

Aportes de pesquisa sobre o PIBID Educação Física

aprendendo a ser professor

Organizadores

Amanda Raquel Rodrigues Pessoa

Nilene Matos Trigueiro Marinho

Aportes de pesquisa



Presidente da República

Luiz Inácio Lula da Silva

Ministro da Educação

Camilo Sobreira de Santana

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ – IFCE

Reitor

Jose Wally Mendonça Menezes

Pró-Reitora de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação

Joélia Marques de Carvalho

Pró-Reitora de Ensino

Cristiane Borges Braga

Pró-Reitora de Extensão

Ana Claudia Uchôa Araújo

Pró-Reitor de Administração e Planejamento

Reuber Saraiva de Santiago

Pró-Reitor de Gestão de Pessoas

Marcel Ribeiro Mendonça

EDITORA IFCE

Editor Executivo

Tiago Estevam Gonçalves

CONSELHEIROS NATOS

Ana Cláudia Uchoa Araújo

Cristiane Borges Braga

Joélia Marques de Carvalho

Sara Maria Peres de Moraes

Tiago Estevam Gonçalves

CONSELHEIROS TITULARES

Alisandra Cavalcante
Fernandes de Almeida

David Moreno Montenegro

Paula Patricia Barbosa Ventura

Josefranci Moraes de Farias
Fonteles

Marcilio Costa Teixeira

Marieta Maria Martins Lauar

Barbara Suellen Ferreira
Rodrigues

Sebastiao Junior Teixeira
Vasconcelos

Nadia Ferreira de Andrade
Esmeraldo

Auzuir Ripardo de Alexandria

Francisco Jose Alves de
Aquino

Sandro Cesar Silveira Juca

Antonio Cavalcante de
Almeida

Beatriz Helena Peixoto
Brandao

Joao Eudes Portela de Sousa

Juliana Zani de Almeida

Glauber Carvalho Nobre

Rommulo Celly Lima Siqueira

Harine Matos Maciel

Maria Do Socorro de Assis
Braun

Sarah Mesquita Lima

Jose Eranildo Teles do
Nascimento

Igor De Moraes Paim

Nara Lidia Mendes Alencar

Meire Celedonio da Silva

Marilene Barbosa Pinheiro

Wendel Alves de Medeiros

Aportes de pesquisa sobre o PIBID Educação Física

aprendendo a ser professor

Organizadores

Amanda Raquel Rodrigues Pessoa

Nilene Matos Trigueiro Marinho

Aportes de pesquisa

Aportes de pesquisa sobre o PIBID Educação Física: aprendendo a ser professor. Organizadoras:
Amanda Raquel Rodrigues Pessoa e Nilene Matos Trigueiro Marinho.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE
Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação – PRPI Editora IFCE – EDIFCE

As informações contidas no livro são de inteira responsabilidade dos seus autores.

EDITORA IFCE

Editor Executivo

Tiago Estevam Gonçalves

Editora Adjunta e Normalização

Sara Maria Peres de Moraes

Revisão

Marilene Pinheiro

Projeto Gráfico e Diagramação

Phabrica de Produções:

Alecsander Coelho, Daniela Bissiguini, Érsio Ribeiro, Kauê Rodrigues,
Paulo Ciola, Rebeca Tonello e Thiago Cordeiro

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
Editora IFCE - EDIFCE

A652 Aportes de pesquisa sobre o PIBID Educação Física: aprendendo a ser professor. / Organizadoras: Amanda Raquel Rodrigues Pessoa e Nilene Matos Trigueiro Marinho. --. Fortaleza: EDIFCE, 2025.
134 p. : il. - (Coleção Vozes)
E-book no formato PDF 5.313 KB
ISBN: 978-65-84233-00-3 (e-book)
ISBN: 978-65-84233-01-0 (impresso)
DOI: 10.21439/EDIFCE.102

1. Educação Física. 2. PIBID. 3. Formação de professores. I. Pessoa, Amanda Raquel Rodrigues (org.). II. Marinho, Nilene Matos Trigueiro (org.). III. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. IV. EDIFCE. V. Título

CDD 371.12

Bibliotecária responsável: Sara Maria Peres de Moraes CRB N° 3/901



Contato

Rua Jorge Dumar, 1703 - Jardim América, Fortaleza - CE, 60410-426. Fone:
(85)34012263 /
E-mail: edifce@ifce.edu.br / Site: editora.ifce.edu.br.

Sumário

1. Nota introdutória acerca do livro Aportes sobre o PIBID em Educação Física: aprendendo a ser professor	8
2. Visão dos discentes e do núcleo gestor acerca da intervenção do PIBID na escola-campo	11
3. Desenvolvimento profissional docente: percepções de professores supervisores vinculados ao PIBID em Educação Física	23
4. Motivações e aprendizagens em Educação Física: percepção de escolares do programa institucional de bolsas de iniciação à docência (PIBID)	38
5. A educação física no novo Ensino Médio: discutindo a carga horária a partir da percepção dos partícipes do programa PIBID	45
6. A aceitação de conteúdos nas aulas de Educação Física	60
7. Fatores que influenciam a motivação e a participação dos alunos: nas aulas de Educação Física	71
8. Transexualidade na escola – o vivido por uma estudante trans nas aulas de Educação Física	82
9. O tratamento de pessoas com orientação sexual oposta ao padrão heteronormativo na escola: a visão de estudantes do Ensino Médio	93
10. Raça e etnia: uma investigação no contexto escolar	104
11. Racismo em competições escolares em Juazeiro do Norte - CE: um estudo de caso	113
12. A percepção da autoimagem de alunos autodeclarados negros: uma discussão de pibidianos a partir de sua imersão na escola	120
Considerações finais	131
Informações dos autores	133

Prefácio

Visão 1

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em mais uma ação de extrema relevância para o desenvolvimento da educação no País, criou o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que acontece em todo o Brasil, com o objetivo principal de aproximar os acadêmicos Licenciandos, da realidade do dia a dia da profissão, dentro do espaço escolar, proporcionando assim uma melhor atuação aos futuros professores.


Nesse sentido, o livro **Aportes de pesquisa sobre o PIBID Educação Física: aprendendo a ser professor** traz vários relatos de experiências dos atores que realizam o programa no âmbito escolar, com atuação na área da Educação Física, na região do Cariri cearense.

O livro torna-se um marco para entender de forma ampla o PIBID na prática, pois apresenta, ao longo dos capítulos, a visão de vários autores que vivenciaram e vivenciam o dia a dia do programa dentro do espaço escolar e traz para o leitor o que de fato é e como é executado pelos vários segmentos envolvidos: núcleo gestor, supervisores, discentes e docentes.

Além disso, o livro consegue avaliar de forma realista como está acontecendo o ensino da Educação Física no novo ensino médio e traz uma abordagem clara sobre questões como transexualidade, raça e etnia no contexto escolar. Enfim, ressaltou a importância desta obra, como um grande avanço para entender melhor o PIBID nas licenciaturas em Educação Física, pois, através desta leitura, é possível avançar no entendimento do que é o Programa, saindo da abordagem do que está planejado no projeto original, para um conhecimento mais completo, de forma realista, crítica e com opiniões de todos os atores sobre temas da própria práxis. Desejo, então, uma boa leitura.

