento de suas habilidades e a superação de alguns medos e fobias. Durante as aulas deste semestre nosso objetivo não era fazer com que os alunos do projeto se tornassem atletas, mas que eles tivessem uma noção básica e se interessassem pelos estilos de nados ensinados durante o semestre, também que eles desenvolvessem o gosto pela natação, usando-a em prol de sua saúde e qualidade de vida.

Quase sempre, ao final das aulas observamos que os alunos estavam exaustos, mas queriam continuar na piscina, devido o seu medo ter sido superado. Também ficou evidente, nesta turma de alunos adultos, que todos tiveram aprendizado sobre a natação e melhora na qualidade de vida. Notamos que através das suas superações passaram a participar mais das aulas, pois não queriam perder tempo, aspecto evidenciado pois, apesar das aulas terem duração de 50 minutos e frequência de duas vezes por semana, os alunos solicitavam a continuidade das aulas durante os dias de feriados.

Considerações Finais

A natação tem se configurado como uma modalidade esportiva que trabalha e tonifica diversas partes do corpo. Observamos que através da metodologia adotada no projeto, promovemos junto aos alunos melhora significativa durante em sua aprendizagem e qualidade de vida. Outro aspecto observado foi que a maioria dos alunos evitavam faltar às aulas para não perder o conteúdo trabalhado e o processo de aprendizagem.

Para conseguirmos alcançar nossos objetivos, fizemos um estudo teórico que nos possibilitou elaborar a base de conhecimentos para superarmos os obstáculos que foram encontrados durante o semestre.

Ao relatar nossa experiência, ficamos surpresos e satisfeitos com os resultados, pois os alunos tiveram boa performance, terminando o semestre com aprendizados dos nados no estilo crawl e costa, evidenciando que, tanto os alunos quanto nós monitores tivemos superações e aprendizados.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, J. H. P. **Educação física em programas de saúde**. In: curso de Extensão universitária, Educação Física na Saúde. Centro Universitário Claretiano: Batatais - SP, 2001.
- DELUCA, A. H.; FERNANDES, I. R. C. **Brincadeiras e Jogos Aquáticos**. 3 ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2002.
- MEIRA, M. G. **Educação Física: desenvolvendo as competências**. São Paulo: Phorte, 2003.
- PEREIRA, M. D. **Brincando com a água: a aprendizagem da natação**. In: Nista-Piccolo, Vilma Lení (Org.). *Pedagogia dos esportes*. Campinas: Papirus, 1999.
- SANTOS, C. A. **Natação: ensino e aprendizagem**. Rio de Janeiro: Sprint, 1996.

CONTRIBUIÇÕES E DIFICULDADE DA DISCIPLINA DE ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO I PARA A FORMAÇÃO DE FUTUROS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO CAJ/UEG

Cláudia Silva de **ALMEIDA**
Curso de Educação Física/UEG/Campus Jataí
claudiagyn_88@hotmail.com
Profa. Ms. Lilian Ferreira Rodrigues **BRAIT**
Curso de Educação Física/UEG/Campus Jataí
lilianfrbrait@gmail.com

Palavras-chave: Formação; Estágio; Educação Física.

INTRODUÇÃO

A disciplina de Estágio Curricular Supervisionado I compõe o currículo do curso de licenciatura em Educação Física, sendo obrigatória e com carga horária específica. É uma das disciplinas que mais exige dedicação, esforço e compromisso dos alunos e dos professores, e através desta disciplina os alunos têm a oportunidade de fazer a relação entre a teoria e a prática dos conteúdos da cultura corporal.

O estágio é um momento de preparação para alunos de ensino superior e outras fases educacionais, onde podem experimentar e desenvolver um conhecimento empírico acerca das possibilidades contidas no mesmo. “A experiência no cotidiano escolar contribui para a construção da identidade profissional do estagiário, fazendo com que futuramente ele assuma determinadas posturas e consolide suas opções e intenções” (MIRANDA, 2008, p.18). Sendo assim, com essa nova experiência o estudante começa a ver o âmbito escolar, com um outro olhar, enxergando outras dimensões, que até o momento lhes era apresentado apenas de maneira superficial.

