

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Juliano Luiz Gomes da Silva

AS PERCEPÇÕES DOS PARTICIPANTES DO PROJETO PIBID/ SUBPROJETO-
EDUCAÇÃO FÍSICA/ENSINO MÉDIO E ANOS FINAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL NA ESCOLA PADRE BALDUINO RAMBO

Porto Alegre

2014

Juliano Luiz Gomes da Silva

AS PERCEPÇÕES DOS PARTICIPANTES DO PROJETO PIBID/ SUBPROJETO-
EDUCAÇÃO FÍSICA/ENSINO MÉDIO E ANOS FINAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL NA ESCOLA PADRE BALDUINO RAMBO

Trabalho de conclusão de curso de
educação física licenciatura Educação
Física da Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, como requisito parcial
para a obtenção do título de licenciado em
educação física.

Prof. Dr. Clézio José dos Santos Gonçalves

Porto Alegre

2014

Juliano Luiz Gomes da Silva

AS PERCEPÇÕES DOS PARTICIPANTES DO PROJETO PIBID/ SUBPROJETO-
EDUCAÇÃO FÍSICA ENSINO MÉDIO E ANOS FINAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL

Conceito final:

Aprovado em dede.....

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. – Instituição

Prof. Dr. – Instituição

Prof. Dr. – Instituição

Orientador – Prof. Dr. Clézio José dos Santos Gonçalves– UFRGS

Agradecimentos

Agradeço primeiramente a minha mãe, que desde cedo incentivou o sonho de ingressar numa faculdade. Agradeço também por sempre querer mais de mim, onde o grandioso “A” ou “100” no boletim escolar, não era considerado o bastante. Sempre incitando a buscar algo a mais.

Agradeço a minha princesa Martina que junto a minha profissão foi uma das maiores conquistas dentro da universidade. Sempre me apoiando e mostrando um jeito diferente de encarar a vida. Coube a ela a missão de me ajudar a amadurecer e encarar universidade com seriedade, repensando a minha própria prática docente. Além de me fazer feliz todos os dias.

Também às Famílias Silva e Gomes, que me apoiam desde a base mesmo sentindo minha ausência não me deixaram desamparado. Esse período de formação me comprovou que independente do que aconteça, vocês estarão do meu lado. Em especial para Juliana, Murilo e Luan que acompanharam esse processo mais de perto. Seja aguentando meu mau humor e me ajudando a estudar.

Aos amigos da Família “cogugué”, que receberam um “estranho no ninho” e fizeram ele se sentir em casa: Alana, Bibiana, Flávia, Jacqueline, Roberto, Paulo Morosino, Peralta, Henrique Teixeira e Leo Rattay. Sendo fundamentais no processo de construção da minha identidade docente. Foram os responsáveis por diversos momentos de formação além das salas de aula.

Agradeço também ao professor Clézio, por ter me acompanhado ao longo de toda a minha formação. Pois através das experiências que experimentei me tornei quem sou hoje.

RESUMO

Este trabalho apresenta um estudo de caso realizado na Escola Padre Balduino Rambo. O objetivo foi identificar as percepções dos participantes do Projeto PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), subprojeto Educação Física/Ensino Médio e anos finais do Ensino Fundamental. . A amostra do estudo foi constituída de um grupo de cinco bolsistas, quatro alunos do projeto, a professora supervisora e a diretora da escola. Para a coleta de dados foi realizada uma entrevista semi-estruturada. A análise dos dados coletados nas entrevistas apontou a ludicidade desenvolvida pelo projeto com grande índice de aceitação no grupo, além do reconhecimento do uso das tecnologias interativas de mídia (TIM) e da docência compartilhada como grande oportunidade de diversificação na formação docente e igualmente significativa na formação dos bolsistas e dos alunos. Este trabalho analisa ainda as questões relevantes levantadas pelos participantes.

Palavras Chave:

PIBID, LUDICIDADE, DÔCENCIA COMPARTILHADA, TECNOLOGIA.

RESUMEN

Este trabajo presenta un estudio de caso realizado en la Escuela Padre Balduino Rambo (Porto Alegre, Brasil). Su objetivo fue el de identificar las percepciones de los participantes del Proyecto PIBID (Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia), subproyecto Educación Física/secundaria y años finales de la primaria. La muestra de estudio estuvo constituida por un grupo de cinco becarios, cuatro alumnos participantes del proyecto, la profesora supervisora y la directora de la escuela. Se hizo una entrevista semiestructurada para la recogida de datos. El análisis de los datos recogidos en la entrevista apunta la ludicidad desarrollada por el proyecto como el aspecto que tuvo un elevado índice de aceptación en el grupo, además del reconocimiento de uso de las Tecnologías Interactivas de Medias (TIM) y de la docencia compartida como una oportunidad de diversificación no solo en la formación docente, sino también en la formación de los becarios y alumnos. Se analizan aún temas relevantes presentados por los participantes.

Palabras clave:

PIBID, LUDICIDAD, DOCENCIA COMPARTIDA, TECNOLOGÍA.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	6
2 O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID)	9
2.1 SUBPROJETO ENSINO MÉDIO E SÉRIES FINAIS FUNDAMENTAL	11
3 TECNOLOGIA	13
3.1 TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO	15
4 LÚDICO	17
5 DOCÊNCIA COMPARTILHADA	20
6 METODOLOGIA	22
6.1 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA	23
7 DISCUSSÃO	24
7.1 AVALIAÇÕES DO MÉRITO E DO DESENVOLVIMENTO DO PROJETO	24
7.2 MUDANÇAS NA SUA PRÁTICA DOCENTE	26
7.3 DOCÊNCIA COMPARTILHADA	27
7.4 PREPARAÇÃO DA UNIVERSIDADE	29
7.5 GRAVAÇÕES	30
7.6 MOTIVAÇÃO DOS ALUNOS	32
7.7 PARTICIPAÇÃO DA SUPERVISORA NAS AULAS	33
7.8 REFLEXOS DO PROJETO NOS ALUNOS	34

1 INTRODUÇÃO

Ao ingressar no curso de Educação Física na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, cheguei sem grandes certezas sobre que áreas de atuação iria me inserir. Conforme concluía algumas disciplinas excluí algumas possibilidades, pela inexistência de afinidade aos conteúdos apresentados. Interessei-me por outras da mesma forma, os esportes coletivos me conquistaram com a mesma intensidade que as academias afastaram. Vi no esporte grande oportunidade de interação e construção de alguns valores para as crianças. Acredito que por meio dos esportes se é possível preparar bons cidadãos.

No terceiro semestre da graduação, tive contato com a disciplina de Expressão Corporal (atual Práticas Corporais Expressivas I). Conheci a prática corporal como um método de autoconhecimento, cujo princípio era de que para compreender o mundo é necessário conhecer a si mesmo. Mais tarde desempenhei o papel de monitor dessa disciplina e com a troca de currículo busquei monitoria na cadeira de Recreação. Nesta disciplina, adquiri grande repertório de atividades, mas também uma nova forma de entender lazer e o brincar. Vi nessa abordagem, uma oportunidade de organização de aula com um caráter mais lúdico, sem o foco das atividades serem baseadas nas repetições. Mostrar aos participantes que é possível aprender de forma divertida. Aprendi que uma atividade/abordagem não precisa ser exatamente formal para desenvolver uma temática mais complexa. Em conversas entre amigos chegamos a um conceito de vida e que adotei para a minha prática: “não precisa ser sério para ser sério”. Exemplificando resultados complexos podem ser alcançados mesmo quando se desenvolve de forma lúdica.

Porém, faltava algo e minha experiência começou a cobrar. Um estudante de escola pública, nascido em bairro de periferia. Comecei a questionar o que estava fazendo para aqueles que como eu, vêm de condições precárias de educação. A resposta foi clara, NADA. Senti que precisava modificar as minhas prioridades antes de me formar.

Por coincidência neste momento recebi convite para uma vaga no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, que pela primeira vez teria projeto da Educação Física UFRGS. Ao conversar com o coordenador do projeto percebi que

era uma oportunidade de reorganizar meus objetivos pessoais e profissionais, e colocar a atuação docente em escolas públicas como principal meta. Ao ser selecionado para o projeto, fui conhecer as escolas que estariam à disposição para esta atividade. Visitei a primeira escola, localizada em um bairro de periferia, com pouca estrutura. Percebi que os alunos lembravam muito os meus colegas da época do ensino fundamental. Tive certeza que escolheria essa escola, independente do que observasse em qualquer outra. Levei esse desejo ao coordenador e ele me designou para a escola que escolhi.

