

A FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS PARA A DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: o caso do PIBID - FEUSP¹¹

Marcos Garcia Neira

A definição do campo de atuação profissional do Licenciado em Pedagogia como a gestão e docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006), levou a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) à adequação do curso ofertado, incluindo entre os conhecimentos abordados aqueles destinados ao ensino da Educação Física na Educação Básica.

Portanto, não houve qualquer surpresa quando, em 2014, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES) aprovou a realização do subprojeto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) intitulado “O trabalho colaborativo para o desenvolvimento de uma ação didática que tematize as práticas corporais inclusivas em escolas de educação infantil e ensino fundamental I”, cujo objetivo principal era proporcionar aos futuros licenciados em Pedagogia experiências formativas para a docência da Educação Física em realidades escolares multiculturais.

É sabido que a diversidade cultural impõe novas responsabilidades à escola. Longe de constituir-se em obstáculo ou problema, o convívio com as diferenças é extremamente enriquecedor. Toda situação didática que considera mais de um ponto de vista beneficia a todos os que dela participam.

Consideraram-se neste subprojeto todas as diferenças, independentemente do seu marcador social ou processo de construção. Sendo a escola pública uma instituição que acolhe pessoas com variadas heranças culturais, é necessário desenvolver práticas de ensino que reconheçam e atuem a partir de patrimônios distintos, sem qualquer intenção de apresentar ou impor conhecimentos melhores.

Em geral, a pertença a um determinado grupo se faz acompanhar de especificidades que moldam a sua identidade cultural. O contato com representantes de outros grupos, bem como a percepção das próprias mudanças ao longo do tempo, proporciona o estabelecimento de relações pautadas no

11 Este texto é uma homenagem a Alessandro Marques da Cruz, Arthur Müller, Dayane Maria de Oliveira Portapila, Felipe Nunes Quaresma, Jacqueline Cristina Jesus Martins, Jorge Luiz de Oliveira Júnior, Marcos Ribeiro das Neves e Pedro Xavier Russo Bonetto, por terem aceito o desafio de formar professores para uma sociedade menos desigual.

reconhecimento. Dentre inúmeras formas, as diferenças culturais se expressam também através dos textos produzidos pelas manifestações da cultura corporal. Comumente, o repertório de gestos e práticas corporais valorizado pela escola adota como referência a execução ideal e hegemônica, constituindo-se em mais uma experiência de exclusão para uma parcela significativa dos estudantes. Tal quadro ocasiona descompasso, afastamento e resistência ou a fixação distorcida de signos de classe, etnia, gênero, níveis de habilidade etc., presentes nas práticas corporais tradicionalmente privilegiadas na escola (NEIRA, 2016).

Nesses termos, as brincadeiras, danças, lutas, ginásticas e esportes, compreendidos como textos produzidos pela linguagem corporal, constituem-se em temas a serem abordados no currículo, uma vez que se considera como responsabilidade da escola e função da Educação Física formar pessoas que compreendam e reconstruam criticamente essas práticas corporais. Com base nessas premissas, levamos a cabo esse subprojeto do PIBID que, durante três anos, envolveu os futuros pedagogos na organização, execução e avaliação de atividades de ensino que tematizaram as manifestações da cultura corporal, mantendo como ponto de referência a inclusão de todas as crianças, inclusive aquelas que historicamente foram alijadas desse direito.

Integraram-se ao subprojeto dois coordenadores, oito professores-supervisores e cinquenta e seis estudantes de graduação. Seis escolas municipais e duas escolas estaduais aceitaram a parceria com a universidade e transformaram-se em território de inúmeras aprendizagens. Para além do próprio exercício do magistério, os licenciandos interagiram com saberes específicos de cada comunidade, mediante a oportunidade de inserção em contextos para muitos absolutamente desconhecidos. Isso não é pouco quando se considera que muitos cursaram toda a Educação Básica em instituições da rede privada comumente frequentadas por um determinado estrato social.

Se fosse só por isso já teria valido a pena a realização do subprojeto, uma vez que a experiência possibilitou aos graduandos participantes a oportunidade de conhecer o outro lado da moeda. Em tempos em que a grande mídia não poupa críticas à escola pública e o discurso hegemônico que diuturnamente coloca em circulação dissemina representações negativas com respeito à qualidade dos seus serviços, aos seus profissionais e às crianças, jovens e adultos que a ela recorrem, não foi sem surpresa que se depararam com projetos construídos coletivamente, profissionais competentes e comprometidos e, principalmente, práticas pedagógicas bem organizadas e efetivamente realizadas.

A entrada nas escolas foi precedida de reuniões formativas com a participação de todos os envolvidos. Nessas ocasiões, os referenciais que subsidiam a perspectiva cultural da Educação Física foram profundamente estudados e

inúmeros relatos de prática foram submetidos à análise e debate. Na segunda fase dos trabalhos, os estudantes acompanharam as atividades docentes, trocando impressões e esclarecendo dúvidas em seguida. Conheceram a vida institucional, as características do seu público e todos os atores que vivem e convivem dentro e fora dos seus muros. Somente então, tiveram apoio no planejamento, desenvolvimento e avaliação das atividades de ensino. Conceberam projetos didáticos próprios e puderam executá-los, aprendendo com os erros e acertos, mas, principalmente, com a supervisão dos professores que se engajaram.

Não há sombra de dúvida de que a chave do sucesso dessa iniciativa foram os professores-supervisores. Na condição de membros do Grupo de Pesquisas em Educação Física escolar da FEUSP, muito antes da existência do PIBID já colocavam em ação uma proposta culturalmente orientada. Assim sendo, não tiveram qualquer dificuldade em incorporar a suas rotinas a formação e o acompanhamento dos estudantes. Cada qual ao seu modo, promoveu uma agenda semanal de reuniões com os estudantes, em que planejavam e avaliavam as atividades de ensino ou aprofundavam aspectos teórico-metodológicos que considerassem necessários.

A Educação Física cultural

Apoiada nas teorias pós-críticas¹², a Educação Física culturalmente orientada, multicultural ou simplesmente cultural, tematiza as práticas corporais pertencentes a qualquer grupo, independentemente da origem ou da sua posição hierárquica no desenho social. Cabe ao professor selecionar cuidadosamente o tema a ser estudado, planejar as atividades de ensino e as formas de avaliação e, principalmente, refletir a respeito de seu posicionamento¹³ com relação a brincadeira, dança, luta, esporte ou ginástica em foco.