Segundo Miranda (2008), a formação inicial precisa propiciar ao futuro docente o fortalecimento do vínculo entre os diferentes saberes e a realidade social mais ampla, com a qual deve manter estreitas relações. Com isso, o estágio deve oferecer aos alunos-estagiários experiências de atuações em escolas, que devem agir de forma transparente, para que esse processo seja entendido em toda sua complexidade e mostrando que a instituição escolar é um espaço social, que contribui para a construção de conhecimentos.

Acreditamos também que o estágio é um importante componente da nossa formação acadêmica, e que sem o mesmo não teríamos suportes necessários para futuras atuações como professores em quaisquer instituições de ensino.

O estágio em licenciatura é muito especial e diferencia-se totalmente

daquele destinado aos cursos de Bacharelado, pois se direciona para futuros educadores, que, no Ensino Básico, constituem o alicerce para a formação de profissionais de todas as categorias e, principalmente, daquelas que exigem formação acadêmica. (BIANCHI, ALVARENGA, BIANCHI, 2005, p. 5).

Com base nessa citação, constatamos que é de suma importância uma formação de qualidade dos futuros professores, pois, estes contribuirão com o processo educativo de praticamente todas as profissões, desde a alfabetização, uma vez que entendemos que sem a mediação de um professor, em qualquer fase educacional, seria muito difícil a aprendizagem e desenvolvimento de qualquer outro profissional de área específica, como um médico, por exemplo.

A necessidade de desenvolvermos essa pesquisa surgiu a partir das aulas da disciplina de estágio curricular supervisionado I, quando percebemos a insatisfação dos estagiários em relação a essa disciplina e a preocupação das professoras orientadoras, ao ver que os alunos não estavam se dedicando o suficiente para a mesma.

MATERIAL E MÉTODO

Ao desenvolvermos essa pesquisa, temos como objetivo geral verificar as contribuições e dificuldades do estágio para formação do profissional de Educação Física, buscando soluções que possam conscientizar os demais discentes desta turma, sobre a importância do estágio na formação acadêmica. Além disso, almejamos reunir as informações coletadas para que sirva de feedback aos professores e orientadores de estágio, e assim ter meios para alertá-los a respeito do que tem desmotivado os alunos e também suas maiores dificuldades, para assim, poderem agir de forma a conseguirem um desfecho proveitoso desta e das próximas turmas que passarão pela disciplina estágio curricular supervisionado I.

Para esse estudo, utilizamos o método qualitativo de pesquisa, que segundo Ludke e André (2005), citando Bogdan e Biklen (1994), objetiva obter dados descritivos, onde o pesquisador permanece em contato direto com seus sujeitos, valorizando as idéias dos participantes.

Devido às infinitas possibilidades sociais que a pesquisa-ação nos oferece, nos engajamos nas características deste tipo de estudo, que segundo Thiollent (2008. p. 16),

[...] é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Acreditamos nesse tipo de pesquisa por ser flexível e oferecer ao

pesquisador, a partir de suas experiências, a chance de acompanhar de forma mais favorável as eventualidades que os sujeitos enfrentam.

Durante essa pesquisa-ação estamos atuando em coletividade com os estagiários e professores orientadores do estágio, buscando promover por meio de intervenções (vídeos, palestras, conversas), uma conscientização a cerca da importância da disciplina e até sugerir soluções para as preocupações apresentadas pelos docentes.

Os sujeitos são aproximadamente 25 alunos do 6º período de licenciatura em Educação Física que frequentam a disciplina de estágio curricular supervisionado I, no ano de 2011 e as duas professoras orientadoras dessa disciplina.

Como instrumento de coleta de dados utilizamos o questionário aberto com os estagiários, professoras orientadoras e professoras supervisoras de estágio. Com essa ferramenta, temos a intenção de registrar os variados pontos de vista em relação aos problemas encontrados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No início do processo de coleta de dados e intervenções era notório a dificuldade em até mesmo ter discussões com a turma em relação a disciplina estágio supervisionado I, pois os alunos-estagiários não aceitavam ter que planejar aulas e vivenciar momentos em que eles, como estagiários, se transformavam em professores. Sentiam-se inseguros e quando lhes eram apresentados uma pequena mostra da nota total diária, que era referente ao plano de aula, se mostravam revoltados, uma vez que associaram a nota do plano de aula como um todo, quando na verdade era apenas uma parte do mesmo, e assim, se questionavam: “como eu, aluno, que estou aqui para aprender, já ser avaliado no primeiro dia?”. Porém, no decorrer das aulas, com as diversas conversas, esclarecimentos e orientações das professoras orientadoras da disciplina, conseguiram compreender melhor essa questão da avaliação.