Alex Jussileno Viana Bezerra
Diretor-Geral do IFCE - campus Juazeiro do Norte

Visão 2

 PIBID é um programa executado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, cuja finalidade é fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o fortalecimento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira. Os projetos fomentados pela CAPES no âmbito do PIBID são propostos por Instituições de Ensino Superior (IES), em articulação com as Secretarias de Educação, e desenvolvidos por grupos de licenciandos, sob a supervisão de professores da educação básica e a orientação de docentes das IES.

Dentre as várias áreas de subprojetos desenvolvidas pelo PIBID-IFCE, destaco aqui a área da Educação Física, que se propôs oportunizar a convivência entre estudantes de suas licenciaturas com a comunidade escolar e com o cotidiano do trabalho pedagógico, fomentando a ação protagonista do professor de Educação Física da educação básica, de modo a estimular a capacidade reflexiva por meio da troca de experiências e da elaboração de registros em situações de aprendizagem da docência.

Fomentando a reflexão crítica e a pesquisa pelos licenciandos em Educação Física, como instrumentos para o diagnóstico e a resolução dos problemas emergentes da realidade escolar, com destaque para os relacionados ao processo de ensino e aprendizagem, raça, gênero e diversidade sexual, surgiu a ideia desta publicação.

Assim, apresento ao leitor o livro **Aportes de pesquisa sobre o PIBID Educação Física: aprendendo a ser professor**, resultado de um trabalho coletivo no qual se discutem temas diversos e caros para essa área.

Prof. Dr. Andreyson Calixto de Brito

Coordenador Institucional do PIBID - IFCE

1 **Nota introdutória acerca do livro Aportes sobre o PIBID em Educação Física: aprendendo a ser professor**

**Nilene Matos Trigueiro Marinho
Amanda Raquel Rodrigues Pessoa**

A obra **Aportes de pesquisa sobre o PIBID Educação Física: aprendendo a ser professor** se constitui numa obra que procura apresentar problemáticas advindas das inquietações dos bolsistas PIBID-Educação Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) – campus Juazeiro do Norte, a partir da imersão nas escolas para o processo de iniciação na docência.

A pesquisa norteou o trabalho dos bolsistas em campo desde as primeiras intervenções, como forma de enxergar a realidade por meio de uma leitura de mundo crítica e comprometida, que vai além do fazer pelo fazer. Essa perspectiva de imersão permite-lhes uma rica formação teórico-prática, conduzindo a pesquisa de modo colaborativo, entre a instituição de ensino superior e a escola-campo.

Nesse tipo de intervenção, a escola não é apenas um objeto utilizado como ferramenta de construção da formação

profissional desses indivíduos; ela é, também, sujeito de análise, que busca contribuir, por meio da pesquisa, com a solução das próprias questões e das dos sujeitos que a compõem.

Fruto dessa imersão nas escolas-campo, foram desenvolvidos onze trabalhos, produzidos em grupo pelos bolsistas, professores supervisores e coordenadores do projeto. Os acadêmicos da Educação Física dedicavam-se semanalmente à coleta dos dados para a sua produção, dialogando com professores, alunos, núcleo gestor e a comunidade escolar como um todo. Eles coletavam dados e traziam suas questões-problemas, advindas de sua prática de ensino na escola, supervisionados pelos professores dessas instituições e pelas coordenadoras do projeto. Acreditamos que a aprendizagem docente ganha relevo na aproximação da pesquisa com sujeitos, na interação com o cotidiano escolar e na vivência de situações profissionais junto ao ensino.

As pesquisas trazem diferentes questões acerca do processo de aprendizagem docente, procurando apontar as visões dos sujeitos que permeiam a escola, relacionadas ao PIBID, à Educação Física, às relações de gênero e às questões étnico-raciais. Na primeira seção, dialogamos com o estudo de Maria Hellen dos Santos, Bruna Severino Pontes e Hilgeany De Freitas Timoteo,

intitulado **Visão dos discentes e do núcleo gestor: acerca da intervenção do PIBID na escola-campo**; o de José Júlio Felipe Dantas, Reberto Rodrigo Rodrigues Monteiro e Marla Maria Moraes Moura, que tem como título **Desenvolvimento profissional docente: percepções de professores supervisores vinculados ao PIBID em Educação Física**; e o de Jair da Silva Cruz, Valber Leite Fernandes Ferreira e Luciana de Sousa Santos, denominado de **A percepção dos alunos do PIBID-Educação Física: análise das motivações e aprendizagens**. Esses estudos buscam entender a visão dos sujeitos (gestores, professores e alunos) sobre o PIBID na escola e suas implicações na aprendizagem daqueles que participaram do programa.

No decorrer das intervenções, algumas problemáticas sobre as formas de interação com a disciplina Educação Física foram observadas, resultando em estudos como o de Felipe da Silva Feitosa, Francisca Raquel Alves de França e Samara Taveira de Oliveira, sob título **A Educação Física no novo Ensino Médio: discutindo a carga horária a partir da percepção discente partícipes do programa PIBID**, que buscaram analisar os impactos da redução da carga horária da disciplina de Educação Física no ensino médio. O estudo de

Wanessa Bezerra da Silva, Beatriz Lima de Angelo e Luciana de Sousa Santos, denominado **Fatores que interferem na aceitação de conteúdos nas aulas de Educação Física**, como também o dos autores Cicera Naiane Silva e Jhon Álfiffe Pereira Lucas, intitulado **Fatores que influenciam a motivação e a participação dos alunos nas aulas de Educação Física** enfatizam a relação dos estudantes com a disciplina Educação Física, procurando compreender o que influencia ou interfere na aceitação ou na desmotivação dos estudantes.

As questões de gênero permearam as vivências no PIBID, o que resultou em pesquisas que abordaram essa problemática. O trabalho **Transexualidade na escola – o vivido por uma estudante trans nas aulas de Educação Física**, de autoria de Maria Yasmin Ferreira Lopes e Amanda Raquel Rodrigues Pessoa, e o estudo **O tratamento de pessoas com orientação sexual oposta ao padrão heteronormativo na escola: a visão de estudantes do ensino médio** dos autores Fabrício Tavares de Alencar, Cícera Kelly da Silva e Amanda Raquel Rodrigues Pessoa, versam sobre discussões no


tocante à constituição da identidade de gênero e às relações desses sujeitos com a escola e nas aulas de Educação Física.

Na última seção, aparecem trabalhos sobre as relações étnico-raciais: **Raça e etnia: uma investigação no contexto escolar**, de Pablo Vinicius de Goes Silva e Nilene Matos Trigueiro Marinho; **Racismo em competições escolares em Juazeiro do Norte - CE: um estudo de caso**, dos autores Maria Izabel Soares Silva, Ana Júlia da Silva Oliveira e Nilene Matos Trigueiro Marinho; e, por fim, sob título **A percepção da autoimagem de alunos autodeclarados negros: uma discussão de pibidianos a partir de sua imersão na escola**, da autoria de Afonso Roque Neto, Bruna Vitória Rodrigues de Lima e Nilene Matos Trigueiro Marinho. As discussões dessas pesquisas se debruçam sobre a identidade negra e as relações do racismo nas competições esportivas escolares e dialogam a respeito da relevância da representatividade no reconhecimento desses indivíduos e no fortalecimento da autoestima, bem como do papel da escola em sua inclusão.

2 **Visão dos discentes e do núcleo gestor** acerca da intervenção do PIBID na escola-campo

**Maria Hellen dos Santos
Bruna Severino Pontes
Hilgeany De Freitas Timoteo**

1. Introdução

 Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), fomentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), é uma iniciativa voltada para a formação inicial dos acadêmicos que cursam licenciatura. As ações do programa buscam o desenvolvimento profissional dos futuros professores, por meio da inserção no campo de atuação, e oportuniza aos acadêmicos experiências no campo do magistério, para se aproximarem da profissão docente.