Enquanto artefatos culturais, as manifestações da cultura corporal veiculam ideologias que, sem a devida atenção, podem colaborar para a construção de identidades subordinadas ou superiores, com tendências segregacionistas ou integracionistas, reforçando o preconceito e a injustiça social ou o reconhecimento e a valorização das diferenças. Obviamente, o diálogo deve permear todo o processo, o que, em hipótese alguma, significa deslocar o professor da sua responsabilidade e autoridade.

Em termos metodológicos, o educador deve realizar uma pesquisa no entorno da escola, observar os momentos de entrada, saída e os intervalos,

12 Estudos Culturais, multiculturalismo crítico, pós-estruturalismo, pós-modernismo e pós-colonialismo.

13 Quando o professor não revê suas representações acerca de determinada prática corporal, corre o risco de abordar superficialmente questões problemáticas ou deixar transparecer seus preconceitos.

trocar impressões com os colegas de trabalho e, principalmente, conversar com o grupo. O que fazem quando não estão na escola, como ocupam o tempo de lazer, a quais filmes e programas de TV assistem, que *sites* conhecem, quais práticas corporais acessam por meio dos meios de comunicação etc. Convém registrar as informações coletadas acerca da cultura corporal, como e onde são realizadas as manifestações conhecidas, quem são seus representantes, como se organizam e com qual objetivo promovem a prática.

Esses procedimentos permitirão garimpar os saberes sobre as práticas corporais disponíveis na comunidade. Em outras palavras, identificar o modo como os estudantes atribuem sentido às coisas do mundo e representam a realidade. Com os dados coletados, a elaboração de um projeto didático pode articular esse mapeamento geral com a tematização de brincadeira, dança, esporte, ginástica ou luta em específico, visando a estruturação das atividades de ensino. Para atender aos objetivos de ampliação das representações, é necessário analisar determinados traços da prática corporal a serem problematizados, tais como: o que é necessário para usufruir dela? É possível extrair “elementos educativos” e articulá-los aos objetivos da escola? Quais modificações devem ser implementadas a fim de ressignificá-la? De que forma e onde é vivenciada? Quem participa, como e com quais sentidos?

A partir daí são propostas vivências corporais, sempre permeadas por diálogo, interação coletiva, reorganização, discussão de outras possibilidades, análise e produção. É primordial que o repertório disponível na comunidade seja reconhecido e valorizado. O elo pode ser uma história narrada por um familiar, uma informação captada na mídia ou a experiência pessoal de um estudante. Sempre há alguém que conhece a prática corporal e pode explicá-la e demonstrá-la aos colegas. Em função das suas características e das condições disponíveis, o professor pode indagar o grupo, estimulando-o a sugerir modificações para facilitar a vivência. As alterações propostas devem ser experimentadas para que possam ser conhecidas e reelaboradas, se necessário, possibilitando o concurso de todos (NEIRA, 2014).

Qualquer prática corporal deve ser estudada de forma contextualizada mediante situações didáticas que permitam reconhecer o ponto de vista dos seus representantes. Tal postura pedagógica em nada se assemelha a um olhar distante e episódico repleto de noções caricaturadas e performáticas. Dizendo de outro modo, a proposta cultural não tem nada a ver com apresentar aos alunos uma dança exótica, reproduzir seus gestos e demonstrá-la em uma festividade escolar. Tampouco se assemelha à mera adaptação de uma modalidade esportiva menos presente na mídia seguida de sua execução. Projetos com esse caráter celebratório, infelizmente comuns em algumas escolas, contribuem apenas para folclorizar as diferenças.

O fomento a uma pedagogia cultural da Educação Física acarreta um trabalho criterioso com os conhecimentos dos setores minoritários. A tematização das práticas corporais dos oprimidos a partir de seu ponto de vista desafia crenças e metáforas da cultura hegemônica. Quando deparam com brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas a partir de uma perspectiva contra-hegemônica, os estudantes pertencentes aos grupos dominantes apreciam o fato de que existem olhares que desconhecem ou que estavam submersos. Eles percebem que a escola e os meios de comunicação desprezam outros pontos de vista, negando-lhes o acesso a saberes relevantes sobre a cultura corporal.

A tematização das práticas corporais dos grupos em condição de desvantagem social fornece informações importantes para compreender a complexidade da produção do conhecimento e como são formatadas as opiniões que as pessoas têm a respeito de si mesmas e de tudo o que as cerca, incluindo a regulação de suas ações. O acesso a esses dados proporciona uma representação bem diferente do mundo e dos processos que o configuram.

Durante todo o processo, é fundamental atentar à articulação da proposta com as intenções explícitas no projeto pedagógico da escola. Isso se dá por meio da adoção dos mesmos objetivos de ensino presentes no documento oficial, desde que debatidos com os demais professores. Na continuidade, a realização de conversas e análises sobre as vivências focalizam, alternadamente, diferentes conhecimentos e representações sobre as práticas corporais, os saberes dos alunos e as reflexões sobre sua participação e envolvimento. Tudo isso sem deixar de considerar as múltiplas formas de interação no grupo e a relação dessas questões com esferas sociais mais amplas.

Organizar atividades de ensino a partir da prática social de dada manifestação corporal implica reconhecer as marcas sociais que carrega e discutir os significados culturais que lhe são associados. Professor e estudantes devem lidar com questões referentes aos papéis de gênero, classe, religião e etnia etc., podendo, mediante reflexão, estudo e diálogo, desconstruí-las. Os incômodos percebidos não podem ser menosprezados. É importante discutir com a turma as origens e motivações que levam as pessoas a pensar de uma forma ou de outra, visando, com isso, submeter as representações em circulação a uma análise crítica.

