



O CURRÍCULO CULTURAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA E O PIBID: OUTRAS POSSIBILIDADES FORMATIVAS¹

THE CULTURAL CURRICULUM OF PHYSICAL EDUCATION AND PIBID: OTHER TRAINING POSSIBILITES

EL CURRÍCULO CULTURAL DE LA EDUCACIÓN FÍSICA Y EL PIBID: OTRAS POSIBILIDADES FORMATIVAS

Mário Luiz Ferrari Nunes

Universidade Estadual de Campinas - (UNICAMP)

INTRODUÇÃO

Enquanto política pública formativa, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) emerge em 2007, para aproximar os futuros egressos das questões da escola de modo a construir uma prática docente com experiência e qualidade, integrando novos conhecimentos e vivências. Neste quadro, esta pesquisa tomou como objeto o subprojeto Educação Física (EF), do edital Pibid 2020-2021. Tencionamos interpretar os efeitos que as diversas ações formativas colocadas em ação em dimensões contextuais específicas (BALL *et al*, 2016) e marcadas pelas condições dadas pela pandemia do Covid-19 tiveram sobre os modos pelos quais os bolsistas pensam, planejam e executam aulas de EF.

O subprojeto ancora-se no currículo cultural (CC) da EF (NEIRA; NUNES, 2009). Perspectiva curricular que investiga como as práticas corporais sistematizadas moldam formas de regulação, que estabelecem modos de pertencimento e exclusão, logo de subjetividades; coloca em xeque essas representações, faz vivenciar e interpretar seus acontecimentos e efeitos, para problematizar as verdades que as produzem, a fim de criar forma de vida que se posicione criticamente frente aos excessos de governo presentes na sociedade.

¹ O presente trabalho contou com apoio financeiro do PIBID/CAPES para sua realização.



A empiria produzida a partir do material fomentado no âmbito do subprojeto Educação Física foi confrontada com a teorização do currículo cultural da Educação Física e estudos do campo do currículo.

AS AÇÕES FORMATIVAS

Os encontros de formação eram semanais, via *google meet*, e tiveram como centralidade tanto os estudos a respeito das danças, lutas, esportes etc. como prática cultural que produz formas de afiliação e exclusão, como os estudos acerca da escolarização e da participação da EF neste processo. Nas ações formativas, os bolsistas tiveram acesso à bibliografia específica; pesquisa documental; dados sobre a escola campo a partir de informantes, documentos oficiais, tendo em vista retratar o contexto da escola, seus agentes, seus espaços, sua estrutura organizacional e acadêmica, a comunidade e as suas práticas corporais; planejaram e executaram atividades didáticas de modo colaborativo com o coordenador e a preceptora; efetuaram apresentações em eventos acadêmicos, a produção de artigos científicos e relatório de experiência (disponíveis nos bancos de dados e nas plataformas de gestão da Capes).

No tocante à presença na escola, cada dupla, de um total de 8 bolsistas, acompanhava uma turma por meio do *google meet*. A presença na escola ocorreu apenas no final de 2021. Além das aulas, os bolsistas participaram de reuniões de professores, inclusive nas atividades dadas por ações da SME para o retorno às aulas e combate à pandemia; da associação de amigos da escola, da eleição dos conselhos escolares e vivenciaram um momento de luto na escola, trazendo para perto de si a realidade do cotidiano escolar e da vida, que não são tratadas na graduação.

O ACONTECIMENTO-AULA

Ao adentrarem as aulas em meados de Outubro de 2020, e como parte do trabalho pedagógico da EF, os bolsistas participaram ativamente das ações de mapeamento do território escolar, elaboradas de modo colaborativo com a preceptora. As análises das atividades ajudaram a traçar uma cartografia entre vários territórios, como: os saberes dos alunos, os códigos e linguagens das práticas corporais presentes no universo cultural das crianças, as



conjunturas das aulas - delimitadas pela atividade remota e pelas condições de acesso e de execução por parte dos discentes.