É um programa que se manifesta a favor do desenvolvimento docente desde a Educação Superior e entende que essa formação é um processo contínuo em que, gradativamente, o professor, por meio da sua experiência, vai constituindo sua identidade profissional.

É um programa que busca integrar uma relação crítica e reflexiva a partir da experiência em contexto de formação. Trata-se de uma perspectiva que entende a relação teoria-prática como a extrema articulação dos conhecimentos

acadêmicos com os saberes advindos da vivência na profissão. Nóvoa (2015) comenta que o PIBID abre caminhos importantes para que os estudantes das licenciaturas articulem a sua formação inicial com a futura profissão. Também aponta a inutilidade da dicotomia na formação de professores e coloca como essencial compreender a relação entre a formação inicial e as culturas profissionais docentes, contemplando tudo que o existe sobre o campo das teorias e das práticas.

Além disso, o programa propõe que se adentre no cotidiano escolar e haja participação por meio da interação dos bolsistas na escola-campo, com toda a cultura da escola e de seus agentes sociais, a exemplo da constante interação que estabelece com o núcleo gestor, professores e alunos. Sobre isso, Nóvoa (2015, p. 13) argumenta que o PIBID inspira lógicas de reflexão e de ação centradas nas escolas e no trabalho pedagógico, o que nos afasta de uma “formação por catálogo”.

Nessa relação com a escola, com seus agentes e sua cultura, acreditamos que o PIBID desenvolve uma visão que nos ajuda a entender o seu lugar no cotidiano escolar. Diante disso, questionamos a visão dos agentes escolares (núcleo gestor, supervisores e alunos) com relação ao PIBID e à atuação dos bolsistas do subprojeto Educação Física na escola.

Os bolsistas do PIBID, geralmente acadêmicos que estão cursando licenciatura na formação inicial, recebem orientações do professor supervisor da escola-campo, com o intuito de vivenciar uma aproximação com a docência, sua futura profissão. A constante colaboração e interação com o núcleo gestor e com os alunos é essencial para o desenvolvimento docente e garantir sua integração orgânica no ambiente escolar (Brasil, 2010).

Estudos como os de Melo (2015), Oliveri (2015) e Santos (2016) apontam que a entrada na escola é um momento de grandes aprendizagens e desafios. Essa imersão profissional possibilita ao acadêmico conhecer sua área de formação específica, bem como oportuniza ao bolsista a execução de atividades que aproximem as relações entre professor-aluno e o enfrentamento de questões e discussões presentes na escola. Nessa relação com a escola, os agentes escolares, a exemplo dos aqui investigados, passam a estabelecer uma percepção acerca do PIBID.

Cabe destacar também a relevância do PIBID para a formação docente em Educação Física, pois possibilita um cenário reflexivo e inovador para novas práticas pedagógicas no campo escolar. Historicamente, somos de uma área em que a dimensão técnica e instrumental ganhou

notoriedade e consolidou um perfil profissional, em que os papéis docentes se confundiam com as funções técnico-desportistas, nas quais o professor assumia a postura de treinador e o aluno de atleta, prevalecendo uma abordagem pautada no rendimento físico, sem nenhuma relação com aspectos críticos e reflexivos.

Apenas em meados dos anos de 1980, o campo acadêmico passa a discutir a função da Educação Física escolar. Desde então, na formação de professores, um novo projeto profissional passa a ser desenhado nas licenciaturas. Novos papéis e posturas, mais ligadas à dimensão didática, passam a ser sistematizados com maior efervescência nos anos de 1990, a exemplo do livro “Metodologia do ensino da Educação Física”, lançado em 1992, por um coletivo de professores que sistematizaram uma proposta pedagógica numa perspectiva crítico-superadora (Soares *et al.*, 1992).

Apesar de termos avançado, as pesquisas evidenciam que, na Educação Física escolar, ainda existem práticas de “desinvestimento pedagógico” (Bracht, 2018; González, 2018) ou de “Rola Bola” (Maldonado, 2017). Nesse sentido, acreditamos que o diálogo entre a formação inicial e as escolas motiva práticas inovadoras em Educação Física no espaço escolar.

A pesquisa foi realizada durante a participação como bolsistas no sub-projeto Educação Física, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - *Campus Juazeiro do Norte*, especificamente, entre os meses de outubro 2023 e fevereiro de 2024.

O grupo participante do estudo era composto por um núcleo gestor e alunos da escola-campo dos bolsistas. Como instrumento de coleta de dados, foi aplicado um questionário semiestruturado pelo *Google Forms* com perguntas abertas e fechadas para os estudantes e uma entrevista com o núcleo gestor.

A autorização para a aplicação dos questionários se deu a partir de uma conversa presencial com a professora supervisora do programa, a fim de explicar a importância da contribuição dos alunos no estudo. Desse modo, o *link* do questionário foi enviado à professora supervisora do PIBID pelo *Whatsapp*, para que ela pudesse repassá-lo aos líderes da sala.

Num dia de atividade do PIBID, informamos aos alunos os detalhes da pesquisa e solicitamos que todos os presentes participassem. Os que tinham acesso à internet no dia poderiam confirmar sua participação na mesma hora. Caso contrário, poderiam responder em casa, a partir do *link* enviado pela supervisora, no grupo da sala daquela turma. É

importante destacar que não havia necessidade de identificação para responder ao questionário, garantido assim o anonimato dos participantes.

Participaram o Diretor-Geral e a Diretora de Ensino da escola-campo do PIBID, visando compreender sua percepção sobre as ações do programa na escola. Para realizar a entrevista com o núcleo gestor, marcamos o dia e o horário com o objetivo de obter as informações dos pesquisados. A entrevista foi realizada de forma presencial, sendo as informações gravadas e transcritas.

Os alunos participantes foram aqueles que frequentaram as aulas em que ocorreu a atuação dos bolsistas, numa escola-campo que oferta ensino médio, na cidade de Juazeiro do Norte-Ceará. No total, participaram três turmas, uma do 2º ano e duas do 3º ano. Obtivemos o retorno de 22 questionários. Para a análise dos dados, foi utilizada a metodologia de Bardin (2011), sendo as respostas dos estudantes e núcleo gestor da escola-campo, as fontes de informações.

2. PIBID – Subprojeto Educação Física na visão dos agentes escolares

Considerando as informações fornecidas pelo grupo participante, essa seção se destina a apresentar a visão dos estudantes e do núcleo gestor acerca da intervenção do PIBID subprojeto Educação Física na escola-campo.

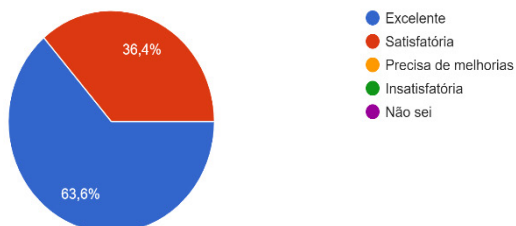
2.1 Os estudantes da escola-campo

Foi solicitado aos alunos que avaliassem a atuação dos bolsistas na escola-campo. Dos respondentes, 63,6% (14) a consideraram excelente e 36,4 % (08) satisfatória, conforme ilustra a Figura 1.