É um grande equívoco acreditar que a desigualdade, o preconceito ou a injustiça social interessam a alguém. Todos os grupos presentes nas instituições escolares têm a necessidade de unir-se na luta comum pelo fortalecimento da democracia. Cabe aos professores promover uma pedagogia que entenda a natureza específica da diferença e que também aprecie os princípios da equidade. A intenção é identificar e problematizar as representações em circulação, para que os estudantes possam compreender os significados atribuídos aos

grupos e às práticas corporais que criam e recriam. Não se trata de buscar a construção de consensos entre os diferentes, mas sim de apropriar-se da noção de solidariedade¹⁴, conceito bem mais inclusivo e transformador.

A apreciação pela diferença e por seus benefícios políticos, pedagógicos e cognitivos pode manifestar-se por meio da apresentação e discussão, em sala de aula, das concepções dos estudantes e do professor, examinando também a forma como são expressadas. É desejável que as atividades de ensino promovam a exposição a um número cada vez maior de vozes divergentes, o que proporciona outras formas de ver as coisas. O esforço de compreender os esquemas sociais daqueles que pensam e agem de modo distinto oferece um conhecimento mais profundo dos próprios sistemas de crenças, conceitos e preconceitos.

Na pedagogia cultural, a visão “de cima” (eurocêntrica, masculina, da classe média e alta) divide o espaço pedagógico com as visões “de baixo”, contribuindo para o reconhecimento das perspectivas dos diferentes. Do ponto de vista epistemológico, o contato com todas as vozes que estiverem à disposição proporciona a reformulação da estrutura educativa dominante.

Existem práticas corporais exaltadas ou mesmo rejeitadas por alguns grupos religiosos ou classes sociais. Caso sejam selecionadas como objetos de estudo, é preciso dialogar com a comunidade, de forma aberta e franca, sobre os objetivos e as razões da temática, sem se esquecer de mencionar a função da escola enquanto espaço público e a relevância de todos participarem das atividades de ensino. Da mesma maneira, temas polêmicos trazidos pelos jovens, como o uso de substâncias ilícitas na prática esportiva ou danças que recebem dupla conotação, não podem passar despercebidos.

Para ampliar e aprofundar conhecimentos e acessar outras representações sobre a prática corporal tematizada, podem ser programadas a assistência a documentários e filmes, pesquisas na internet, em livros ou revistas, entrevistas com participantes, visitas a locais de prática, entre outras. É recomendável que as atividades de ampliação e aprofundamento sejam precedidas de uma busca pessoal do professor por mais informações sobre materiais, locais, pessoas envolvidas etc. Somente assim é possível elaborar atividades de ensino problematizadoras. As situações didáticas organizadas pelo educador têm de incitar questionamentos e dúvidas nos estudantes que, por sua vez, devem discutir o assunto e intercambiar posicionamentos. A história da prática corporal, suas regras, procedimentos, formas de organização, falas que a

14 Um contexto solidário proporciona, de um lado, a ética entre os grupos sociais que lhes garanta o respeito suficiente para ouvir ideias diferentes e utilizá-las na consideração dos valores sociais existentes, e, de outro, a consideração da interconexão das vidas dos indivíduos de diferentes grupos, até o ponto em que todos tenham de justificar suas ações uns com os outros (GIROUX, 1988, p. 159).

acompanham, grupos que dela participam e como é vista por outras pessoas são apenas alguns dos possíveis eixos de debate.

A vantagem do tratamento crítico, sério e pedagógico da cultura corporal minoritária relaciona-se com o que Kincheloe e Steinberg (2012) denominam “consciência dupla”. O conhecimento do patrimônio das elites e dos mecanismos que empregam para fazer valer seus significados permite aos subalternizados enxergarem a si mesmos sob a percepção dos demais. Ao trabalhar nessa perspectiva, a pedagogia cultural fundamenta-se na compreensão de que a pessoa educada com base nas teorias pós-críticas sabe mais sobre a cultura dominante que o simples saber validado.

A ciência ocidental, fruto da ideologia europeia e do protagonismo masculino das classes abastadas, não é a única fonte à qual os professores podem recorrer em busca de conhecimentos para realizar a sua tarefa pedagógica. Além das mídias, os saberes encontram-se à disposição nos espaços formais e informais, como parques, praças, academias, escolinhas, clubes, centros esportivos, balneários, casas de cultura, praias, instituições de ensino ou qualquer outro lugar em que os praticantes se reúnam para vivenciá-las, conversar sobre elas ou apresentá-las. A partir de informações acessadas nesses locais devidamente documentadas, professor e alunos podem fazer inferências sobre representações acerca da prática e dos praticantes.

A pedagogia cultural expõe as artimanhas do poder oficial para a invalidação dos saberes dos grupos marginalizados por meio de situações didáticas em que seja investigada a naturalização de certos conhecimentos e representações acerca das práticas corporais. Olhar criticamente para o que acontece no interior da escola é o primeiro passo, mas o mesmo cuidado precisa ser adotado com relação às representações que circulam na sociedade mais ampla. O rol de aspectos que podem ser problematizados nas aulas de Educação Física é infinito. Se alunos e professor prestarem atenção ao que acontece a sua volta e chegarem a um acordo sobre suas prioridades, podem ter material de sobra para trabalhar. Em pouco tempo, percebem que a problematização de determinada representação leva à necessidade de problematizar outra, e assim indefinidamente.

A pedagogia cultural da Educação Física incita o professor a familiarizar-se com as questões políticas e epistemológicas que circundam a escola, o ensino e o componente curricular. Como produtor de conhecimento, o docente inicia o trabalho pedagógico a partir da experiência dos estudantes, promovendo análises sobre as forças sociais, econômicas e culturais que configuram as práticas corporais, às quais eles tiveram ou têm acesso.

O trabalho flui com o ensino dos procedimentos que caracterizam alguns métodos de investigação, como a etnografia e a historiografia. Para além da

pesquisa bibliográfica ou de imagens na internet, alunos e professor podem coletar informações preciosas sobre a prática corporal objeto de estudo por meio de observações, relatos, narrativas, entrevistas, questionários e leituras. O passo seguinte consiste em discutir os conteúdos presentes nos materiais reunidos, confrontando-os com as próprias experiências e buscando desvendar aqueles saberes que, à primeira vista, encontravam-se encobertos (NEIRA, 2014). O resultado, como se pode esperar, vai além da simples referência a conhecimentos pertencentes a grupos minoritários. A questão é usar outras modalidades de saber para que a hegemonia da estrutura monolítica do conhecimento acadêmico seja desafiada e as experiências dos estudantes sejam analisadas e sutilmente conectadas a questões sociopolíticas mais amplas, suscitando a conexão entre o que se estuda e a realidade da comunidade.