A oportunidade de atuar com uma turma de alunos, crianças de verdade, foi algo que motivou muito. Saber que atuaria ao lado deste grupo também. Não seriam colegas de faculdade simulando crianças, como algumas das disciplinas de minha formação propuseram. Enfim teria a oportunidade de aprender a tratar com uma criança, em condições reais, as questões de respeito, motivação e outras dúvidas que existiram durante as aulas na faculdade.

Tamanho foi a desorganização que este projeto causou na minha formação, resolvi finalizar o curso e mostrar a importância que ele teve em minha prática docente. Decidi que meu trabalho de conclusão de curso seria sobre as impressões que este projeto Pibid deixa nos seus participantes, sejam eles alunos, bolsistas ou escola.

Este estudo buscou investigar as percepções dos participantes no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência Sub Projeto-Educação Física/Ensino Médio e anos finais do Ensino Fundamental realizado na Escola Padre Balduino Rambo. A amostra do mesmo foi constituída de um grupo de cinco bolsistas, quatro alunos do projeto, a professora supervisora e a diretora da escola. A coleta de informações se deu por meio de uma entrevista semi-estruturada. O estudo investigou como as principais características do projeto têm sido recebidas pelos participantes.

O presente estudo tem como objetivo identificar a percepção dos participantes do Projeto Pibid Educação Física Fundamental e Médio da Escola Estadual de Ensino Fundamental Padre Balduino Rambo.

O trabalho foi desenvolvido em sete capítulos. Tratam de aprofundar alguns conceitos para a compreensão da prática desenvolvida neste projeto. O primeiro capítulo explicita o projeto PIBID Nacional e no Subprojeto investigado, trazendo o histórico e regulamentação do projeto em âmbito nacional e no subprojeto.

O segundo capítulo, fala sobre a tecnologia e traz conceitos do que se entende por tecnologias e suas implicações na educação.

O capítulo três apresenta o tema a Ludicidade, baseando-se na abordagem proporcionada pelo autor Huizinga. O capítulo quatro aborda o tema Docência Compartilhada e situa como esse processo ocorre, sem a pretensão de defini-la. Detém-se na atribuição de importância desta forma de ensinar no processo formativo.

O capítulo cinco trata sobre Metodologia situando a forma como se deu o processo de construção desta pesquisa. O capítulo seis apresenta a discussão do material coletado, analisado e aprofundado com base o referencial teórico. O capítulo oito será dedicado expressar as reflexões obtidas através deste estudo.

2 O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID)

O programa teve seu edital publicado na data de 12 de Dezembro de 2007 (MEC, 2007) e foi decretado em diário Oficial em 24 de junho de 2010, no decreto de numero 7.219. Foi criado em uma ação conjunta entre do Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Superior (SESu), da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Visa a ampliar o interesse de estudantes das instituições federais de ensino superior na iniciação à docência. Através da qualificação dos docentes em nível superior, dos cursos de licenciatura plena de modalidade presencial para atuar na educação básica pública.

Com o intuito de fomentar o interesse dos graduandos em atuar na área escolar. O projeto tem como pontos fundamentais, despertar o desejo do graduando em dar sequencia na atuação no magistério. Também aproximar a universidade da rede básica de educação publica, uma vez que ainda existe um distanciamento muito grande entre essas duas instituições, Os objetivos são:

- “a) Incentivar a formação de professores para a educação básica, especialmente para o ensino médio;
- b) valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente;
- c) promover a melhoria da qualidade da educação básica;
- d) promover a articulação integrada da educação superior do sistema federal com a educação básica do sistema público, em proveito de uma sólida formação docente inicial;
- e) elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas das instituições federais de educação superior;
- f) estimular a integração da educação superior com a educação básica no ensino fundamental e médio, de modo a estabelecer projetos de cooperação que elevem a qualidade do ensino nas escolas da rede pública;
- g) fomentar experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador, que utilizem recursos de tecnologia da informação e da comunicação, e que se orientem para a superação de problemas identificados no processo ensino-aprendizagem;
- h) valorização do espaço da escola pública como campo de experiência para a construção do conhecimento na formação de professores para a educação básica;

i) proporcionar aos futuros professores participação em ações, experiências metodológicas e práticas docentes inovadoras, articuladas com a realidade local da escola” (MEC, 2007).

Só poderiam apresentar propostas aos projetos segundo (MEC 2007), as instituições federais de ensino superior ou centros federais de educação tecnológica que possuam cursos de licenciatura. Bem avaliadas no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior –SINAES, na forma da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. E que tenham firmado convenio ou acordo de cooperação com as redes de educação públicas, prevendo a participação dos bolsistas do PIBID nas atividades de ensino-aprendizagem na escola.

As instituições deveriam enviar um projeto unificado, compreendendo todas as áreas do conhecimento a serem abrangidas pelos projetos. Com o edital de 2013 também as instituições privadas sem fins lucrativos poderiam se candidatar. As com fins lucrativos também, porém com a ressalva que possuíssem alunos regularmente matriculados e ativos no Programa Universidade para Todos (ProUni). Em quantidade mínima para compor o projeto, cinco participantes.

O programa tem 87060 participantes. Que estão divididos em Bolsas de Incentivo a docência (70192), Bolsas de Supervisão (11354), Bolsas de Coordenação (4790), Bolsas de Coordenação de Área de gestão (440) e Bolsas de Coordenação Institucional (284). Distribuídos entre 283.. Abrangendo diversas áreas: Artes Plásticas e Visuais, Biologia Ciências, Ciências Agrárias, Ciências Sociais, Dança, Educação Especial, Educação Física, Enfermagem, Ensino Religioso, Filosofia, Física, Geografia, História, Informática, Letras (Alemão, Espanhol, Francês, Inglês, Italiano, Português), Matemática, Música, Pedagogia, Psicologia, Química, Teatro, Interdisciplinar.

Inicialmente o tempo de duração do projeto era de dois anos podendo ser renovado por mais dois. Ao final de cada ano deve ser enviado um relatório com a situação do projeto e possíveis resultados. A partir do ano de 2013 no edital Nº 061/2013, o projeto passou a ter a duração de 48 meses(quatro anos), prorrogáveis uma única vez pelo mesmo período.

2.1 SUBPROJETO ENSINO MÉDIO E SÉRIES FINAIS FUNDAMENTAL

O projeto Pibid, Educação Física e ensino médio séries finais, iniciou no segundo semestre do ano de 2012. Escolheu duas escolas estaduais, a Escola Estadual de Educação Básica Dolores Alcaraz Caldas e a Escola Estadual de Ensino Fundamental Padre Balduino Rambo. Foram dois critérios para a definição das mesmas: 1) Escolas que tivessem baixo IDEB e populações em risco social; 2) Não contassem com nenhum estagiário de Educação Física de qualquer Instituição de Ensino Superior. O objetivo sempre foi ofertar atividades para aqueles que não tiveram a oportunidade de receber acadêmicos na sua escola.

Este trabalho iniciou com dez bolsistas. A maioria dos bolsistas selecionados já havia atuado com o coordenador do projeto, na categoria de monitoria acadêmica na disciplina de recreação. As atividades foram desenvolvidas em encontros de duas horas uma vez por semana. Os grupos de bolsistas foram incentivados a buscar autonomia pedagógica pelo coordenador do projeto em relação à organização das aulas e definição dos conteúdos. Pois as escolas se inseriam em contextos completamente diferentes. Porém deveriam seguir os princípios básicos do projeto:

- a) Práticas corporais na perspectiva lúdica como forma de incentivar os alunos às mesmas;
- b) Incentivar a socialização nos mais diferentes formatos de atuação;
- c) registro de todas as atividades utilizando-se recursos da mídia e registro de campo

O projeto apresentava como obrigatório a presença de todos os bolsistas durante as aulas. Pois era fundamental para desenvolver um dos objetivos principais do projeto o registro por imagens E vídeos durante as aulas, incluindo o tema tecnologia. Além desta inserção a própria tecnologia era tema das aulas com tarefas e exposições onde os alunos tinham contato com as responsabilidades que é preciso ter ao manusear um vídeo na rede, ou uma simples utilização de qualquer rede social.