Figura 1 – Visão dos estudantes acerca da atuação dos bolsistas PIBID na escola- campo

Como você considera a atuação dos bolsistas do PIBID de Educação Física na escola?

22 respostas



Fonte: Questionário google forms (2024).

Procurando ampliar a compreensão dos estudantes, foi solicitado que expressassem com suas palavras como percebiam esse momento de interação na escola com os bolsistas do PIBID. Nas respostas, os estudantes do ensino médio destacam aspectos positivos relacionados à didática e à interação em sala, conforme apontam algumas respostas elencadas na sequência:

A03: Gostei muito, é sempre bom ter pessoas novas com novas didáticas. Achei todos muito simpáticos e dedicados.

A06: Foram pessoas super gentis e me trataram de forma muito acolhedora me ajudando e ensinando.

A08: Sempre educadas, ensinam muito bem, as aulas são excelentes, gostei muito voltem sempre.

A09: Achei que seria chato/monótono e não tinha muitas expectativas, mas apesar do pouco tempo foi surpreendente e legal.

A17: Meu primeiro contato com os bolsistas na escola foi muito positivo. Eles foram acolhedores, simpáticos e demonstraram interesse em conhecer os alunos.

A18: Eu gostei da forma que eles trataram a gente, me cativaram.

A 20: É positivo ter a oportunidade de interagir com bolsistas, pois eles trazem novas ideias e abordagens para as aulas, enriquecendo a experiência dos alunos.

As respostas dos alunos nos levam a refletir sobre a importância da relação/interação com os alunos para a aprendizagem dos conteúdos. O fato de os bolsistas cultivarem uma relação agradável favoreceu o entusiasmo dos estudantes para continuarem aprendendo. Tardif e Lessard (2012) trazem uma reflexão que dialoga com a visão dos estudantes: o trabalho docente, segundo os referidos autores, acontece na interação com seres humanos e se desdobra na complexidade que envolve a linguagem, a afetividade e a personalidade. Nesse sentido, a empatia, o calor humano são trunfos do trabalho interativo. Respostas como a dos alunos A13 e A16 reforçam essa relação:

A13: [...] A interação com eles me permitiu desenvolver habilidades de comunicação, trabalho em equipe e liderança. Além disso, pude aprender com suas experiências e perspectivas diferentes, o que ampliou minha visão de mundo. A presença dos bolsistas também proporcionou um ambiente acolhedor e motivador, incentivando meu crescimento pessoal e minha participação ativa nas atividades.

A16: [...] atuação dos bolsistas trouxe uma contribuição significativa para minha formação pessoal. Eles compartilham conhecimentos, experiências e perspectivas diferentes, o que

amplia minha visão de mundo e me ajuda a desenvolver habilidades sociais, como trabalho em equipe, empatia e respeito pela diversidade. Além disso, a interação com os bolsistas me inspira a buscar novos desafios e a acreditar no meu potencial como estudante.

Compreendemos que o PIBID, ao possibilitar a imersão dos acadêmicos no ambiente de atuação, favorece a aprendizagem de posturas profissionais que dialogam com a relação professor-aluno. O estudante de licenciatura passa a refletir sobre as mudanças de postura na passagem de estudante para professor. Conforme A16, os bolsistas ampliaram a visão de mundo dos estudantes, tanto que podem ser vistos como inspiração para os estudantes, isto é, ao atuarem no magistério, os bolsistas aprendem a lidar com os alunos.

García (1999) argumenta que, no processo de tornar-se professor, os papéis e as funções se modificam, passando da figura de estudante para a de professor. Nessa transição, há uma série de estágios que caracterizam a interação com o ambiente escolar, envolvendo características pessoais e profissionais do indivíduo. Então, a atuação em contexto demonstra que as trocas com os estudantes são resultado do amadurecimento advindo dos

papéis desempenhados pelos bolsistas que já se identificam com a docência.

O campo pedagógico da disciplina Educação Física, desde a década de 1980, vem sendo estudado no sentido de dialogar, de forma coerente, com o projeto educacional crítico, voltado para a emancipação do sujeito e a transformação da sociedade por meio da cultura corporal. As respostas dos alunos participantes nos levam a inferir que os participantes percebem mudanças positivas no campo da didática, com a chegada dos bolsistas do PIBID, uma vez que as abordagens dialogam com suas necessidades educacionais. Nesse sentido, acreditamos que o PIBID beneficia a relação reflexiva do professor da disciplina (supervisor) com os conhecimentos que os acadêmicos aprendem na formação. Esse diálogo favorece a motivação e a aprendizagem dos estudantes, que acabam percebendo o compromisso com as questões didáticas e pedagógicas.

Portanto, os dados apontam que o PIBID pode estimular a relação teoria e prática entre os acadêmicos e oportunizar a inovação das metodologias, a partir da relação dos bolsistas com os supervisores.

Os estudantes também foram questionados a respeito da influência do programa PIBID nas aulas, na

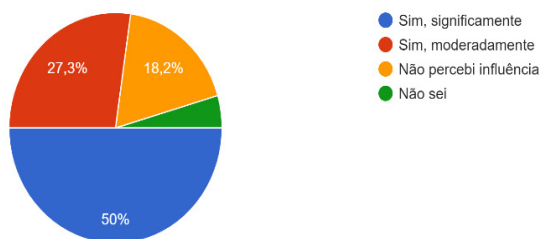
presença dos alunos, com o intuito de saber se a atuação dos bolsistas afetou sua participação. Dos participantes da pesquisa, 50% (11) responderam que a presença dos bolsistas PIBID nas aulas influenciou

de forma significativa; 27,3% (06) responderam que sim, de forma moderada; 18,2 (4) não perceberam nenhuma influência; 4,5% (01) não soube responder, conforme podemos visualizar na Figura 2.

Figura 2 – Visão dos estudantes acerca da participação dos bolsistas do PIBID nas aulas

A atuação dos bolsistas na escola tem influenciado sua participação nas aulas de Educação Física?

22 respostas



Fonte: questionário google forms (2024).

Um dos grandes desafios na Educação Física escolar é a participação dos estudantes nas aulas. As respostas demonstram que os estudantes participaram das aulas e que perceberam a influência do PIBID na motivação para participarem. Algumas respostas dos estudantes, a seguir, nos ajudam a melhor compreender os aspectos que influenciam a motivação:

A1: A experiência foi ver novas pessoas na área da Educação Física em nossa turma e a forma didática de como ensinaram.

A3: As aulas ministradas pelos bolsistas do PIBID proporcionam uma experiência diferenciada,

pois eles trazem novas abordagens pedagógicas, atividades criativas e metodologias inovadoras para as aulas de Educação Física. Isso torna as aulas mais dinâmicas, envolventes e estimulantes, proporcionando oportunidades de aprendizado mais diversificadas.

A9: Acredito que pessoas mais jovens dando aula como tem um contato maior do que os professores mais antigos tem uma desenvoltura pra conversar, foi muito legal e aberto, além de compreender bem o que foi passado não foi monótono.

Percebe-se que o fato de os bolsistas serem jovens e serem

novidade no ambiente escolar despertou o interesse dos alunos, no sentido de quererem conhecer e participar, bem como favoreceu essa aproximação, pois o convívio e a troca de experiências dialogam melhor com idades mais próximas. Cavaco (2008) observou que os alunos interagem mais facilmente com professores mais jovens, por estarem mais próximos, estabelecendo uma relação quase fraternal. Ou seja, os bolsistas, ainda que estejam na condição de formação, geram relações próximas com os alunos, propiciando uma maior afinidade nas aulas. Portanto, parte da motivação, da participação dos estudantes nas aulas de Educação Física pode ser favorecida pela relação de proximidade estabelecida entre os bolsistas do PIBID e os alunos, o que demonstra que a docência é construída na relação interpessoal com os alunos. Essa interação é significativa para os bolsistas que estão aprendendo o exercício da profissão.