A partir das linhas traçadas pelo mapeamento, decidiu-se como primeiro tema de estudo as “danças urbanas”. O acesso de alguns alunos ao aplicativo *Tik Tok* era evidente e massivo. Dele, os alunos acessavam danças diversas para prática. Além disso, se tratava de uma temática facilitada pelas condições dadas pelo ensino virtual. Os encaminhamentos do CC (vivência, leitura, ressignificação, ampliação e aprofundamento) eram formulados de modo colaborativo entre todos e enviados aos alunos. Estes os realizavam de forma assíncrona e devolviam por meio de textos, desenhos, fotografias e vídeos, sendo que alguns continham a apresentação da própria criança dançando. A professora as comentava e compartilhava com as demais. Aconteceram investigações de várias danças urbanas como: *popping, breaking, vogue, tutting, locking, house dance, waacking e finger tutting dance*. Além disso, os alunos eram incentivados em outros momentos a comentarem acerca das suas percepções e relatarem sentimentos diversos

O segundo tema foi o samba. No mapeamento, os bolsistas identificaram a presença de uma escola no entorno da escola campo, que tem forte influência social, cultural e política no bairro. Entendeu-se, também, que essa opção contribuiria para o estudo do tema trabalhado pela escola: “Cultura, Identidade e Lugar”. Os bolsistas formularam diversas atividades de interpretação dos códigos de comunicação do samba, fomentando experimentações corporais por meio da dança, canto e batuques, além da compreensão de seus diferentes tipos, seus representantes e outros aspectos. As atividades envolveram a criação de instrumentos caseiros, utilizando-se de utensílios domésticos, que permitiram a prática do batuque e da dança. Organizaram entrevista com a tia de uma das estudantes, que havia sido porta-bandeira da escola de samba do bairro. Também promoveram a audiência aos vídeos dos desfiles da escola de samba nos desfiles de carnaval da cidade; entrevistas com sambistas locais; a confecção de bandeiras; observação do vestuário; o estudo e a vivência dos passos do mestre-sala e da porta-bandeira, entre outras.

O último tema tratou do atletismo paralímpico. Esse tema, decorreu da ação de pensar o mapeamento como gesto cartográfico (NEIRA; NUNES, 2022), isto é, traçar permanentemente o mapa do território habitado, visto que novas linhas foram traçadas com a



proximidade do início dos Jogos Olímpicos de Tóquio e em função do debate entre docentes acerca da educação inclusiva. Os encaminhamentos formulados permitiram aos alunos conhecerem o que são as paralympíadas; a vida de atletas paralímpicos; as provas de corrida próprias do atletismo paralímpico; problematizaram o desafio de atletas-guia e atletas com deficiência visual; entrevistaram o treinador da equipe de atletismo olímpico Evandro Lázari e com a atleta olímpica da corrida de 400m - Tiffani Marinho, a fim de ver as diferenças entre as modalidades e vivenciaram diversas situações de corridas, possibilitadas pelo retorno às aulas presenciais no segundo semestre de 2021.

OS EFEITOS

Ao se ancorar no CC, o subprojeto EF apresenta outras possibilidades formativas pra o Pibid mediante o modo como ele produz as práticas pedagógicas. A questão do mapeamento é um aspecto importante para a análise desse estudo. Os bolsistas adentram ao Pibid no início de sua formação, que se organiza nos primeiros quatro semestres do curso sob a lógica de disciplinas que compõem um núcleo comum tanto para a formação no bacharelado como para a licenciatura. Os estudos de Nunes (2021) indicam que essa modalidade não oferece condições para os estudantes perceberem as distinções entre atuar com a Educação Física na escola e no campo do bacharelado. Não à toa, o estranhamento por parte dos bolsistas no modo como o CC promove a seleção do tema de estudo a partir do mapeamento do território a se habitar composto por várias linhas, dentre elas a cultura corporal dos alunos e/ou do entorno da escola e da relação dele com o Projeto Político Pedagógico da escola. Causa estranhamento também, o modo como os saberes dos alunos fomentam as aulas, diferentemente de outras perspectivas de EF, que podem considerá-los prévios, ingênuos, sincréticos ou de falas do senso comum presentes nos discursos da EF em que “se deve trabalhar com o que as crianças gostam”. Do mesmo modo, a compreensão do mapeamento só se deu por conta da efetua-lo na prática.

“Um dos termos que foi mais aprofundado nesse período foi o “mapeamento”, que, além da apresentação teórica, pode ser compreendido pelo início da temática do Samba nas aulas da escola parceira” (bolsista MC).



“Mapeamos em conjunto com os alunos a existência de um Centro Esportivo de Alto Rendimento (CEAR) em Campinas, em que atletas olímpicos da Seleção Brasileira treinam atletismo. Identificamos também familiares dos alunos que frequentavam o lugar e participavam de atividades esportivas ofertadas” (bolsista G).

O mapeamento também contribuiu para que os bolsistas percebessem a importância de compreender o território escolar para a sua atuação docente. Em que pese o cenário desfavorável para todos, o contexto vivenciado colaborou com o processo formativo dos bolsistas, pois além da aproximação com a heterogeneidade cultural que constitui a escola e com a qual nunca tiveram contato, conhecer as condições de existência dos seus sujeitos compõem a noção de mapeamento, o que o torna uma prática constante, uma escrita possível a respeito das práticas corporais, sujeitos, condições do bairro, marcadores identitários. Puderam na prática formular a produção de mapas de encontros, de afetos, de forças (NEIRA;NUNES, 2022).