Os grupos escolhiam seus conteúdos e adequavam de forma lúdica. Um dos objetivos do projeto era disponibilizar para alunos, o direito de brincar, jogar, sem maiores responsabilidades conceituais ou de eficácia do gesto esportivo. Direito de

vivenciar o lúdico, algo que nas series iniciais era muito presente no cotidiano deles, mas com a continuidade nas series finais, foram quase, abandonadas.

As equipes reuniam-se semanalmente com o coordenador para relatar e planejar as aulas futuras. Além de desenvolverem discussões temáticas sobre questões diretamente relacionadas à docência, formação pessoal e questionamentos. Também eram reservados momentos para a produção de materiais para expor em eventos científicos.

Como a participação no Dia do Lazer (Evento organizado e protagonizado por estudantes da Educação Física UFRGS) era um dos objetivos visados pelo projeto. Cada grupo teria de possibilitar junto a sua turma, aulas para planejamento e ensaio.

Para que os alunos se organizassem para apresentar algum material no evento (esquete, vídeo cômico, apresentação artística etc). Neste momento era realizada a aproximação física dos alunos do projeto com a universidade. Com a consolidação da organização do evento, passou a ter mais momentos de interação desses alunos com o espaço físico da Esef, passando parte da manhã em atividade dirigida pelos bolsistas nas instalações do Campus e na parte da tarde participavam do evento propriamente dito.

3 TECNOLOGIA

Com origem grega, a palavra tecnologia segundo dicionário Michaelis, relaciona-se com o tratado de artes em geral ou com o conjunto de processos especiais relativos a uma determinada arte ou indústria. Para Ferreira “Tecnologia é a ciência que trata da técnica, conjunto de conhecimentos, especialmente princípios científicos, que se aplicam em determinado ramo de atividade” (FERREIRA apud QUARTIERO, LUNARDI e BIANCHETTI, 2010, p.286). Desta forma, para esses autores a tecnologia define-se a partir da técnica, do fazer da melhor forma, da maneira mais eficaz. Na sua obra (QUARTIERO, LUNARDI e BIANCHETTI, 2010) afirma que o primeiro autor que defendeu a técnica como contribuição para o desenvolvimento e bem estar da humanidade foi Francis Bacon na obra *New Atlantis*. Esta obra criou uma cidade que se desenvolvia graças aos avanços tecnológicos e não pelos avanços sociopolíticos. Apontava que o sucesso da sociedade estava baseado em suas conquistas no uso da ciência, para encontrar novas soluções.

[...]na tecnologia produzimos instrumentos; proporcionamos meios para construir objetos segundo nossas especificações. Em resumo, a ciência tem a ver com o que é, a tecnologia com o que há de ser. (Skolimowsky apud Sancho, 2008, p. 8).

Para Freenberg (apud Sancho, 1998) a teoria instrumental da tecnologia apoia-se na ideia do senso comum de que as tecnologias são ferramentas preparadas para servir aos propósitos daqueles que as utilizam. Enquanto a teoria substantiva argumenta que a tecnologia constitui um novo tipo de sistema cultural que reestrutura todo o mundo social como um objeto de controle. Já a teoria crítica afirma que a tecnologia não é uma “coisa” no sentido geral do termo, mas sim um processo “ambivalente” de desenvolvimento suspenso entre duas possibilidades. Sancho afirma que tecnologia não é um destino, mas sim uma cena de luta, quando escolhermos as nossas tecnologias nos tornamos o que somos que, por sua vez, configura nosso futuro (Sancho apud QUARTIERO, LUNARDI e BIANCHETTI 2010, p.291).

DE MASI afirma que a busca pelo ócio impulsiona a tecnologia. Como por exemplo, no período da idade média houve inúmeros avanços em relação a

ferramentas de trabalho relativos a terra. Situa o momento histórico, denominado idade média, foi precedido por um modelo de trabalho baseado na utilização de escravos e com a queda de Roma em torno de 476 d.C. Como os escravos começaram a rarear, deu início então a um processo de repensar a forma de realização do trabalho de forma mais eficaz. Logo surgiu o moinho de água e de vento, o estribo e os arreios dos cavalos, a roca de fiar, a rotação das culturas agrícolas, os óculos, a pólvora, o relógio mecânico, a bússola e a imprensa. Assim permitindo substituir a força humana pela inorgânica e anteciparam a grande arrancada do pensamento que levaria ao iluminismo. Ou seja, a necessidade impulsionou a tecnologia a gerar soluções para uma determinada demanda da sociedade.

Há também os pesquisadores que tendem a negar algumas formas de tecnologias. Sancho define o termo tecnofobia, medo que os indivíduos têm de integrar-se às tecnologias. Em especial aquelas que fujam das que já foram utilizadas por eles na sua infância, no seu cotidiano (SANCHO, 2008) Ela traz que:

Um dos primeiros exemplos de tecnofobia pode ser encontrado na postura de Sócrates diante da utilização da escrita. Segundo Platão, no diálogo de Fedro, Sócrates considerava que se os homens aprendem a escrita o esquecimento será implantado em suas almas. Deixarão de exercitar a memória porque confiarão no que está escrito, dando a palavra a palavras que não podem falar em sua própria defesa ou apresentar a verdade de forma adequada”. E preciso observar que o pensamento de Sócrates pode chegar às gerações futuras por meio dos escritos de Platão (Sancho, 2008, p.22).

Como o caso discutido pela autora, conta que quando questionou um professor de história sobre o uso de novas tecnologias para auxiliar em suas explicações. Ele respondeu ser contrário ao uso de qualquer tipo de tecnologia da informação. Por acreditar que os alunos, fora da escola, estão cercados de todo tipo de informação e não costumam dedicar muito tempo à informação escrita, aos livros. Em sua opinião, a escola devia ser uma espécie de “bastão”, uma defesa desta forma de representar o conhecimento. Afirmação deste professor demonstra que em alguns ambientes escolares, se está fazendo o caminho inverso ao processo de informatização.

3.1 TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO

Com a expansão tecnológica atual, muitos autores se questionam sobre a inserção da escola nesse mundo tecnológico. Muitas perguntas durante uma aula podem ser respondidas com uma simples busca na internet em um smartphoone. Necessariamente não precisa ser um produto de ultima geração, algo que hoje em dia, qualquer adolescente tem consigo. Segundo (QUARTIERO, LUNARDI e BIANCHETTI 2010) a grande questão sobre a educação é que por si só já é tecnológica. Envolve formas simbólicas inventadas, por homens e mulheres, tais como as linguagens representações icônicas, tecnologias organizacionais e também instrumentais, como o quadro verde, o giz, a televisão, computador. Assim como para Rosenbluth, “a educação pode ser concebida como um tipo de Tecnologia Social e um educador como um tecnólogo da educação” (Rosenbluth, apud Sancho, 2008, p.19)

A aula de Educação Física, por exemplo, exige um grande aparato tecnológico neste sentido. Como uma quadra de qualidade, bolas, redes, um simples apito com alcance maior em ambiente aberto. São exemplos de recursos que facilitam o processo pedagógico docente, pois no planejamento da aula todos esses fatores devem ser relevados. A grande questão é quando algo novo surge como possibilidade no espaço da sala de aula – uma nova tecnologia, por exemplo – que acaba desconcertando alguns, por julgamento impreciso ou até pela falta de domínio sobre aquele novo recurso.

Isto afasta o uso desta ferramenta, pois o docente não vê uma forma de articula-la com os seus conteúdos. Como o caso do acesso a rede durante as aulas. Por não saber como organizar aulas que utilizem esses recursos como auxiliares do processo pedagógico, acaba proibindo a utilização destes. Como colocado por Sancho (2008) existem ainda, alguns teóricos e práticos da educação, que propõem “defender” os alunos dos perigos das novas tecnologias.