2.2 Visão do Núcleo Gestor da Escola-Campo

Durante a entrevista com o núcleo escolar, procuramos compreender a perspectiva do Núcleo Gestor da escola com relação ao envolvimento dos bolsistas do PIBID em projetos e iniciativas dentro da instituição. Notamos que todas as respostas mostraram pontos significativos deste envolvimento,

que não se dá somente em sala de aula, mas também em eventos realizados pela escola, com a colaboração de todos os professores e o auxílio dos bolsistas do programa. Observamos que o entendimento é de uma abordagem colaborativa, conforme demonstram as respostas da diretora de ensino (DE) e do diretor-geral (DG):

DE: [...] nós consideramos de forma bastante positiva a inserção de todos esses alunos aqui na escola, porque eles têm auxiliado os professores no trabalho com os estudantes, como são geralmente alunos jovens, conseguem atingir muito rapidamente os nossos alunos, porque existe essa identificação do aluno com o professor. [...] Além do compromisso que vocês sempre apresentam, além do bom trabalho que vocês desenvolvem com os alunos, a gente ainda percebe essa identificação. Os meninos se sentem muito à vontade para tratar com vocês. Então, a gente avalia de forma muito positiva.

DG: O PIBID é uma parceria interessante com a universidade, eu acho muito louvável a abertura desse canal entre escola e universidade para que vocês, os pibidianos, possam adquirir experiência, como também nos ajudar, porque é uma força muito grande que vocês nos dão aqui na escola.

A DE destacou ser bastante relevante o envolvimento dos bolsistas com a escola, bem como a contribuição para estabelecer um bom diálogo com os estudantes. O diretor-geral, da mesma forma, ressalta a importância da integração da escola com alunos de formação superior.

O diretor-geral e a diretora de ensino, em suas falas, também destacam a importância do PIBID para o desenvolvimento de projetos:

DG: [...] tem sido muito positiva a participação de todos no envolvimento, principalmente na parte, como eu disse, na questão esportiva, a organização do interclasse, envolvimento em outros eventos que trata dessa questão esportiva.

DE: É muito bom receber pessoas jovens que estão dispostas a contribuir com todos os projetos que aparecem na escola, mesmo que não sejam apenas ligados à área do PIBID, o auxílio que prestam para todos os projetos que a gente desenvolve. O momento de projeto em escola é o momento de juntar forças [...] de desenvolver atividades com os alunos [...] então, o pessoal do PIBID, os alunos do PIBID, eles sempre nos auxiliam a unir essas forças que, de fato, a gente precisa para promover esses projetos na escola.

Nesse sentido, compreende-se que o PIBID estabelece uma conexão que transcende os limites da universidade e contribui de forma abrangente com

a escola beneficiada, propiciando a entrega de um ensino de qualidade superior, além de oportunizar aos acadêmicos bolsistas, vivências e reflexões sobre suas ações de maneira integrada (Gomes; Amorim, 2016).

As respostas da gestão relativas à contribuição dos pibidianos na escola reforça a ideia do que é proposto pelo programa: estimular a integração da educação superior com a educação básica de modo a estabelecer projetos de cooperação que elevem a qualidade do ensino nas escolas da rede pública (Brasil, 2007).

Percebemos que a colaboração dos acadêmicos pibidianos é uma força motivacional para os agentes escolares, sendo a disposição e o envolvimento dos bolsistas algo que tende a consolidar trabalhos colaborativos. Essa parceria deve visar à formação do educando, a fim de que exerça sua autonomia e liberdade em suas atividades no contexto escolar e no convívio em sociedade.

A relação dos bolsistas com a escola representa uma aproximação necessária para a melhoria da qualidade da educação. Eles desempenham um papel fundamental na renovação da profissão e na qualificação do ensino das escolas. Concordamos com Nóvoa (2023) que precisamos cuidar dos futuros professores para garantir que a profissão docente tenha um futuro promissor, sendo essencial receber bem aqueles que atuarão como profissionais (Nóvoa, 2023).

3. Considerações finais

A visão dos alunos e do núcleo gestor aponta que o PIBID possibilita que os bolsistas realizem um trabalho colaborativo com a escola e contribui para o desenvolvimento dos alunos da escola-campo, que demonstram motivação para participar das aulas. Os alunos destacam a presença afetiva dos bolsistas, o que propicia uma maior aprendizagem na disciplina.

De maneira abrangente, as informações obtidas revelam que a atuação dos bolsistas do PIBID Educação Física na escola, por meio das atividades desenvolvidas, proporciona aos alunos do ensino médio uma nova perspectiva do que se ensina. A implementação de modelos de aula atrativos enriquece a participação dos estudantes, tornando o

processo de aprendizagem mais envolvente e eficaz.

Verificou-se a importância do PIBID na escola, visto que os resultados apresentados foram positivos, no sentido da atuação, do envolvimento e da contribuição dos bolsistas na escola, para os sujeitos envolvidos no processo desta pesquisa, como os professores, o núcleo escolar, de forma geral e, especificamente, os alunos.

É importante ressaltar que as atividades propiciam uma contribuição pessoal bastante significativa para os bolsistas envolvidos no contexto educacional, pois trazem experiências que os fazem sentir-se verdadeiramente como professores, o que colabora para sua formação docente.

Referências

BRACHT, Valter; FARIA, Bruno de Almeida; MACHADO, Thiago da Silva; ALMEIDA, Felipe Quintão de; GOMES, Ivan Marcelo; ALMEIDA, Ueberson Ribeiro. Práticas pedagógicas inovadoras em Educação Física Escolar: os casos das professoras Maria e Gabriela. In: BRACHT, Valter; ALMEIDA, Ueberson Ribeiro; WENETZ, Ileana (Org.). **A Educação Física Escolar na América do Sul: Entre a Inovação e o abandono/desinvestimento pedagógico**. Curitiba, PR: Editora CRV, 2018. p. 67-84. 340 p.

BRASIL. Portaria normativa nº 38, 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID. **Ministério da Educação**. 12 dez. de 2007.

BRASIL. Decreto Nº- 7.219, 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. 25 junho de 2010.

CAVACO, Carmem. Adultos pouco escolarizados. Diversidade e interdependência de lógicas de formação, 2008. Tese (Doutoramento em Ciências da Educação) Universidade de Lisboa. Lisboa, 2008.

DENZIN, Norman; LINCOLN, Yonna. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. **O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: ArtMed, 2006, p.15-41.

GARCIA, Carlos Marcelo. Formação de professores—para uma mudança educativa, trad. **Isabel Narciso, Porto, Portugal: Porto Editora**, 1999.

GOMES, Marcilene Popper; AMORIM, Beatriz Aparecida. Importância do pibid para a iniciação à docência na Unifebe e as contribuições para a educação básica de Brusque e região. **Periódicos**. v 1, n.2. dez, 2016.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime. Atuação dos professores na Educação Física Escolar: entre o abandono do trabalho docente e a renovação pedagógica. In: BRACHT, Valter; ALMEIDA, Ueberson Ribeiro; WENETZ, Ileana (org.). **A Educação Física Escolar na América do Sul: Entre a Inovação e o abandono/desinvestimento pedagógico**. Curitiba, PR: Editora CRV, 2018, p. 27- 44. 340 p.