A pedagogia cultural desatualiza o presente e coleta o vulgar e o trivial para examiná-los de outros ângulos, questionando tudo o que é estudado e ultrapassando visões estereotipadas ou comuns (KINCHELOE; STEINBERG, 2012). Fundamentar-se nas teorias pós-críticas requer entender que as práticas corporais foram produzidas em dado contexto sócio-histórico, com determinadas intenções, sentidos e significados, mas que também, com o passar do tempo, foram ressignificadas pelas relações travadas num determinado contexto.

Na Educação Física, a pedagogia cultural pode empreender uma análise das razões que desencadearam a ressignificação de determinada prática corporal, configurando um diálogo entre ela e a sociedade. Isso coloca o professor na condição, ou necessidade, de perguntar de onde vem o conhecimento que a escola ensina, quem o certifica e quais são as implicações e os efeitos nos estudantes.

A tematização do patrimônio cultural corporal da comunidade e a problematização dos significados que lhe são atribuídos objetivam disponibilizar aos estudantes outros paradigmas de análise, para que possam constatar as possibilidades existentes no cotidiano dos acontecimentos. Apesar da valorização dos saberes dos alunos, a pedagogia cultural da Educação Física não se encerra na permanência no que já sabem nem em sua ênfase. Um dos encaminhamentos a serem adotados é a problematização das representações alusivas a práticas corporais identificadas nos discursos postos em circulação, principalmente pela mídia. Os estudantes podem ser estimulados a obter novos dados e tomar contato com outras visões. Sempre há algo a descobrir e compartilhar; qualquer conhecimento pode ser dividido com os colegas e experimentado. Eventuais obstáculos que impedem o grupo de vivenciar a manifestação tematizada obrigam as crianças e jovens a criar alternativas.

A simples retomada da trajetória histórica da brincadeira, da dança, da luta, do esporte ou da ginástica como objetos de estudo não conduz diretamente

ao encontro de soluções para problemas vividos, mas, em certo sentido, possibilita a ampliação do olhar. Além dessa medida, são necessárias várias outras analíticas e propositivas caso se queira que os sujeitos desenvolvam posturas reflexivas sobre o que acontece nas diferentes esferas do tecido social (mídia, trabalho, poder público etc.). As atividades de ensino não podem deixar de discutir posicionamentos a favor e contra. Cada qual sofre influências da lealdade aos grupos aos quais pretende servir. Uma vez que não existem categorias individuais de significação, liberdade ou razão, a solidariedade forma a base da análise ideológica e constitui-se no fundamento do trabalho educacional.

A investigação é em uma atividade de ensino essencial na pedagogia cultural. Trata-se de uma possibilidade para interagir com outras representações. A análise dos produtos culturais com os quais os estudantes têm contato, mediante questões previamente elaboradas, observações *in loco* ou gravações e depoimentos, permite descortinar uma série de preconceitos que permeiam as práticas corporais (de classe social, dimensões corporais, hábitos de vida, religião, profissão, orientação sexual etc.) e dificultam ou impedem sua presença na escola ou em outras instâncias sociais.

A pedagogia cultural da Educação Física proporciona acesso ao que estava escondido. Para aprofundar os conhecimentos com relação ao tema abordado, o educador pode estimular os estudantes a explorarem os significados que as práticas corporais têm em suas vidas, ajudando-os a perceber o quanto suas condições de aproximação ou distanciamento delas estão marcadas pela própria história pessoal. Para tanto, as vivências devem ser acompanhadas de leituras. Enquanto parte dos alunos vivenciam uma prática corporal, os demais podem observar e registrar. Os registros escritos, filmados, gravados ou desenhados podem ser submetidos à análise coletiva. Os significados daquela prática corporal para os participantes precisam ser explicitados e confrontados com as trajetórias individuais. A conexão entre o percurso da dança ou esporte em questão e a interpretação dos resultados de pesquisas permitem ao grupo situar socialmente a prática corporal, no sentido global, local e pessoal. O conhecimento do percurso histórico de determinado esporte, por exemplo, tem mais sentido se puder ser entrecruzado com sua presença na comunidade e na vida dos estudantes.

Também se recomenda, com base nos registros feitos ao longo do trabalho (anotações, gravações, filmagens etc.), a elaboração de um produto final, que pode ser um portfólio, livro, mural, síntese, *blog*, comunicação oral, mangá etc., desde que construído pelos alunos e com seu envolvimento em todas as decisões. É importante frisar que as preferências no tocante ao conteúdo e ao formato da apresentação também podem transformar-se em objeto de discussão. Isso não significa censura nem proibição. Caso a decisão envolva situações não

recomendadas pela escola ou apresente caráter enviesado de outras realidades, um debate pode ser promovido, chegando até ao exame dos valores da cultura escolar ou da própria comunidade. A análise dos documentos elaborados no decorrer e ao fim do processo fornece informações preciosas sobre o percurso traçado e permite identificar mudanças nas representações e posturas juvenis. A depender do resultado, o professor sente ou não a necessidade de retomar determinada atividade ou reorganizar as próximas.

Apesar do que propagam os discursos conservadores, é importante dizer que a Educação Física cultural não pretende trocar o centralismo da cultura corporal dominante por um centralismo da cultura dos estudantes. O que se defende é que os conhecimentos alusivos às práticas corporais desdenhadas ou tergiversadas possam receber a mesma atenção que as manifestações hegemônicas. Também se espera que a cultura corporal dominante seja analisada com outros olhares, tomando como base as crenças epistemológicas pertencentes a setores minoritários. Essa análise não tem intenção de demonizar as práticas elitizadas nem de afirmar que se tratam de conspirações contra os grupos desfavorecidos. Apenas pretende-se abrir espaço para os saberes que historicamente foram vilipendiados. Esses conhecimentos são convertidos em valiosos recursos na construção de um futuro melhor para todos os indivíduos, o que significa um futuro coletivo baseado nos princípios comunitários, no poder compartilhado e na justiça social.