Portanto se o uso de novas tecnologias não forem integradas ao processo educativo, a escola ficará para trás em relação a realidade dos alunos. É garantido

pela LDB que a educação deverá vincular-se ao mundo do trabalho. Mas como preparar um indivíduo para essa posição sem instrumentalizá-lo? Em um mundo onde seleções de emprego são marcadas, via email, ou através de cadastramento em sites. Como manter afastado do computador um jovem que irá viver esse contexto? Sancho coloca que

[...]sem a possibilidade de decidir sobre os seus avanços e aplicações com todos os níveis da vida cotidiana, o desconhecimento dos aspectos técnicos, políticos, econômicos e éticos destas tecnologias, pode impedir que os alunos desenvolvam a sua própria posição informada diante delas e o joguem em uma ignorância perigosa sobre o seu próprio mundo (SANCHO, 2008, p.23).

Ao longo da história, diversos recursos foram agregados ao processo educacional. Cada um a sua época, com maior ou menor facilidade. Existem materiais que são vistos como fundamentais para a atuação docente, como quadro de giz, retroprojetor substituído, pelo quadro branco, DVD players, fotocopiadora, projetor. Assim trago o pensamento de Sancho.

“Os professores que afirmam que o uso do computador desumaniza o ensino, sem se dar conta de que os instrumentos que utilizam (do livro ao quadro de giz), as tecnologias simbólicas que medeiam a sua comunicação com os alunos ou fazem parte da mesma (linguagem, representações icônicas, o próprio conteúdo do currículo) e as tecnologias organizadoras (gestão e controle da aprendizagem, disciplina...) estão configurando a sua própria visão e relação com o mundo e seus estudantes. A pergunta que poucas vezes é feita é se a tecnologia mais adequada para responder aos problemas atuais do ensino é a escola?” (SANCHO 2008, p.1.)

Seguindo esse pensamento devemos não olhar com tanta estranheza para os smartphones, ou tablets, muito menos para a internet, mas sim utilizá-los como componentes pedagógicos enriquecedores. Pois como coloca Sancho (2008) “A utilização de diferentes canais permite que os professores levem em consideração os diferentes estilos cognitivos. A multimídia estimula a exploração, a auto-expressão e um sentido de propriedade quando permite que os estudantes manipulem os seus componentes”. Pois estamos nos encaminhando para um futuro que não terá muitas possibilidades além de aceitar interagir com essas novas tecnologias.

4 LÚDICO

A história da Educação Física deixou heranças que se perpetuaram. Tratava-se de uma área desenvolvida inicialmente através dos métodos ginásticos europeus - modelos de treinamentos utilizados pelos exércitos, centrados em aptidão física e doutrina – por exemplo, o Modelo Francês que teve maior influência no Brasil. Segundo Dodô (2014) tais métodos foram os precursores da ginástica atual, assim como de diversas práticas da Educação Física. O lúdico surge como uma forma de descaracterizar esse padrão formal que compõe as aulas de Educação Física.

O termo lúdico vem latim ludos, segundo dicionário Michaelis se refere a jogos, brinquedos e a diversões. O termo carrega consigo a ideia de prazer, onde quem participa, o faz de livre e espontânea vontade. (Ferreira apud Gomes 1986).

Segundo Gomes (2004) se considerar apenas as definições dos dicionários o conceito será incompleto, porque restringe o lúdico apenas a infância. Excluindo as outras faixas etárias, reforça a crença de que pessoas preocupadas com as coisas "sérias" da vida, não podem se entregar às chamadas "atividades lúdicas", levantando o caráter inútil desta atividade para esses indivíduos.

Esse conceito é equivocado, pois, segundo Alves (2005) existe uma diversidade de manifestações culturais construídas pela humanidade e vivenciadas em varias faixas etárias. Desta forma, Gomes traz que “as manifestações constituem patrimônio cultural e refletem os valores, as regras, as tradições, e os costumes de um determinado grupo social em diferentes contextos e épocas” (GOMES, 2004, p. 142.).

O lúdico é considerado por Leila Pinto (apud Gomes 2004) como uma vivência privilegiada do lazer onde se constrói a experiência cultural, levado pelos desejos de quem joga e realizada pelo prazer. Concretizar o lúdico é renovar relações interpessoais, experiências corporais, ambientes, temporalidades e energias; é reencontrar consigo mesmo, com o que gosta e deseja.

Para Huizinga 1993 o jogo, diretamente ligado ao lúdico, é construído quanto a propósito, duração e tempo pelos próprios participantes e Alves (2005) coloca que

o lúdico é um fenômeno mais antigo que a própria cultura e se concretiza no jogo. Para complementar trago a citação de Huizinga:

[...] uma atividade livre, conscientemente tomada como “séria” e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo certa ordem de regras. Promove a formação de grupos sociais com tendência a rodearem-se de segredo e sublinharem sua diferença em relação ao resto do mundo por meio de disfarces ou outros meios semelhantes (HUIZINGA, 1996, p.11).

O autor aponta que a ludicidade serve para uma construção de redes de relacionamentos. Afirma que grupos seguem juntos mesmo após o jogo ter se encerrado. O fato de terem jogado juntos acaba diferenciando-os ao mundo externo (quem não jogou) e acabam unindo-se pela similaridade.

Por entender o jogo como componente fundamental na composição das aulas de Educação Física o lúdico acaba tornando-se uma ferramenta potente quanto à ideia de composição de grupo ou identificação da coletividade da turma. SANTIN (apud GOMES 2004) afirma que o impulso lúdico que habita o imaginário humano contrapõe-se à "coisificação" do humano, à racionalidade técnica, à razão científica e à lógica racional do capitalismo.

Perceber a escola como espaço singular de desenvolvimento do aluno passa pela constatação de Gomes (2004) que os meios de comunicação de massa buscam organizar o universo das brincadeiras e dos jogos infantis. Por meio da oferta de determinados objetos, fantasias, da delimitação dos espaços e dos tempos, o que acaba excluindo o protagonismo da criança, transformando-a em um mero objeto de um jogo maior. A atividade lúdica dentro da escola pode representar um exercício para a vida fora dela, como colocado por Marcelino (apud Gomes 2004) “o lúdico é um componente da cultura historicamente situada e pode significar uma experiência revolucionária, uma vez que permite não só consumir cultura, mas também criá-la e recriá-la, vivenciando valores e papéis externos a ela”. Uma

atividade entendida como simples e divertida pelos participantes, pode reorganizar a forma de pensar questões do cotidiano.

5 DOCÊNCIA COMPARTILHADA

Diversas questões são colocadas quando se tratam de uma reorganização da instituição escola: que espaço a escola realmente irá ocupar com tantas mudanças na sociedade?

Não serão uma ou duas medidas que reformularão esse cenário. Entretanto muitas pessoas dedicam-se a discutir formas de reorganizar papel de uma escola nos dias atuais. A utilização de novas tecnologias, a aproximação com temas realmente significativos com os alunos. Ou mesmo a alteração do papel do próprio aluno dentro da escola, evitando a mera repetição e lhe conferindo um poder de autonomia. Acredito ser algumas modificações que podem reorganizar a escola.

Uma possibilidade idealizada inicialmente para auxiliar os alunos com necessidades especiais e acabou ganhando força em turmas regulares, foi a docência compartilhada como colocado por (HICKMANN e RODRIGUE 2013). Trata-se de uma modalidade de ensino exercida em algumas escolas visando uma intervenção didática buscando políticas inclusivas, ao valorizar a diversidade, ao propor um atendimento diferenciado aos alunos.

Esta modalidade de docência não se trata de uma abordagem facilmente posta em prática. Apresenta inúmeros complicadores, como por exemplo, a descentralização da figura do professor como único e detentor do saber dentro de uma sala de aula. Outro fato é cada professor ter suas teorias particulares sobre a relevância pedagógica de determinadas tarefas. Dentro da ideia de docência compartilhada, se faz necessário o diálogo entre docentes e a revisão de suas posições. (Hickmann e Rodrigues 2013).

A experiência de compartilhar a docência pode significar uma reorganização completa dentro da identidade de um profissional. Por inúmeros fatores, maior sensibilidade a temas proposto pelos companheiros, uma sincronização das ações dentro da sala de aula, relações de postura. Observar a aula de outro professor e perceber os equívocos realizados na sua própria prática (ALMEIDA E SILVA, 2013). Os autores trazem que:

Essa experiência de conviver no espaço da sala de aula exige uma postura de escuta, atenção no outro, humildade, paciência, de entendimento que os diferentes saberes, quando compartilhados, afetam e modificam não só os professores que compartilham, mas também os alunos (ALMEIDA E SILVA, 2013, p. 104).