MARIANO, Leandro Henrique Silva. **A importância do PIBID a partir da visão dos alunos do Ensino Médio que participaram do projeto** (Monografia). Universidade Federal Fluminense, Niterói, p. 35, 2016.

MELO, Tatiana Moraes Queiroz de. **Experiências formativas no início da docência mediadas pelo PIBID Educação Física da Universidade Estadual de Feira de Santana, Bahia**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória-ES, 2015. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br>. Acesso em: 13 maio 2020.

MALDONADO, Daniel Teixeira; SILVA, Sheila Aparecida Pereira dos Santos. **Do “Rola bola” à Inovação Pedagógica nas Aulas de Educação Física: Uma análise dos bastidores do cotidiano escolar público**. Curitiba: Crv, 2017. 220 p.

METZNER, Andreia Cristina. *et al.* Contribuição da Educação Física para o ensino médio: estudo a partir da prática docente de professores de Institutos Federais. **Motrivência**, Florianópolis/SC, v. 29, n. 52, p. 106-123, setembro/2017.

NÓVOA, António. Jovens professores: o futuro da profissão. **Revista Internacional Formação de Professores**, Itapetininga, v. 8, e023001, p. 1-15, 2023.

NÓVOA, Antônio. Professores para 2050. In: FARIAS, Isabel Maria Sabino de. JARDILINO, José Rubens Lima; SILVESTRE, Magali Aparecida (Org.). **Aprender a ser professor: aportes de pesquisa sobre o PIBID**. Jundiaí: Paco Editora, 2015. 200 p.

OLIVERI, Andressa Maris Rezende; JARDILINO, José Rubens Lima; DINIZ, Margareth. Seduzido fui seduzido fiquei: o PIBID sob a perspectiva do professor iniciante – a experiência da Região dos Inconfidentes. In: FARIAS, Isabel Maria Sabino de; JARDILINO, José Rubens Lima; SILVESTRE, Magali Aparecida (Orgs.). **Aprender a ser professor: aportes de pesquisa sobre o PIBID**. Jundiaí, Paco Editorial, 2015, p. 117-133, 200p.

REIS, Luna Aparecida Gonçalves de. **PIBID: Construindo caminhos para a prática docente em Educação Física**. Dissertação (Pós-Graduação em Educação Física). Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Uberaba, p. 108. 2019.

SOARES, C. L. *et al.* Metodologia do Ensino de Educação Física São Paulo: Cortez, 1992.

SANTOS, Maria Adriana Borges dos; FERREIRA, Heraldo Simões; SIMÕES, Luiza Lúlia Feitosa. Saberes da docência aprendidos no PIBID: um estudo de caso com professores supervisores de Educação Física, **Revista Educação e Formação**, Fortaleza, v.1, n.2, p.104-120, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/103>. Acesso em: 20 fev. 2021.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. **Editora Vozes**, 2012.

3 **Desenvolvimento profissional docente:** percepções de professores supervisores vinculados ao PIBID em Educação Física

José Júlio Felipe Dantas
Reberto Rodrigo Rodrigues Monteiro
Marla Maria Moraes Moura

1. Introdução

O estudo em questão discute o desenvolvimento profissional de professores de Educação Física vinculados ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que ocorre no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE, mais especificamente, no *campus* de Juazeiro do Norte.

O PIBID é uma ferramenta que estabelece e favorece a parceria e a aproximação entre a universidade e a escola de educação básica, por meio de um trabalho colaborativo. Configura-se como uma ação do Ministério da Educação (MEC) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Trata-se de uma iniciativa do governo federal, instituído por meio do Decreto nº 7.219/10 (Borges, 2018).

Objetiva contribuir com a valorização do magistério, à medida que se preocupa com a melhoria da qualidade da formação inicial, oportunizando aos estudantes, matriculados nos cursos de licenciatura, a iniciação à docência por meio da inserção em escolas da rede pública de educação e promovendo a integração entre educação superior e educação básica (Deimling; Reali, 2020).

Borges (2018), citando Rocha (2013), explica que o processo formativo possibilitado pelo PIBID visa movimentar os saberes próprios da docência e contribui, por um lado, para afastar o imprevisto, a incapacidade e a dependência do futuro professor, uma vez que proporciona o conhecimento prévio sobre o ambiente de trabalho, reconhecendo os limites, impossibilidades e condições presentes e, por outro lado, contribui para a desconstrução de idealizações sem base sobre a educação básica.

Cada subprojeto do programa é composto por uma rede complexa de formadores e formandos, constituída, a partir da seleção de professores coordenadores, professores supervisores e alunos/bolsistas de ensino superior de cursos de licenciatura. O foco desta investigação está voltado ao professor supervisor (PS), compreendido como

[...] uma figura central no desenvolvimento dos Subprojetos nas

escolas, sua função é identificada nos documentos oficiais, como sendo o sujeito responsável pelo acompanhamento e a supervisão das atividades dos bolsistas de iniciação à docência. Além de propor que o professor supervisor atue como coformador dos licenciandos (Borges, 2015 *apud* Brasil, 2009; Brasil, 2010).

Os professores supervisores trabalham em conjunto com o bolsista e participam do processo de construção do conhecimento na perspectiva docente, durante o PIBID. Sendo assim,

[...] outro aspecto que não pode deixar de ser citado é a articulação e a valorização do professor da escola pública, como parceiro dessa experiência, ocupando um importante papel de coformador dos futuros professores, beneficiando-se também com a construção de novos saberes nesse processo. Assim, ambos são atores e autores na construção dos saberes docentes com a inserção na prática pedagógica (Borges, 2018, p. 52).

Os professores supervisores passam por mudanças na sua atuação profissional, durante sua inserção no programa, à medida que agregam os papéis de orientar, observar e acompanhar a prática docente dos bolsistas inseridos. Assim, as vivências no PIBID acabam se tornando uma experiência

extra na sua carreira profissional, que, a longo prazo, repercute no seu desenvolvimento profissional (Barolli; Nascimento, 2018). As experiências com o ambiente de atuação revelam-se capazes de afetar uma carreira, pois tendem a influenciar o desenvolvimento profissional docente.

Diante da problemática investigada, que busca entender o impacto no desenvolvimento profissional do professor supervisor, as perguntas que norteiam o trabalho são: como os professores supervisores avaliam sua participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)? Na perspectiva desses profissionais, quais são os aspectos mais significativos dessa colaboração? Sob a ótica dos professores supervisores, de que maneira o Programa contribui com o desenvolvimento de sua prática profissional?

O estudo tem como objetivo geral analisar os impactos no desenvolvimento profissional de professores supervisores, a partir da sua imersão no PIBID em Educação Física do IFCE – *campus* Juazeiro do Norte. Também objetiva, de modo específico, identificar as concepções, os papéis e as funções desempenhadas pelos professores supervisores no PIBID; compreender como o PIBID tem contribuído na sua prática pedagógica, a partir de experiências

vivenciadas e compartilhadas durante a realização das atividades do Programa; analisar os desafios percebidos pelos professores supervisores ao longo de sua participação no PIBID.