A pedagogia cultural busca novas formas de ver as coisas quando valoriza as perspectivas marginais. A premissa básica é que a análise histórica do passado contribui para a compreensão das transformações sociais ocorridas e alenta para a modificação do atual quadro social. Dado que a cultura é uma dinâmica movida pela ação dos sujeitos mediante suas necessidades e intenções políticas, não pode ser vista como fixa e determinada. A proposta permite uma visão ampla das relações sociais, o que é muito mais valioso para os grupos alijados que a continuidade de projetos educacionais baseados na negação.

Essa pedagogia desafia, ainda, os conhecimentos e as ações didáticas tradicionalmente validados no contexto escolar a cumprir um ideal político comprometido com a constituição de sociedades democráticas em que prevaleçam a solidariedade e o reconhecimento das diferenças. A Educação Física cultural desprende-se do marasmo que povoa as quadras e os pátios com estudantes habituados a conhecimentos técnicos, para unir-se ao conflito dos espaços públicos, da relação com a comunidade e com as problemáticas vividas, incitando posturas efetivamente engajadas com a ocorrência social das práticas corporais. Para tanto, articula suas ações com as relações interpessoais experimentadas na escola e fora dela, com o intuito de promover situações de

ensino que assegurem a democracia e colaborem para a construção de uma sociedade menos desigual.

Enfim, aulas de Educação Física inspiradas nas teorias pós-críticas potencializa os estudantes a vivenciarem uma pedagogia da diferença. Ao apresentar aos demais as formas como concebem o mundo (representações), todos os envolvidos podem perceber que existem múltiplas formas de dizer e afirmar a vida. Caso essas representações sejam expostas a um processo constante de problematização, os alunos talvez se deem conta de que suas verdades são produzidas e afirmadas culturalmente, sucedendo o mesmo com o modo como cada qual aprendeu a falar de si e do outro. Nesse conflito de proposições, podem construir coletivamente em meio ao dissenso de opiniões e sugestões novas formas de dançar, brincar, lutar etc., atribuindo outras significações ao já vivido. Ao ampliar seus saberes podem compreender que existem no tempo e no espaço outras formas de fazer e pensar o mesmo tema. Nas diversas investigações realizadas no transcorrer das atividades de ensino, podem ter a oportunidade de aprofundar o que já sabem e perceber que as múltiplas possibilidades de fazer valer decorrem de condições conjunturais de emergência dos discursos que versam sobre o tratado. É provável que aprendam que existem condições de possibilidade para que as diversas formas de ser circulem, se afirmem, sejam divulgadas e se tornem hegemônicas ou, em oposição, consigam identificar as estratégias empregadas para negá-las, silenciá-las, esquecer-las. Quem sabe podem perceber-se em meio ao jogo do poder cultural (NUNES; NEIRA, 2016).

Para entender a cultura como o campo em que diferentes grupos e sujeitos lutam pela validação de suas crenças e modos de ser, a fim de solidarizarem-se com os subjugados; para compreender os diversos aspectos e mecanismos que regulam o comportamento dos sujeitos e produzem identidades para libertarem-se delas, torna-se necessária a vivência de uma prática pedagógica que possibilite pensar e viver a diferença.

Formando-se na docência da Educação Física

Enquanto elemento constituinte da prática pedagógica culturalmente orientada, os licenciandos em Pedagogia foram estimulados a registrarem suas práticas em variados formatos. O material resultante atendeu simultaneamente a dois objetivos: documentar o processo educativo realizado junto às crianças, jovens e adultos, e relatar o percurso formativo dos futuros professores.

A compilação, leitura e análise dos registros produzidos permite estabelecer algumas inferências acerca dos efeitos do PIBID na formação para a docência em Educação Física dos licenciandos em Pedagogia.

O primeiro aspecto que chama a atenção é a percepção da presença das diferenças em sala de aula.

Ao chegar, a primeira turma foi o 1º ano, meu contato efetivo com a turma foi *inaugural*. O supervisor foi buscar material para dar continuidade à aula deixando a turma comigo. No primeiro momento senti certo receio em me deparar sozinha com todos, mas o decorrer dos minutos tudo foi tranquilo e sem confusões.

Na turma seguinte, 5º ano, tem um aluno com autismo. Foi a primeira vez que tive contato com autista, a princípio ocorreu-me insegurança em não saber como lidar com a situação. Todavia, só em observar a relação do Gabriel, o aluno autista, com o resto da turma percebi como ele é acolhido e acessível. O Gabriel me surpreendeu pelo fato da interação que tem com a proposta da aula – participando ativamente, e os colegas. Quanto à autorrealização é impossível não perceber.

A turma como um todo é bem participativa nas atividades, porém é notável que alguns alunos deixam de participar por vergonha. Isto acontece em todas as classes!

No outro 1º ano, um dos alunos da sala já tem a vivência da capoeira. Assim, ele ajuda os demais alunos com os passos da luta e no fim da aula fala sobre a significação que a capoeira tem a sua vida, ressaltando a forma de resistência e união (principalmente familiar) que ela traz.

Por fim, o próximo 5º ano, tem a participação ativa de poucos alunos. Muitos que ficavam na roda de capoeira não entravam, novamente, por vergonha. Nesta mesma classe, há algumas meninas que discorrem de um discurso religioso muito forte. Sendo usado como argumentos para a não participação da roda de capoeira, pois seria, segundo elas, um desrespeito à sua religião e; valem-se de preconceito para tratar dos conteúdos socioculturais trazidos pela luta (Diário de Bordo, A. A. G. V., 14/08/2015).

Contrariando qualquer expectativa de imobilização diante das diferenças, o fato de tê-las identificado é o ponto de partida para uma docência que possa realizar-se com elas e a seu favor.