A tarefa de compartilhar a docência, não é uma tarefa fácil, pois dividir o mesmo espaço pedagógico requer, além de um bom planejamento (articulado e diversificado), capacidade de descentrar-se, de acreditar nas possibilidades de cada aluno. O processo pode se tornar ainda mais complexo quando envolve professores de diferentes áreas. Almeida e Silva (2013) colocam que ao propor um trabalho interdisciplinar atingimos um ponto muito delicado. Pode haver a sobreposição de uma disciplina em relação à outra. Não se pode criar qualquer hierarquização nas disciplinas dentro da escola. A docência compartilhada visa a ações práticas integradas (Hickmann e Rodrigues, 2013). E ao admitir uma hierarquização, a escola pode incentivar o isolamento e a falta de comunicação entre os conhecimentos das áreas específicas e os professores.

Muitos podem rechaçar a ideia de docência compartilhada por envolver gastos. Manter dois professores para cada turma significaria dobrar o número de profissionais. Porém essa possibilidade não necessita, necessariamente, ser algo permanente, podendo acontecer em determinados momentos ao longo de um planejamento. Como citado acima, um dos pontos mais interessantes nesse compartilhamento é a troca de experiências, e as transformações que a interação dos saberes entre esses docentes e os alunos irá proporcionar. Pois como apontado por (Almeida e Silva 2013) “nesse partilhar compartilhado, vamos reconstituindo nossos modos de ensinar, repensando as práticas pedagógicas, aprendendo as outras maneiras de lidar com o fazer pedagógico e com os conhecimentos”. A interação entre esses profissionais poderá gerar a tão esperada reorganização dos estabelecimentos de ensino atuais. Pois como apontado por (Almeida e Silva 2013)

6 METODOLOGIA

Este trabalho trata-se de um estudo de caso, pois é à forma mais efetiva de se aproximar de um objetivo. Segundo Kreuzburg e Molina (2004) “essa ferramenta pode ser definida como um exame particular de uma situação, programa ou fenômeno específico que proporciona uma valiosa descrição”. Para tanto busca tentar esgotar um assunto particular, no caso a percepção dos participantes do Programa PIBID UFRGS dentro da Escola Padre Balduino Rambo.

Este estudo de caso é classificado como indutivo segundo (Kreuzburg Molina 2004), pois as categorias, as afirmações surgem de um exame dos dados fundamentados no próprio contexto, todos sujeitos à reformulações conforme prossegue o estudo. Aberto a qualquer momento a novas relações, sem hipóteses predeterminadas. E segundo o a natureza do resultado final esse estudo de caso “caracteriza-se como avaliativo, pois além de descrever e explicar o estudo tem como objetivo emitir juízo de valores” (Kreuzburg Molina 2004).

Como instrumento de coleta de dados foi aplicada um uma entrevista semi-estruturada Esta foi validada por pesquisadores da área, e a partir de pontos principais buscava derivar novos questionamentos a partir das respostas colhidas com cada participante. A pesquisa tem como população os participantes do projeto Pibid Educação Física, séries finais e ensino médio na escola Padre Balduino Rambo (alunos, bolsistas e docentes da escola).

A amostra é composta por quatro alunos participantes, selecionados a partir do critério de assiduidade dos alunos no projeto desde a sua iniciação na escola e que estivessem dispostos a serem entrevistados. Também por cinco bolsistas do projeto, a professora supervisora do projeto e a diretora da escola onde o projeto acontece.

As entrevistas foram gravadas e transcritas literalmente. Os resultados foram analisados e resultaram na divisão em categorias para apresentação.

A revisão de literatura se deu através de buscas através da internet, e bibliotecas, foram escolhidos os autores que mais se aproximaram da minha visão, mesmo o professor orientador tendo indicado algumas referencias.

6.1 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

A escola estadual de ensino fundamental Padre Balduino Rambo, situado na rua Humberto de Campos, 130, Bairro Partenon, Porto alegre. Atende 338 alunos, entre primeiro ano e nono ano. A escola atende pela manhã séries finais (de sexto ao nono ano) e pela tarde series iniciais (do primeiro ao quinto ano). Em relação a espaços utilizados pelo projeto a escola dispõe de uma quadra externa, em condição precária e sem marcações, dispõe também de um terreno onde se encontra uma praça e um “campinho” de futebol, além de um saguão coberto e com um revestimento aceitável para desenvolver atividades utilizando o solo. Segundo informação coletada está com o quadro de professores abaixo no necessário resultando sempre em alunos no corredor em períodos vagos, o que acaba prejudicando as aulas em geral. Tendo como público, principalmente, alunos do Partenon e da Conceição, já aconteceram situações de agressão, inclusive entre famílias na escola, onde a Brigada Militar teve que intervir para conter. Oferece diversos projetos para o turno inverso, como o PIBID Geografia, Português, Matemática e Educação Física, demonstrando grande interesse que os alunos permaneçam na escola.

7 DISCUSSÃO

Após a transcrição das entrevistas, foram elencadas categorias comuns. Primeiro foram analisados as respostas criando categorias dentro do seu mesmo grupo, após buscando semelhanças com os outros grupos de sujeitos. Também foi elencado os temas recorrentes, presentes em todas os grupos. Então foram criados as categorias positivas, negativas e sugestões.

7.1 AVALIAÇÕES DO MÉRITO E DO DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

Ao analisar as respostas obtidas, podem-se observar alguns pontos sobre as avaliações do projeto por parte dos bolsistas. Apontamentos como “inovador” e “ótimo plano para mantê-los (os alunos) na escola” indicam uma grande aceitação quanto à estrutura do projeto e a maneira como ele funciona. Também como parâmetro positivo foi apontado à relação escola-bolsista. Visto como fundamental para o sucesso do andamento do projeto, como explicado pelos bolsistas que a escola “acreditou no trabalho”.

A repetição dos termos de aceitação, “muito bom”, “muito rico”, “muito interessante” destaca a ótima relação que os bolsistas obtiveram com o projeto, durante os 20 meses que estiveram ligados ao projeto. Seja em seu dia a dia, com planejamento, reuniões ou atuação direta.

De considerações sugestivas ao projeto foram observadas questões como, “mais reuniões formativas” e “falta de objetivo claro”, o que aponta alguma falta de sincronia entre o referencial teórico do projeto e seus bolsistas.

Por parte dos alunos, os apontamentos em sua totalidade foram positivos Expressados através de termos como “Gosto”, “Bem legal”, “Bem interessante”, “Legal”. Essas questões apontam, além de uma grande aceitação, um fato ainda mais interessante, em relação a temáticas das aulas. Alguns meninos questionavam com frequência sobre não ter futebol todos os encontros. Quando questionados sobre o projeto na entrevista, acreditava-se que essa contestação viria à tona por parte de um dos meninos que reclamavam, porém isso não se confirmou. Sendo avaliado apenas com termos positivos o projeto demonstra acertar em suas ideias e aponta certo sucesso alcançado pelos bolsistas e pelo projeto junto aos alunos.

Em relação à supervisão e direção da escola a avaliação do projeto trouxe elementos diferenciados. Indicando ainda aceitação e exaltando características do projeto. A supervisora aponta que o projeto “tira eles completamente fora da rotina” e as práticas desenvolvidas pelo projeto “colaboram muito para o desenvolvimento deles integral, tanto o lado social, quanto o lado físico, o cognitivo, engloba tudo”. Essas afirmações são complementadas ao entender que “concretizar o lúdico é renovar relações interpessoais, experiências corporais, ambientes, temporalidades e energias; é reencontrar consigo mesmo, com o que gosta e deseja” (Gomes apud Pinto 1994, p.144). Nos pontos levantados pela professora da escola encontram-se questões sobre a necessidade de ofertar diferentes atividades para os alunos, assim viram no projeto “uma grande chance de praticar atividades, se socializar, interagir e eles amam a Educação Física” e finalizando aponta uma colocação afirmativa que diz “nós achamos que nossos alunos iriam ganhar muito, como ganharam e como estão ganhando em todos os sentidos”.