A vivência na escola-campo como bolsistas do PIBID e as observações da professora supervisora despertaram o interesse em compreender a percepção dos professores supervisores regularmente envolvidos, uma vez que identificar sua percepção sobre o programa é fundamental para aprimorá-lo. Mais informações sobre esse tema podem contribuir para sua evolução e, por consequência, qualificar a formação de professores, tornando-os mais preparados e capacitados para atuarem na educação básica.

O foco desta investigação é entender como esses profissionais avaliam os benefícios do programa para sua vida (atuação e formação profissional). Essa motivação surge diretamente da nossa inserção na escola-campo, onde buscamos compreender de forma mais direta as práticas pedagógicas, a regência dos licenciandos e a dinâmica do programa, em colaboração com a instituição federal que o coordena.

Vale destacar que, ao tratar do PIBID, muito se fala da ligação entre a escola de ensino básico e a instituição de ensino superior, quando

o mediador passa a ser o professor supervisor. Pesquisas nesse âmbito podem contribuir para dar visibilidade ao professor supervisor do PIBID e promover melhorias quanto à sua função no programa (Galiza; Silva; Silva, 2020).

A respeito dessa ligação entre a instituição de ensino superior e a escola de educação básica e de que forma essa relação pode impactar o desenvolvimento profissional do professor supervisor, André (2016), citado por Oliveira *et al.* (2021, p. 984), explicita que “o PIBID possibilita um novo olhar para a escola, como campo de geração de conhecimentos que devem ser seriamente considerados pela universidade e incorporados aos projetos de formação inicial”.

Supõe-se que a participação no PIBID proporciona desenvolvimento profissional aos professores supervisores, através das experiências vivenciadas e dos desafios enfrentados na função exercida durante o percurso do programa. Nesse sentido, o PIBID pode contribuir para capacitar os professores supervisores a terem um olhar mais amplo sobre a educação e se sentirem internamente motivados a se atualizarem com relação ao contexto educacional.

Referindo-se aos projetos com características compatíveis ao

desenvolvimento profissional, Borges revela que “experiências de caráter formativo, como as do tipo PIBID, entre outros programas de formação, desenvolvidos em diversas instituições de ensino superior, no contexto atual, por exemplo, são de suma importância para uma melhor qualificação nesse cenário” (2015, p. 33).

O desenvolvimento profissional parte de ações que instigam o professor a se desenvolver como profissional nos quesitos de sua atuação, principalmente, quanto ao processo pedagógico e à produção de conhecimento, fatores que, consequentemente, o levam a ser um agente transformador (Borges, 2015).

Day (2001) entende o desenvolvimento profissional numa visão ampla de aprendizagem profissional, em que o professor não se limita apenas à condição de ouvinte de novas ideias e conceitos, mas se percebe como “[...] agente envolvido nas decisões sobre a natureza, o processo e os apoios organizacionais necessários para aprender na escola e para desenvolver mecanismos de apoio mais amplos – tais como as redes de trabalho ou as parcerias – que proporcionem oportunidades e ideias inovadoras vindas de grupos exteriores à escola” (p. 18).

O processo de desenvolvimento profissional docente tem grande

impacto e atinge todo o ambiente em que o professor está inserido, qualificando cada vez mais suas atividades. Na esteira das leituras de Borges, ressaltamos que o

[...] desenvolvimento profissional não afeta apenas o professor, mas todos aqueles com responsabilidade ou implicação no aperfeiçoamento da escola [...]. Ou seja, o desenvolvimento profissional docente, além de ocorrer em uma escala pessoal e profissional, também ocorre no âmbito organizacional, atrelado à instituição onde trabalham, pois, deste ambiente, podem receber apoio e realizar um trabalho conjunto que poderá promover melhorias para todos os sujeitos envolvidos (Garcia, 1999, *apud* Borges 2015, p. 26).

Em concordância com Borges (2015), Deimling e Reali (2020) discorrem sobre a abrangência dos benefícios encontrados no âmbito do PIBID e argumentam que a participação do professor supervisor no processo de formação do licenciando possibilita uma mudança de suas concepções enquanto docente, ao orientar os licenciados.

Sendo assim, a pesquisa foi realizada no município de Juazeiro do Norte-CE, em três instituições públicas que participavam como escolas-campo do PIBID e estão vinculadas diretamente à IES, que é o

IFCE. O critério para a seleção dessas instituições foi o fato de estarem na condição de escolas-campo do PIBID, durante a realização desta investigação.

O universo da pesquisa compõe-se de três professoras supervisoras do PIBID, atuantes na área da Educação Física, todas do sexo feminino, duas com experiência de mais de 10 anos de profissão e uma, com pouco mais de dois anos de experiência como docente, com idades entre 29 e 36 anos. Os três atores sociais da pesquisa são identificados por: 'S1', 'S2', 'S3', a fim de assegurar o anonimato, levando em consideração as questões éticas desta investigação.

Para a coleta de dados, foi utilizado como base o questionário desenvolvido por Borges (2015), composto de sete questões abertas, que avaliam a participação, a função e o aprendizado do professor supervisor, durante sua imersão no PIBID. A aplicação do questionário ocorreu de forma virtual, através de um *link* enviado pelo *WhatsApp*, respondido no *Google Forms*.

Junto ao questionário, foi disponibilizado o Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE, para explicar o teor da pesquisa, as finalidades acadêmicas do estudo e a garantia do anonimato. Desse modo, essa investigação se ampara na Resolução

nº 510, de abril de 2016, que trata do agir ético do pesquisador, tendo em vista a necessidade de garantir o pleno exercício dos direitos dos participantes (Brasil, 2016).

O tratamento dos dados foi realizado por meio da técnica de análise de conteúdo, com enfoque na análise temática, proposta por Bardin (2016). Esse método inicia com uma etapa de pré-análise, cujo objetivo é organizar os pensamentos e conceitos iniciais, através da seleção dos

documentos, a criação do problema e dos objetivos e do surgimento dos indicadores que fundamentam a interpretação dos dados. Na segunda fase, acontece a exploração do material e, por último, a leitura das informações coletadas, nomeada de tratamento dos resultados obtidos, e a interpretação, momento em que o pesquisador tem autonomia para comentar e propor soluções de acordo com os objetivos.

2. Resultados e discussões

os resultados desta investigação com professores supervisores são oriundos da análise e da discussão acerca do papel do professor supervisor no PIBID, sua função dentro do programa e atividades desenvolvidas, possíveis desafios enfrentados na posição de coformador, importância e contribuições do PIBID para o seu desenvolvimento profissional, experiências vivenciadas no programa que foram significativas em sua vida e como o programa pode impactar mudanças em sua prática profissional.

2.3 Papel e funções do professor supervisor do PIBID

O professor supervisor é um dos pontos de ligação do programa, pois intermedeia o contato entre a escola de ensino básico e a instituição

de ensino superior, “aproximando novamente o professor supervisor da IES [...]; a relação estabelecida com a universidade, que configura o “tripé” característico do PIBID (universidade-escola-licenciando), consegue romper com uma problemática bastante presente na carreira de professores em exercício, que é o isolamento” (Barolli; Nascimento, 2018, p. 09).

O acompanhamento dos bolsistas, a organização de horários e a atualização de instrumentais, o planejamento e a supervisão das atividades desenvolvidas pelos bolsistas são funções que cabem ao professor supervisor e requerem dedicação do seu tempo e disponibilidade. A forma como conduz a atuação profissional e o acompanhamento dos bolsistas em suas atividades

repercutem na atuação, no envolvimento e na motivação dos bolsistas. Considerando a importância deste profissional, é necessário que seja capacitado e comprometido; logo, sua seleção precisa ser realizada de forma responsável, conforme ilustra o relato que segue:

[...] a nossa prática e a forma como trabalhamos vai influenciar muito na formação desses bolsistas. Então eu diria que a boa escolha de supervisores para o programa possibilita o amadurecimento desses bolsistas na docência (Professor Supervisor S1).