Depois de ter trabalhado com os alunos a corda e o futebol (mesmo não conseguindo participar dessas duas aulas em que eles jogaram o futebol demonstrado pelo aluno Gustavo), percebemos que haviam várias questões que deveríamos abordar com eles mais profundamente, pois aviam aparecido durante essas aulas como a questão de gênero na fala de alguns meninos na hora de falar que as meninas não jogavam futebol direito, outros preconceitos em achar que a corda era só brincadeira de crianças e que adultos não poderiam brincar, entre outras coisas. Para mostrar a eles que muitos estavam equivocados com esses pensamentos resolvemos procurar alguns vídeos de mulheres jogando futebol em diferentes ambientes e de vários tipos de pessoas pulando corda com diferentes finalidades. Depois de ter trazido os vídeos que aviamos separado para eles, fomos na sala

de vídeo e abrimos no computador que estava conectado a televisão para passar os vídeos e assim ficar mais fácil das crianças verem. Depois de deixar tudo arrumado e o sinal ter tocado fomos a sala deles para os levar a sala de vídeo, mas primeiro resolvemos explicar a eles o que iríamos fazer nessa aula e depois de conversar com eles levamos eles para a sala onde os vídeos iriam passar. Quando chegaram a sala pedimos para com calma sentarem numa cadeira e quando os vídeos estivessem passando deveriam fazer silêncio e prestar muita atenção nas falas e principalmente nas imagens, pois iríamos discutir as impressões deles no final da aula. Os primeiros vídeos que eles viram foram os vídeos das meninas jogando futebol na rua algumas meninas jogavam até descalças entre amigas. O segundo vídeo que eles assistiram foram de algumas mulheres jogando futebol em um campo profissional, onde elas jogavam uniformizadas em um campeonato profissional. O que foi muito bom, pois vários alunos puderam ver que a opinião que tinham era muitas vezes coisas que não aconteciam de verdade, pois como viram o que eles falaram não era bem o que acontecia de verdade.

Depois foi colocada uma sequência de vídeos com cordas onde o primeiro vídeo foi sobre uma pessoa pulando corda para malhar e ter condicionamento físico para poder lutar boxeur, o outro vídeo era sobre pessoas de diferentes fachas etárias e tamanhos pulando corda em diferentes ambientes só para se divertir e o último vídeo era uma competição de pular corda onde as pessoas pulavam pelo prazer do esporte. Assim como o futebol as crianças foram desconstruindo um pensamento muitas vezes equivocado que eles tinham sobre o assunto, que por um pequeno grupo era imposto ou falado a eles o que viram que não se concretizava.

Logo após os vídeos abrimos para conversar e vários alunos falaram que os vídeos puderam lhes mostrar uma realidade bem diferente do que eles pensavam que acontecia. O que foi bom, mesmo tendo uns alunos falando que continuavam pensando como antes, pois o intuito maior era mostrar que avia outra realidade diferente do que eles falavam. O mesmo aconteceu com a outra sala do primeiro ano onde mais alunos concordaram com os vídeos (Diário de Bordo, M. I. T., 11/03/2015).

Outro traço característico da docência culturalmente orientada foi percebido no reconhecimento do patrimônio cultural corporal das crianças e sua incorporação enquanto conteúdos a serem trabalhados durante as atividades.

Vivência da brincadeira elástico, de Minas Gerais. Todos brincaram e fizemos uma discussão no sentido de que algumas brincadeiras que tinham nessas outras regiões também tinham aqui. Alguns já conheciam e dois outros alunos trouxeram outras formas de brincar, que só mudava a letra da música: no lugar de chocolate, se falava morango ou moranguinho (Diário de Bordo, H. S. F. S., 11/11/2015)

O dissenso também foi enfrentado pelos licenciandos. Afinal, engana-se quem supõe que a docência na Educação Física é um mar de rosas. Desenvolver uma pedagogia a favor das diferenças implica trabalhar a adoção da justiça curricular como princípio e, portanto, eleger temas representativos dos vários grupos sociais, mas que nem sempre coincidem com as preferências da turma. Sempre haverá resistências a serem vencidas.

O tema frevo foi iniciado a partir de um vídeo apresentado em que os alunos precisariam observar os passos, para depois, em grupos, tentar reproduzir. Disponibilizamos alguns guarda-chuvas (historicamente usados como armas) que ajudaram muito na aproximação dos alunos com a dança. No decorrer das aulas, percebi que algumas meninas se interessaram bastante pelo assunto, montando uma dança contendo os diversos passos aprendidos. Porém, também houve um desinteresse grande pela maioria da turma. Alguns meninos, em determinado momento das aulas, pegaram o guarda-chuva e fizeram alguns passos, inclusive, ensinaram os que não sabiam. Outros, entretanto, não se propuseram a fazer a aula e se afastaram. Nas aulas seguintes, apresentamos o contexto histórico, explicando de onde as pessoas que praticam o frevo vieram e quando e como chegaram ao Brasil. Para ilustrar mostramos um vídeo. Para finalizar o tema, propusemos que as crianças produzissem um mapa, em papel Kraft, com tudo o que tinham aprendido sobre o frevo (Relatório Parcial, R. F. R., 2015)

A documentação do processo proporcionou aos graduandos participantes do PIBID a adoção de uma postura reflexiva acerca da própria prática. Perceberam que mediante o registro é possível reunir informações que viabilizem a identificação dos efeitos do trabalho pedagógico realizado.

Após a reprodução do filme, programamos este dia uma problematização/roda de conversa com os alunos. Nesta aula, tratamos principalmente das questões da forte influência das mulheres no futebol de outros países (como nos Estados Unidos) e as possíveis questões de gênero que surgem a partir disso, ou seja, levamos para os alunos a visão de outros países sobre o assunto discutido, para que assim possam conhecer a opinião e a prática deste esporte imerso em outros contextos históricos, sociais, culturais, políticos e econômicos. Ao finalizarmos a primeira parte do trabalho, já era possível perceber a mudança nas falas de algumas crianças, indicando, talvez, o reconhecimento das diferenças circundantes ao tema “gênero”. Assim, transcrevo aqui algumas falas deles:

P: O que acharam das práticas, pessoal?

R: Elas jogam de um jeito de diferente. Elas jogam de um jeito e os meninos de outro.

P: Como assim, qual é o jeito que as meninas jogam? Meninas, como vocês jogam?

R: Elas chutam tudo embarçado; tudo torto! (Nenhuma menina responde)

P: E como os meninos chutam?

R: Bem! R: Eu não. Sou um belo de um pé torto!

R: Eu também! Sou perna de pau!

R: Tipo assim, tem os meninos bons e os meninos mais ou menos. Os meninos que são bons chutam reto, e os que são mais ou menos chutam meio torto.