A avaliação do projeto, percorrendo todas as categorias de entrevistados, aponta a grande aceitação. Uma vez que com inúmeros apontamentos positivos pode-se constatar que o projeto está do caminho certo. Com algumas reformulações e com o amadurecer das ideias que se propõe a trazer, poderá crescer muito. Desta forma beneficiará a todos envolvidos e principalmente os bolsistas, o que é o foco principal deste projeto. Pode-se observar a conexão entre as respostas das categorias, a aceitação por parte dos alunos passa pela identificação dos bolsistas com o objetivo do projeto. Assim como pelo grande apoio da direção da escola em aceitar novas propostas. Vai ao encontro também com o interesse da diretora em inovar o ambiente escolar para incrementar a formação dos alunos que por ali passam.

Quanto ao viés de ludicidade, o projeto alcançou um bom nível de satisfação. Atingiu um público bastante expressivo e assíduo e se tratando de um projeto que a participação não tem caráter obrigatório, demonstra aceitação dos métodos utilizados. Proporcionou também um espaço de lazer para os alunos que viam no projeto uma oportunidade de exercitar-se e divertir-se. Viu-se nesse ponto a interação entre o aprender conceitual, o motor e entretenimento dos alunos. Uma vez que os alunos identificam como “brincadeira” na verdade trata de uma situação

de imenso potencial de aprendizado. Como é posta em prática de uma forma diferente da tradicional, o aprender confunde-se com o brincar. Os participantes já não conseguem diferenciar uma coisa da outra.

7.2 MUDANÇAS NA SUA PRÁTICA DOCENTE

O projeto Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - e aqui faço questão de evidenciar o nome por extenso devido ao que irá tratar esse parágrafo - tem como objetivo principal, colocar o aluno universitário em contato com a licenciatura. Quando questionados sobre as mudanças que o projeto proporcionou a sua formação, diversos pontos foram evidenciados pelos bolsistas.

Uma questão que faz muitos dos alunos universitários encontrarem dificuldades durante sua caminhada acadêmica é o momento em que se deparam com seus estágios obrigatórios. Entram em contato com diferentes contextos educativos nas escolas. Esse ponto foi citado em vários momentos dentro desta categoria de resposta e em alguns momentos durante outras questões. Esses bolsistas colocaram como uma experiência enriquecedora confrontar outras realidades, interagir com pessoas que nunca tinham se relacionado, com diferentes contextos sociais e diferentes demandas educacionais.

Também nesse ponto, pode-se agregar a colocação que trata da relevância de “conhecer o cotidiano da escola”, apontando a importância de entender a organização específica própria daquela escola. É necessário saber perceber o que é lei, o que é regra definida, ou mesmo o que é regra implícita. Pois são normas desenvolvidas pelos próprios atores do cenário, neste caso alunos, professores e entidade escolar. É apontado como um conhecimento necessário, para saber como se colocar quando estiver de fato atuando em uma escola.

Outro ponto que foi identificado em todos entrevistados, foi a docência compartilhada. Questões como “observar o colega”, “críticas construtivas” apareceram repetidamente. O que permite refletir que neste momento de formação, é fundamental algum apoio. Tanto para trocas de experiências e reflexões sobre a prática ou mesmo para a simples observação do que fazer ou não. Aspectos mais técnicos sobre a docência também surgiram, como mudanças observadas, porém

com menos incidência, como “domínio de turma”, “repertório de atividades”. Talvez por se tratar de um grupo de bolsistas com alguma experiência prévia na área, evidenciaram apenas questões que provocaram novas reflexões.

“Confirmação da docência” foi um conceito citado, em todas as entrevistas onde eles apontam que o projeto resultou numa confirmação em seguir atuando em escolas. O que evidencia que os objetivos estão sendo alcançados, uma vez que provocam reflexões sobre a docência e acima de tudo a confirmação do interesse em seguir atuando nessa área. Ou seja, os bolsistas se sentiram a vontade atuando no meio escolar.

7.3 DOCÊNCIA COMPARTILHADA

Um dos principais requisitos a ser cumprido no projeto foi ter a presença dos cinco bolsistas em todos os encontros que envolviam o projeto. Seja em reuniões, produções de materiais, planejamento das atividades ou na aula propriamente dita. Quando questionados sobre esse tipo de atuação, as respostas foram todas de positivas. Concordam que a docência compartilhada ajudou a desenvolver a aula no desenvolver do projeto atividades.

Entre as posições colocadas pelos bolsistas destacam-se “apreender mais” relacionado às interações entre bolsistas e o conteúdo que cada um tinha experiência. Salientam que ao observar seu colega na condução aplicar uma temática que não dominava, aprendeu muito. Foi uma oportunidade para “novas experiências”. Como colocado por Almeida e Silva 2013 “a experiência de compartilhar a docência pode significar uma reorganização completa dentro da identidade de um profissional” (ALMEIDA E SILVA, 2013, p. 103).

Quanto ao planejamento destacaram a necessidade de “ser mais aberto” quanto às ideias que não concordavam, mas por definição coletiva teriam de acatar. O processo de compartilhar implica em:

Conviver no espaço da sala de aula exige uma postura de escuta, atenção no outro, humildade, paciência, de entendimento que os diferentes saberes, quando

compartilhados, afetam e modificam não só os professores que compartilham, mas também os alunos (ALMEIDA E SILVA, 2013,p. 104)

Os bolsistas apontam também questões mais técnicas quando se dá aula. Afirmam que a presença de mais bolsistas a explicação das atividades para os alunos, o maior controle da turma, destacam os termos “tranquilidade” e “não sobrecarregar” para definir os benefícios da docência compartilhada na atuação direta.

Um ponto muito específico deste grupo de bolsistas foi a relação de críticas e reflexões desenvolvida pelos mesmos, um a respeito do outro. Apontado por alguns como resultados de uma caminhada juntos dentro do processo de formação. Abriu a possibilidade para questionar seu colega sobre posturas, métodos e outras questões relativas à atuação individual.

Para os alunos, a docência compartilhada foi vista em sua maioria colocações positivas, explicando que é “legal”, pois podia “aprender mais”. Outro destaque neste aspecto foi à resposta “os professores podem dar mais atenção para cada aluno” e “explicam de uma forma diferente”. Incentivando a aula construída de forma plural, descentralizada, fugindo da figura de um único professor detentor do saber, como apontado por dentro da ideia de docência compartilhada, se faz necessário o diálogo entre docentes e a revisão de suas posições. É um dos apontamentos levantados por (Hickmann e Rodrigues 2013) que para a ideia de docência compartilhada se concretize, se faz necessário o diálogo entre docentes e a revisão de suas posições. Como colocado por um aluno “mais pessoas ensinando, aprende uma coisa com cada um”.

A supervisora definiu como “muito boa” a iniciativa. Definiu como importante ter um grupo dividido entre homens e mulheres. Alega que fica mais fácil se aproximar dos alunos.O que possibilita um “controle maior do que está acontecendo naquele momento”. A visão da diretora vai ao encontro dessa ideia, pois salienta a facilidade de monitoramento da aula com esse tipo de atuação.

A docência compartilhada é, principalmente neste programa, de fundamental importância. Uma vez que o programa pretende aproximar os estudantes de

licenciatura com a sua real função na escola. Um apoio por parte de colegas é importante para garantir um bom andamento do projeto. Para que as aulas sejam interessantes também para os alunos participantes. Não apenas um espaço “laboratório” aonde o bolsista vai apenas para se testar. Por isso necessita-se de uma equipe para apoiar o bolsista quando este falhar, seja por falta de experiência, seja por falta de domínio de um conteúdo.

Percebeu-se também que os participantes aprovam a experiência de compartilhar a docência, tanto na qualidade das aulas quanto no processo formativo dos bolsistas. Destaca-se o papel de um ou mais bolsista de apoio durante as aulas, acreditando agregar qualidade ao processo de execução. No processo formativo destaca-se a observação e a troca de experiências como de grande importância. No planejamento a docência compartilhada surge como um exercício de conciliação de ideias, em que se é necessário mediar suas prioridades com outros profissionais. Fator fundamental em uma futura atuação, na qual terá de desenvolver seus planejamentos em conjunto com outros docentes, muitas vezes de outras áreas. Com base neste estudo é possível defender um modelo de trabalho envolvendo a docência compartilhada. Principalmente quando se trata de situações formativas, como estágios obrigatórios ou primeiros contatos com a docência.