Os saberes dos alunos também impactam a experiência dos bolsistas. Relataram a dificuldade em considerar o que os alunos sabem e não impor modos de fazer. Isso se expande diante dos encaminhamentos da ampliação e do aprofundamento.

“(…) o movimento de ampliação não (é) somente por parte dos alunos, mas também dos professores, quando se entende que não somente sua visão é a verdadeira ou a única possível para determinada prática, mas sim diversas outras formas de se manifestar” (bolsista V).

“Poder enxergar a educação física de outra forma, foi o que mais me surpreendeu durante todo o programa. Aprender com as crianças e me desenvolver com elas fez total diferença, é muito interessante compreender que a educação não precisa ser uma via de mão única, na qual apenas o docente transmite o aprendizado, se torna muito mais interessante e proveitoso quando ambos os lados cooperam para construir juntos algo novo”. (bolsista S)

Os encaminhamentos da vivência e da leitura dos códigos de comunicação da prática corporal permitiram situá-los em outros discursos pedagógicos.

“Ao contrário de outros currículos da educação física, que determinam o que se deve aprender, no currículo cultural, a aula é um encontro de sensações e construção do aprendizado” (bolsista MC)



“(...) na concepção do Currículo Cultural valoriza-se os alunos como indivíduos leitores do mundo e produtores de cultura, o que torna sua participação ativa nas aulas essencial para a construção cooperativa de conhecimento e desconstrução de relações de poder (bolsista MC)

O mesmo se deu em relação à ressignificação.

“O currículo cultural aborda os temas de um modo humanizado; sem hierarquia, os professores não são donos de nenhuma verdade absoluta. Os professores e alunos ressignificam os temas juntos, por meio de conversas, práticas corporais, perguntas e buscam juntos por respostas” (bolsista M).

FINALIZANDO O PROCESSO

As ações formativas empreendidas e as atividades dos bolsistas junto à comunidade educativa denotam que um trabalho colaborativo e atento às forças que o atravessam é mais do que um ritual de iniciação na profissão docente, no conhecimento profissional, teórico e metodológico que a caracteriza. Podemos dizer que o realizado permitiu que os momentos vividos no Pibid não se consolidassem como forma de assujeitamento à função docente determinada por qualquer ordem político-discursiva consolidada, hegemônica ou não.

A experiência com alguns encaminhamentos didático-metodológico do CC permitiu aos docentes e bolsistas compreenderem a produção discursiva dos discentes acerca dos temas estudados. Viabilizou-se a construção das aulas de modo a conceber os saberes dos alunos como construídos culturalmente e que conferem sentido à existência deles. Saberes que são fonte de estudos e também de problematizações, proporcionando a vivência dos bolsistas do PIBID sobre como elaborar um plano de aulas no qual o objeto de estudo é escolhido a partir do território em que a escola se encontra. Soma-se a isso, pensar em planejar ações articuladas ao Projeto Pedagógico da escola e às condições dadas para todos pela pandemia. Diante desses desafios, que eram imensos e múltiplos, o subprojeto EF viu-se à frente da necessidade de criar respostas didáticas para uma nova forma de ensinar mediada pelas redes digitais.

Se tomarmos o Pibid como um ritual de entrada à docência escolar, podemos dizer que ele reverbera sentidos ao curso de Licenciatura, pois produz elementos que alimentam problematizações à formação docente e à prática pedagógica no tocante à posição de sujeito docente requerida pelas mudanças curriculares e processos avaliativos em voga. O que se



buscou fomentar foi uma posição docente afeita à uma concepção de escola (básica e superior) como espaço de combate ao mesmo e às todas as formas de dominação; a escola enquanto espaço de valorização dos saberes que escapam do modelo padrão e controle; a escola como espaço de produção de potência, de formas singulares de vida.

REFERÊNCIAS

BALL, S.J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

NEIRA, M. G.; NUNES M. L. F. **Educação Física, Currículo e Cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

NEIRA, M. G.; NUNES M. L. F. O mapeamento no currículo cultural da Educação Física: cartografia e vadiagem. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 36, n. 78, p. 1449-1479, set./dez. 2022. ISSN Eletrônico 1982-596X

NUNES, M.L.F. O dispositivo currículo: a produção do sujeito professor de Educação Física. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.19, n.2, p.659-681, abr/jun. 2021.