As professoras da disciplina também promoveram três palestras de relatos de experiência, sendo uma com um professor de uma escola estadual e as outras com as professoras supervisoras das duas escolas onde os alunos estão estagiando. Estas palestras, juntamente com os debates dos textos da disciplina, têm contribuído para que os alunos estagiários se conscientizassem de que esse realmente é o momento de aprender e que a nota é apenas uma questão burocrática e de menor importância perto da experiência que estão adquirindo, que é única, seja qual for a área em que atuará.

No momento, estamos com um material que será apresentado a

turma ainda no mês de outubro, sendo a última ação de intervenção da pesquisa. Filmamos duas entrevistas com dois alunos que estão frequentando a disciplina de estágio supervisionado II e também o professor dessa disciplina; também tiramos algumas fotos dos alunos-estagiários nos momentos de regência e transformamos todo esse material em um vídeo didático-pedagógico que será trabalhado com a turma, na tentativa de motivá-los um pouco mais em relação a disciplina e a atuação docente deles.

CONCLUSÃO

Acreditamos que ainda há muito que se fazer, pois ainda existem relatos de incômodo com a disciplina e mesmo sabendo que estão em um curso de licenciatura e esta é uma disciplina fundamental na formação de professores, há aqueles que relatam não ver importância nessas vivências de estágio para sua vida profissional. Entendemos que cada um escolherá sua área de atuação após concluir a graduação, e que muitos não pretendem atuar em escolas, mesmo frequentando um curso de licenciatura. Com isso, percebemos que muitos não aproveitam a oportunidade de aprender, acreditando que não vão precisar de todo esse conhecimento no futuro, o que muito nos preocupa, pois o futuro é incerto e não sabemos o que precisaremos ou não em nossa vida futura. Portanto, pretendemos continuar o trabalho com ansiedade de conscientizar esses alunos-estagiários, mostrando que os conhecimentos adquiridos no estágio vão para além da pretensão escolar. Em contrapartida, há relatos que dizem: “Melhorou muito as aulas de estágio e não sinto mais pressão por estar sendo avaliado”. Esta fala nos permite acreditar que então estão realizando o trabalho com mais naturalidade, e a nota hoje, é aproveitada como uma auto-avaliação e assim, vem a tomada de consciência das superações, dificuldades e possibilidades a serem alcançadas.

Contudo, consideramos que este trabalho está contribuindo significativamente para o melhor andamento da disciplina, auxiliando os professores orientadores, que estão enxergando as maiores dificuldades dos alunos, e assim estão dando maiores suporte a eles, trabalhando diretamente com o problema ou dificuldade apresentada. Ainda não concluímos a pesquisa, que só será finalizada no mês de novembro, mas com os resultados parciais apresentados neste artigo, acreditamos que as dificuldades serão superadas ao final do semestre e que conseguiremos uma melhor conscientização da turma a respeito da importância da disciplina de estágio curricular supervisionado, uma vez que, além de estar atendendo nossas expectativas, ao fazer com que os alunos enxerguem a disciplina como uma oportunidade singular, acreditamos ainda estar colaborando para publicações da área e desejamos que a partir desta, surjam outras pesquisas com

intenções de alcançar objetivos que vão além aos que hoje almejamos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BIANCHI, Anna Cecília de Moraes, ALVARENGA, Marina e BIANCHI, Roberto. **Orientação para Estágio em Licenciatura**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação, abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2005.

MIRANDA, Maria Irene. Ensino e Pesquisa: o estágio como espaço de articulação. In: SILVA, Lázara Cristina da e MIRANDA, Maria Irene (org.). **Estágio Supervisionado e Prática de Ensino**: Desafios e Possibilidades. p.15-36, Belo Horizonte: FAPEMIG, 2008.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia de da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2008.