7.4 PREPARAÇÃO DA UNIVERSIDADE

A preparação da universidade para a prática docente deve ser algo em constante movimento, pois se devem observar os movimentos e descobertas em torno da área. Um professor que finalizar seu curso agora, terá demandas muito diferentes em relação a um professor que se formou a cinco anos atrás. Nesse ponto foi abordado na entrevista em relação preparação da universidade para atuar no projeto.

Quando os bolsistas foram questionados se consideravam que estavam prontos para realizar o papel que desempenhavam no projeto os bolsistas apontaram como “complicado se considerar pronto”. Dando ênfase à formação como algo interminável e constante. Porém apontam que em alguns pontos foram bem preparados e outros nem tanto. Quando tratado sobre repertório de atividades, os

bolsistas se consideram preparados. Mas tratando o assunto “didática”, pelo menos três bolsistas citaram de forma direta que não há disciplinas na universidade que dê conta deste conteúdo, a não ser em cadeiras de esportes de forma isolada. E que fica por conta dos estágios obrigatórios essa experiência didática. Porém afirmam que não querem chegar despreparados nesta fase, mas sim acertar e permitir se testar.

A análise demonstrou que os conteúdos desenvolvidos nas disciplinas de Educação Física Licenciatura estão preparando em partes seus alunos. Concluiu-se no trabalho que algumas demandas estão sendo atendidas. Porém outras ainda precisam ser mais bem desenvolvidas. Para que o acadêmico esteja preparado para a sua primeira experiência como docente.

7.5 GRAVAÇÕES

A relação com as gravações feitas em aula foram muito bem aceitas pelos bolsistas. Colocações afirmativas como “muito válido”, “muito boa a ideia” evidenciam a aceitação. Entretanto muitas sugestões são colocadas pelos mesmos. Apontam que utilizar as filmagens para “avaliar o bolsista” pode ser uma grande oportunidade de observar determinados pontos quanto a sua postura e desempenho. E possibilitar uma auto avaliação com base nas filmagens. Como conduz a aula, poder ouvir e perceber se está realmente passa o que queria ou se aborda de uma forma equivocada a situação.

Outra sugestão foi não valorizar tanto a análise dos gestos esportivos nas gravações. Dar mais ênfase no social, observando a relação e interação dos indivíduos e dos grupos dentro das aulas. Levantam ainda a questão de produzir materiais a partir desses vídeos e expor em seminários. Acreditam ser uma forma de incentivar outros professores a desempenhar uma boa aula em um ambiente não tão próprio para a prática ou com poucos materiais disponíveis, realidades que se observava na escola.

Entre os alunos, a questão gravações foi aprovada em sua maioria. Apenas um aluno apontou como indiferente, afirmando que a única vantagem das filmagens “é que se acontecer algo, vai estar filmado”. Surgiram afirmações como “legal”,

“engraçado” e “ver o erro”. Termos que exemplificam exatamente o que aconteciam nas aulas de exposição dos vídeos. Momentos de brincadeiras e reflexão sobre alguns erros. Os alunos entregavam-se, permitindo rir de si e dos outros, pois não se tratava de um momento de exposição gratuita de um indivíduo, mas sim da turma, pois todos tinham questões a corrigir observando aos vídeos. Até mesmo dos bolsistas.

A supervisora afirma que quando o projeto lhe foi apresentado, recebeu com um pouco de desconfiança a ideia de filmar as aulas. Prevendo que os alunos não iriam sentir-se a vontade com o processo. Mas afirma que com o decorrer do projeto “as gravações não foram empecilho algum, muito pelo contrário”. Essa resposta constitui uma visão temerosa sobre o uso de algo novo, que Sancho define como tecnofobia, “indivíduos com medo de integrar as tecnologias, que fujam das que já foram utilizadas por eles na sua infância, ao seu cotidiano”. Mesmo sem ter ideia do que realmente iria acontecer, já estava com medo do novo.

Afirma ainda que “é muito importante eles estarem se vendo”, pois “a autoestima deles é muito importante nesta fase”. A diretora ressalta a ideia de atualizar o meio educacional, trazendo o moderno para dentro da sala de aula. Concorda a supervisora e aponta que “os alunos precisam se ver” e indo mais além indica como fundamental “o aluno acha graça e se identifica”.

O uso das filmagens é um recurso que poderia ser integrado a qualquer disciplina. Este projeto demonstra que a geração educacional atual, por parte dos alunos já está familiarizada com esse mecanismo. Passou o tempo em que uma filmagem era vista com estranheza, deixando pessoas desconfortáveis. Hoje em dia tudo pode ser filmado. Com milhares de celulares e câmeras espalhados, qualquer um pode tornar-se um repórter oportunista. Então cabe aos professores acompanhar esse movimento da sociedade.

Esta é uma realidade que a escola terá que se adaptar, não apenas proibir o uso, mas sim prepará-los para a utilização consciente deste recurso. Devemos refletir sobre o motivo de não utilizar algo que surge dos próprios alunos como ferramenta pedagógica ou mesmo como objeto de estudos. Com quem estes adolescentes estão aprendendo a se portar na internet?. Quais reflexões eles fazem

antes de postar algo em sites de relacionamentos?. É preciso entender como funciona o mundo da internet. Um domínio de acesso público que tem suas próprias regras de compartilhamento. Uma vez postado, torna-se muito difícil reverter o processo. Podendo resultar de um indivíduo responder na justiça, apenas por ter escolhido mal as palavras. O professor deve abordar essas questões com seus alunos. Atualmente o domínio sobre esses temas é de tão fundamental importância quanto aprender a utilizar a escrita corretamente.

O uso de tecnologias modernas nas aulas, dificilmente causará desconforto nos alunos. Eles já vivem nesse mundo e muitos consideram como fundamental para o seu cotidiano alguns destes recursos. Por mais que domínio técnico eles já possuam necessitam aprender o domínio social, que existe sobre esses recursos. Como por exemplo, a filmagem, fotos e comentários em redes sociais, um aluno precisa ser orientado sobre o que pode ou não ser publicado em domínio público, pois uma vez postado, dificilmente poderá reverter o processo. Uma brincadeira mal feita, um comentário mal pensado, pode repercutir em questões muito maiores nos dias atuais.

Tanto bolsistas quanto a equipe diretiva apontam como fundamental a aproximação das ações escolares ao uso de tecnologias, acreditam ser necessária a reorganização do espaço escolar. Para esse não ficar parado tempo assim perdendo o interesse dos seus alunos, tornando-os apenas frequentadores da escola.

7.6 MOTIVAÇÃO DOS ALUNOS

Quando questionados sobre o que os motivavam, os alunos indicaram diversos pontos. Um deles seria manter a forma com a afirmação “não quero ser gorda”. Houve também questões em torno das atividades desenvolvidas pelos bolsistas. Apareceu à palavra “brincadeiras” e um vinculou ainda ao grupo de bolsistas sua motivação, afirmando que “os professores são legais”.

De forma surpreendente um aluno afirmou que a presença no projeto era motivada por aprender novos esportes. A surpresa fica por parte desse menino sempre queixar-se que os bolsistas variavam muito as temáticas. Como era planejado pelos mesmos aproximar os alunos de diferentes modalidades. E que não

abordavam futebol em todas as aulas. Isso provoca uma dúvida se o estudante realmente sabe o que quer aprender, ou se ele simplesmente aproveita o que lhe é oferecido, por exemplo, o futebol há muito tempo é preferência entre os meninos nas escolas. Mas será que eles realmente querem só está modalidade mesmo, ou será que eles praticam por não ter outra perspectiva de movimentação e diversão no seu dia a dia.

7.7 PARTICIPAÇÃO DA SUPERVISORA NAS AULAS

Para os alunos agradou a ideia de ter a professora, que os acompanha no período regular, praticando esportes junto com os alunos. Apenas um aluno citou como indiferente, dizendo que ela não se envolvia tanto assim nas aulas. O restante apontou como interessante a participação dela, completando time ou simplesmente brincando.

Considerando a participação da supervisora nas aulas do projeto. Os alunos foram questionados sobre possíveis alterações nas aulas da mesma no período da manhã. Apenas uma aluna apontou que houve mudanças, afirmou que a docente utilizava as práticas realizadas no projeto em suas aulas no turno regular. O restante dos alunos negou modificações na prática da professora. Afirma que “ela sempre dá livre”, o que segundo relatos, trata-se de futebol para os meninos, e uma bola de voleibol para as meninas. Os que não quiserem participar, podem conversar.