P: E por que vocês acham que existe essa diferença? Uns que chutam torto, outros que chutam bem?

R: Ah, tem os que sabem. Tem uns que “treina”.

R: Eu acho que as meninas não ligam muito pra futebol. Elas ligam mais pra boneca, brincar de piquenique, essas coisas... (diz uma menina)

P: Meninos, vocês acham que futebol é só pra meninas?

R: Não! Tem a Marta, a melhor jogadora do mundo de futebol.

P: Do mesmo jeito que as meninas podem não gostar de futebol, e os meninos que não jogam futebol?

R: Brincam de boneca! (Todos riem)

P: Quer dizer que quem não joga futebol tem que brincar de boneca?

R: Não! Não precisa gostar só de futebol, pode gostar de outras coisas.

R: Eu acho um absurdo essa opinião que as mulheres não sabem jogar futebol igual aos homens. Por que minha prima joga melhor que eu! (Todos riem) (Diário de Bordo, M. F. P., 28/06/15).

A análise dos relatórios elaborados pelos participantes do PIBID se constituem em uma boa tradução do projeto de educação almejado pela perspectiva cultural da Educação Física.

Em certa ocasião, ainda no primeiro semestre, diante de algumas falas preconceituosas e discriminatórias, os bolsistas prepararam para os alunos uma atividade de problematização e sensibilização em relação às questões étnico-raciais. Apresentaram vídeos, historicizaram a questão do racismo no Brasil, ouviram os estudantes sobre o racismo no cotidiano escolar, entre outras atividades. Aquele momento foi comentado pelos estudantes por muito tempo, professores ouviram os relatos dos estudantes sobre as atividades desenvolvidas pelos bolsistas, até a coordenação da unidade escolar fez muitos elogios para as ações por eles empreendidas. No segundo semestre as atividades se mantiveram na mesma lógica. Os bolsistas participavam regularmente das aulas, primeiramente ouvindo e registrando a fala e as atividades propostas pelo professor supervisor. E num segundo momento, participavam mais ativamente, sugerindo atividades, problematizando algumas questões a partir da fala dos alunos, trazendo vídeos, músicas, poesias e diversas atividades de ensino. Uma ferramenta bastante positiva trazida pelos bolsistas ao hábito da escola foi o registro das atividades por meio de fotos tiradas pelos celulares. Com estes registros, cotidianamente ou nas reuniões dos bolsistas com a supervisão do professor da unidade, foi possível planejar, avaliar e discutir as atividades pedagógicas dos projetos desenvolvidos. Esta ferramenta em certa altura do ano letivo também foi incorporada pelos alunos como

atividade de registro do que estava sendo tematizado e assim, passou a ser uma prática sistemática e utilizada pedagogicamente. Um outro exemplo bastante ilustrativo do impacto do programa na unidade escolar foi quando durante a elaboração dos Trabalhos do Ciclo Autoral (TCA), atividade de conclusão do ciclo autoral da rede municipal de São Paulo, diversos grupos de estudantes convidaram os bolsistas para ajuda-los. Uns deram entrevista, outros ajudaram a elaborar questionários e editar filmes. A participação dos bolsistas durante as atividades do TCA foi espontânea, pois aconteciam fora do horário da Educação Física, mas foram de grande importância para todos os envolvidos. De modo geral, podemos dizer os estudantes da EMEF Cicrano atribuem muita importância ao PIBID desenvolvido na unidade. A participação regular e ativa dos bolsistas fez com que eles se compusessem como novos membros da comunidade escolar. Seus trabalhos foram elogiados e reconhecidos, tanto pelos alunos e alunas, quanto pelos próprios professores e gestores. Com a participação dos bolsistas os alunos tiveram mais oportunidades de conversar sobre as atividades pedagógicas e sobre a vida escolar como um todo. O impacto de modo geral, tomando os exemplos aqui supracitados foi substancialmente positivo e intenso” (Relatório Final de P. X. R. B., 2015).

Apesar da condição de iniciantes na docência do componente e, também, neófitos na escola pública, os graduandos conseguiram extrair da experiência seus elementos principais, o que, certamente, representa um aprendizado importante para o futuro exercício profissional.

Há quase dois anos eu faço parte do projeto PIBID. Nesses dois anos estive por quase 1 ano e meio em uma escola e, recentemente (quase 6 meses) estou na EMEF Fulano de Tal. Posso afirmar que o projeto contribuiu significativamente para minha formação como professora e também, para minha formação pessoal. Além de ter me mostrado o quanto a Educação Física pode estar relacionada com outras atividades, diferentes das “esperadas” e padronizadas, foi possível verificar o quanto essa matéria pode abordar temas diversos, como os marcadores sociais, contribuindo para uma sociedade mais humana, mais sensível às diferenças e mais justa.

O projeto me proporcionou a experiência de uma aula, na qual o conhecimento e o que se sucederá parte do aluno, de seus conhecimentos já assimilados e do contexto em que está inserido. Tal característica é fundamental por interessar os alunos, permitindo que eles se sintam reconhecidos e por influenciá-los na construção de suas identidades.

Percebi também, o quanto as diferentes matérias podem e devem dialogar entre si; por exemplo, a tematização do Projeto “Lutas: Quando nós somos a diferença?!...” apresentou uma conexão entre a Educação Física, História, Geografia, entre outras. Nesse projeto, procuramos contextualizar inicialmente a vinda dos negros ao Brasil, já que o grupo, junto com o professor, identificou uma aversão dos alunos a certas religiões, principalmente ao Candomblé. Assim, estabelecida essa relação entre luta e religião procu-

ramos proporcionar aos alunos a chance de refletirem sobre as diversas formas de intolerância que encontramos diariamente.

Para mim, trabalhar com esses marcadores sociais foi o mais gratificante, pois identificar, dentro de uma sala com 30 alunos, casos de exclusão, de silenciamento e ao fim, perceber que os alunos pensam de forma diferente é recompensador.