Quando questionada sobre essas possíveis modificações a diretora apontou que a supervisora está “totalmente engajada na ideia do projeto”. Afirmou também que a professora levou atividades desenvolvidas no projeto para a sua sala de aula.

Por outro lado, a supervisora afirmou que “queria que tivesse modificado muito mais do que modificou”. Porém destacou que a estrutura da escola dificulta um desenvolver mais flexível de suas aulas. Justifica que como a escola está com o quadro de professores abaixo do necessário, muitas vezes tem que gerir grupos enormes de alunos que estão sem aula. Aponta que com essas questões fica complicado garantir uma aula de qualidade. Cita o futebol como uma ferramenta de gerir os alunos que estão fora de sala de aula, garante que é uma forma de evitar conflitos. Uma vez que considera “nossa clientela é complicada, quanto à disciplina”.

Explica que os alunos que participam à tarde no projeto atuam como seus ajudantes pela manhã, auxiliando a cuidar dos materiais, questões disciplinares de outras questões.

Esta justificativa por parte da supervisora, de atribuição da dificuldade em suas aulas aos alunos que ficam sem aula, é observada em trechos de outras entrevistas. Por exemplo, dois bolsistas justificaram como fundamental atuação compartilhada pela estrutura da escola estar desorganizadas, com “muita coisas acontecendo ao redor”. Afirmam também que as gravações eram prejudicadas devido ao movimento externo à aula. Estas constatações levam a um ponto fundamental nas escolas atualmente. Pois não parte apenas do professor uma aula ser de qualidade ou não. Mas sim existem diversos complicadores que interferem na atuação deste docente, como material, espaço próprio, crianças alimentadas para as aulas ou com roupas próprias para a prática. É claro que tem que ficar por parte do professor a vontade de superar as dificuldades e conseguir por em prática uma boa aula.

7.8 REFLEXOS DO PROJETO NOS ALUNOS

A supervisora avaliou os reflexos do projeto nos alunos como muito relevantes principalmente na “parte comportamental, na parte do respeito entre eles”. Colocou que durante suas aulas, os que participam do projeto são sempre dispostos e prestativos e “aqueles que participam naturalmente se destacam”. Apresenta também a ideia da mudança de comportamento afetou “uns que eram tímidos e ficavam mais impolidos de manhã, que começaram a fazer parte do projeto, são outras crianças”.

Indo ao encontro do discurso da supervisora, a diretora aponta principalmente a questão interacional como reflexo do projeto nos alunos, pois a atividade reúne alunos de diferentes turmas e isso começou a ter relação com o as aulas no período regular. Os participantes começaram a interagir com pessoas de turmas diferentes. Criando assim uma nova rede de relacionamentos. A diretora classifica a interação entre os bolsistas e os alunos como benéfica. Essa relação com tantos professores

e coloca que a diversidade de atividades apresentadas pelos bolsistas como um grande ganho para a escola.

Os apontamentos indicados por ambas são características dos resultados buscados pela atividade lúdica. Pois segundo Huizinga o jogo “Promove a formação de grupos sociais com tendência a rodearem-se de segredo e sublinharem sua diferença em relação ao resto do mundo por meio de disfarces ou outros meios semelhantes” (Huizinga,1993, p 14). Ou seja, os alunos envolvidos no projeto criaram semelhanças entre si, e seguem se relacionando mesmo fora do projeto.

O projeto modificou as relações existentes na escola. Possibilitou novas oportunidades de convivência e troca entre alunos que antes não se relacionavam. Auxiliou ainda na socialização de alguns alunos que antes tinham dificuldade de interação com o resto do grupo. Não se pode dizer, pelo menos até agora, que o contato com os bolsistas modificou em algum ponto as práticas das aulas de Educação Física no turno regular da escola.

8 CONCLUSÕES

O projeto obteve uma grande aceitação, resultando em classificações positivas no total de participantes entrevistados. Todos envolvidos aprovaram a ideia do uso de tecnologias durante as aulas, não apenas por não se importarem, mas sim por julgar que estariam assim agregando qualidade ao processo de construção da prática. O estudo demonstra que o PIBID/ Subprojeto Educação Física Ensino Médio e séries Finais do ensino Fundamental, está cumprindo seu papel, de expor o bolsista a situações que mais tarde irá enfrentar em sua prática docente. O projeto possibilitou aos bolsistas um contato com diferentes realidades. Questão crucial, pois atualmente os estudantes acadêmicos se horrorizam quando em contato com diferentes contextos, que por vezes até desistem da atuação docente. Diversos comentários sobre arrependimentos ou desilusões com a área. Também comentam as dificuldades em lidar com alunos que não os respeitam.

Permitiu assumir uma turma, vivenciar a escola como um todo, em todas as suas particularidades principalmente pelo contato direto com a criança. Perceber o ambiente da escola com todas as suas relações interpessoais e com o funcionamento estrutural da instituição de ensino. Provocou o questionamento sobre as práticas: para quê ou para quem? Conduzindo-os a pensar sobre formação, pois um professor deve estar em constante construção, buscando sempre soluções para as questões enfrentadas dentro de sala de aula. Assim como a sociedade se modifica com o tempo, o professor deve seguir esse movimento, estando sempre pronto para suprir as demandas apresentadas pelos alunos. Para isso o estudo de linhas teóricas se faz necessárias, para saber se a situação encontrada por determinado professor já foi enfrentada por mais alguém. Se as soluções podem ser parecidas para questões diferentes.

O projeto possibilitou por em prática o planejamento e perceber que é necessário fundamentar suas práticas em teorias. Se o educador não souber o porquê está desenvolvendo determinada prática, como saberá se o resultado esperado está sendo alcançado? Ou até mesmo o processo avaliativo avaliação, a escolha de seus critérios, buscando sempre observar os alunos da melhor forma possível para garantir uma evolução em relação a ele mesmo.

Este trabalho além de possibilitar uma reflexão teórica em torno de assuntos que cercam o projeto, oportunizou uma vivência sobre tudo que experienciei ao longo dos 20 meses de projeto. Questões que durante a atuação direta na escola passavam despercebidas puderam ser reavaliadas e resignificadas implicaram em um amadurecimento docente, e com certeza um novo professor foi construído neste processo.

Este trabalho serve de base para futuros bolsistas que vierem a atuar no projeto PIBID ou mesmo para nortear professores que tiverem interesse de relacionar, as temáticas abordadas neste projeto, em suas práticas. Assim como apoiar futuros projetos que também pretendam tratar essas temáticas. Sendo de forma integrada das novas tecnologias, ludicidade e docência compartilhada ou mesmo de modo isolado. Pois foi possível refletir que está na hora de reorganizar o espaço escolar, seja por essas ideias tratadas no projeto, ou por outras.

REFERÊNCIAS

ALVES, Vânia de Fátima Noronha. Lazer, Lúdico e educação. Brasília: SESI/DN, 2005. 102 p. ; il.

BRASIL. DECRETO No- 7.219, DE 24 DE JUNHO DE 2010

Diário oficial da União. Seção 1. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/relatorios-e-dados>

BRASILIA. EDITAL MEC/CAPES/ 2007. Disponível em [:http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/relatorios-e-dados](http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/relatorios-e-dados)

GOMES, Christianne Luce. **Dicionário crítico do lazer** / organizador por Christianne Luce Gomes. - Belo Horizonte: Autêntica, 2004. 240 p. ISBN 85-7526-144-4

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1993.

KREUSBURG, Rosane Maria .**O enfoque teórico metodológico qualitativo e o estudo de caso**: uma reflexão introdutória. In: TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva e MOLINA NETO, Vicente. A pesquisa na educação física: alternativas metodológicas. 2. Ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS/Sulina, 2004.

MOLL, Jaqueline. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**; desafios, tensões e possibilidades / Jaqueline Moll e colaboradores ; Porto Alegre: Artmed, 2010.

SANCHO, J. **A tecnologia :um modo de transformar o mundo carregado de ambivalência.** In_(org). Para uma tecnologia educacional. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TRAVERSINI. Clarice Salete. **Currículo e inclusão na escola de ensino fundamental[recurso eletrônico]** / orgs. [et al.]. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013. 238 p.