Além disso, nesses últimos seis meses, eu e o grupo de bolsistas assumimos a responsabilidade de realizar atividades de intervenção, as quais eram planejadas com o suporte do professor supervisor e para mim, isso foi um desafio e a chance de trabalhar com um perfil de alunos totalmente diferente dos com que eu tinha contato, já que são alunos de oitavo ano. Acredito que essa oportunidade que nos é dada de planejar aulas e realizar atividades é uma das contribuições que nós, pibidianos, fazemos. Acho incrível como uma ideia, no final, se torna concretizável, quando combinada com outras ideias do grupo e do professor. Além disso, a presença de mais de uma figura, dentro da sala de aula, como apoio aos alunos e até mesmo como observação, permite que sejam identificadas certas atitudes dos alunos e pensamentos, sob um olhar mais cuidadoso e específico.

O desenvolvimento do projeto de lutas na EMEF Fulano de Tal mostrou a colaboração harmônica entre as bolsistas, o professor e os alunos. Nós tivemos que pesquisar sobre lutas, sobre religiões e sobre a cultura africana, ao mesmo tempo em que apreendíamos muito com os alunos. Acredito que enquanto o repertório cultural dos alunos se ampliava, o nosso também e isso é um dos benefícios do PIBID, essa troca constante de saberes e impressões.

Nota-se que o projeto de lutas durou praticamente o ano todo, e quando eu entrei ele já estava em desenvolvimento, porém, ele foi muito bem tematizado, intercalando aulas de prática de lutas com aulas que estimulassem a reflexão dos alunos como a apresentação de músicas, de documentários, aulas expositivas ministradas pelas bolsistas, entre muitos outros aspectos. É preciso destacar também, a postura do professor supervisor frente as bolsistas, uma vez que sempre nos colocou diante da sala como professoras e nos deu a liberdade de planejar e propor atividades, com o suporte dele. Isso fez com que, realmente, assumíssemos essa perspectiva e percebêssemos, pela prática, o que funciona o que não funciona como lidar com os alunos, como conduzir uma aula e como se atentar às questões sociais e culturais, fortemente presente no cotidiano escolar.

Por fim, acredito que ter feito parte desse projeto foi uma experiência incrível e ter a possibilidade de vivenciá-lo em diferentes escolas, com diferentes professores e bolsistas torna ele mais incrível ainda. Foi possível ver a necessidade de dar voz ao aluno, independentemente de seu contexto, pois eles sempre terão muito a oferecer para o andamento das aulas.

Acredito que essa visão da educação, a qual não privilegia formas de conhecimentos únicas pode ser levada a qualquer contexto escolar e isso permitirá o acesso a diversas culturas e a construção de significados e valores mais democráticos (Relatório Final de P. M. M., 2016).

Os registros elaborados pelos alunos do curso de Licenciatura em Pedagogia que participaram do PIBID evidenciam a relevância dessa política institucional na formação de professores. Também revelam que a docência baseada na perspectiva cultural da Educação Física está ao alcance de professores com ampla formação pedagógica, não sendo restrita a licenciados no componente.

Essa constatação ajuda a desconstruir o discurso propagado principalmente pelos órgãos de classe que apenas o licenciado em Educação Física poderia assumir as aulas do componente. A experiência acumulada nos últimos três anos indica que uma formação profissional de qualidade profundamente enraizada na escola, mas sem abrir mão do aprofundamento teórico-metodológico é uma possibilidade que não deveria ser desprezada.

Considerações

Muito embora nossa intenção tenha sido discutir o papel do PIBID na formação de pedagogos para a docência em Educação Física e, nesse sentido, o foco tenha recaído no conhecimento dos fundamentos, princípios e procedimentos didáticos que caracterizam a perspectiva cultural do componente, não podemos deixar de dizer que a docência abarca, também, outras dimensões que extrapolam o saber pedagógico *stricto sensu*.

No caso em tela, os estudantes tiveram a oportunidade de viver e compreender a dinâmica do funcionamento e organização das escolas e das salas de aula. Talvez pareça pouco, mas isso contribui de maneira decisiva em sua formação. Tomemos como exemplo a “gestão democrática”. Deixou de ser uma expressão lida na bibliografia das disciplinas do curso para tornar-se experiência vivida na participação de reuniões pedagógicas, assembleias do Conselho de Escola e encontros com a comunidade para discussão de questões de interesse geral.

Os estudantes da Pedagogia presenciaram a integração entre professores de diferentes ciclos e componentes, além de deparar com os problemas cotidianos do ambiente educacional. Com o passar do tempo e na medida em que se tornaram conhecidos dos membros da comunidade, chegaram a sugerir encaminhamentos para as possíveis resoluções.

Mas, entre todas as aprendizagens angariadas, o contato com as diferenças merece ser ressaltado. As escolas participantes do subprojeto estão situadas em regiões desassistidas ou atendem à demanda oriunda dessas localidades. Além disso, os tempos em que vivemos marcados pela globalização, grande influência dos meios de comunicação e, principalmente, profunda desigualdade social, acabam marcando decisivamente a escola pública.

É justamente nesse contexto que a Educação Física inspirada nas teorias pós-críticas se torna um instrumento de luta contra a opressão das práticas corporais hegemônicas, cujo privilégio nas mídias acaba por colonizar as concepções das crianças, jovens e adultos. Somando a característica democratizante da proposta e a disposição dos licenciandos para construção de uma sociedade menos injusta, o resultado não poderia ser mais promissor. Muitos deles têm levado para as salas de aula da universidade e para as instituições onde realizam estágios, a experiência adquirida com a pedagogia cultural.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Licenciatura em Pedagogia*. Brasília: MEC, 2006.

GIROUX, H. *Escola crítica e política cultural*. Trad. Dagmar M. L. Zibas. São Paulo: Cortez, 1988.

KINCHELOE, J.; STEINBERG, S. *Repensar el multiculturalismo*. Barcelona: Octaedro, 2012.

NEIRA, M. G. *Práticas corporais: brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas*. São Paulo: Melhoramentos, 2014.

NEIRA, M. G. O currículo cultural da Educação Física: por uma pedagogia das diferenças. In: NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. *Educação Física cultural: por uma pedagogia da(s) diferenças*. Curitiba: CRV, 2016.

NUNES, M. L. F.; NEIRA, M. G. Os Estudos Culturais e o ensino da Educação Física. In: NEIRA, M. G. *Educação Física cultural*. São Paulo: Blucher, 2016.