Por compreender que a formação inicial dos bolsistas no contexto escolar é favorecida pelas práticas formativas do supervisor do PIBID, faz-se necessário que a escolha desses professores atenda ao perfil formativo do programa e reconheça que tornar-se professor, como explica Tardif (2014), constitui um processo longo e complexo, que envolve saberes e vivências advindos da formação inicial, da formação continuada e das diversas experiências. Todo esse conjunto de experiências e saberes partilhados pelos professores supervisores e bolsistas repercutem nas práticas pedagógicas em Educação Física.

Além de explicitarem essa preocupação com a seleção dos professores supervisores para o bom êxito do PIBID e da formação dos

bolsistas, nos relatos ficou evidenciado que compete ao professor supervisor orientar, acompanhar e auxiliar os bolsistas no planejamento e na realização das atividades desenvolvidas na escola-campo.

Com base nos resultados obtidos na investigação, percebe-se que os três supervisores entrevistados reconhecem a relevância do processo formativo que ocorre por meio das constantes orientações aos bolsistas:

Orientar, acho que essa seria a palavra para expressar minha opinião sobre o papel do supervisor (Professor Supervisor S1).

Orientar, acompanhar, mediar e auxiliar na melhor forma possível para que o discente em formação se desenvolva (Professor Supervisor S2).

O supervisor do PIBID tem o papel de acompanhar os bolsistas, planejar em conjunto e orientá-los nas atividades desenvolvidas na escola (Professor Supervisor S3).

A orientação é a chave principal para uma boa comunicação entre o bolsista e o professor; logo, na inserção do bolsista na escola, onde acontece o primeiro contato, é necessário e cabível que o supervisor demonstre apoio ao bolsista e que ele o norteie e oriente quanto às funções e atividades a serem desenvolvidas na escola.

Vale ressaltar que, conforme Chaluhi *et al.* (2017, p. 143), “é importante que os professores supervisores compreendam que suas orientações podem gerar o avanço, a acomodação, o retraimento, o estancamento ou o crescimento do aluno nos processos de inserção no contexto real da sua prática docente”. Portanto, a forma como os bolsistas são orientados repercute na sua atuação na escola-campo.

Além da função do professor supervisor como coformador, outras tarefas são reconhecidas como funções a serem desempenhadas, como a transmissão de conhecimentos e a interação entre a IES e a escola mediada pelo supervisor, conforme estudo elaborado por Borges (2015).

O professor supervisor passa pelo processo de mudança na realização das suas tarefas no dia a dia escolar, uma vez que “[...] o programa tem propiciado aos supervisores reavaliar-se enquanto integrantes do processo formativo dos pibidianos, criando novas possibilidades e reflexões da carreira docente” (Galiza *et al.*, 2020, p. 210). Dito isso, percebe-se que a participação do professor na supervisão do PIBID leva-o a desenvolver funções diferentes das que estava habituado, ou seja, novas tarefas são agregadas à sua atividade docente, como destaca o S3:

Atuo diretamente com os alunos orientando-os principalmente na elaboração dos planos de aula instruindo-os na execução das atividades, além disso oriento na construção de projetos dentro das temáticas pré-estabelecidas no plano anual da escola (Professor Supervisor S3).

O PIBID propõe a imersão no ambiente escolar e se preocupa com as experiências formativas possibilitadas aos bolsistas, as quais, muitas vezes, apenas as vivências no curso de licenciatura não são capazes de suprir. Nesse sentido, compreende-se que “talvez esse seja um dos grandes desafios dos cursos de licenciatura, ou seja, propiciar aos acadêmicos o mais cedo possível o contato com o ambiente onde futuramente estarão trabalhando, diminuindo o impacto que esses estudantes têm ao chegar à escola” (Rosa, 2014, p. 74).

Ao participar do programa, o professor supervisor desfruta de muitas experiências enriquecedoras para seu processo de formação e desenvolvimento profissional. Tais vivências contam com o auxílio dos bolsistas, que, ao realizarem atividades na escola, conseguem dividir as responsabilidades com o professor supervisor.

Apesar do trabalho colaborativo, os professores supervisores enfrentam muitos desafios, à medida que

passam a realizar tarefas que não eram comuns no seu cotidiano. Alguns desses desafios são tratados a seguir, ressaltando os aspectos positivos.

2.4 Contribuições do PIBID na formação profissional docente

Os professores supervisores participantes da pesquisa destacaram a importância do PIBID não apenas para seu próprio desenvolvimento profissional, mas também para a escola em geral e para a sociedade como um todo. Dessa forma, reconhecem o programa como uma oportunidade valiosa para preparar futuros professores mais capacitados e confiantes, contribuindo assim para uma educação de qualidade.

A atuação no PIBID envolve uma variedade de atividades e práticas que desempenham um papel crucial no desenvolvimento profissional dos supervisores e no enriquecimento da experiência educacional dos alunos. Estudos, como o desenvolvido por Galiza *et al.* (2020, p. 209), revelam: “todos os professores supervisores sinalizaram que houve alguma mudança na sua postura em relação ao trabalho e aos discentes em sala de aula, após sua entrada no programa”.

A participação no programa permite que os professores supervisores experimentem e vivenciem novos conteúdos, o que promove uma troca

de experiências enriquecedora entre todos os envolvidos, como afirma S2:

[...] a sociedade que recebe esses indivíduos melhor capacitados. É um processo muito rico para todos que permite usar e vivenciar novos conteúdos, uma troca de experiências fantástica (Professor Supervisor S2).

O programa não só oferece oportunidades de aprendizado prático e reflexivo, mas também fortalece a conexão entre a teoria e a prática, preparando os futuros educadores para os desafios da sala de aula e para o compromisso com uma educação inclusiva de qualidade. Nesse sentido, Galiza *et al.* (2020, p. 210) constata, em sua investigação acerca do PIBID, que “os professores envolvidos na investigação ao longo de sua formação vão se aperfeiçoando, modificando sua conduta profissional e agregando novas ideias e metodologias”.

É importante ressaltar assuntos contemporâneos que podem e devem ser trabalhados nas aulas de Educação Física, isto é, o PIBID não apenas atende aos princípios da educação inclusiva, mas também contribui para promover uma cultura escolar mais diversificada e acolhedora.

No programa PIBID, desenvolvemos alguns projetos dentre eles posso citar a aula de Educação Física para os alunos do atendimento educacional

especializado, sendo aulas práticas de Educação Física para alunos com deficiência. Também desenvolvemos diversos projetos com a temática dos jogos étnicos, trabalhamos oficinas de dança, tivemos uma experiência incrível com o interclasse e a primeira corrida oficial de atletismo da escola. Desenvolvemos diversas atividades voltadas para o lazer e os jogos eletrônicos que atualmente foram incluídos na BNCC (Professor Supervisor S3).

Portanto, a fala da entrevistada ressalta não apenas a importância da educação inclusiva, mas também o papel fundamental do PIBID no preparo dos futuros professores, promovendo uma educação mais equitativa, acessível, inclusiva e de qualidade para todos os alunos.

Sendo assim, pensar o desenvolvimento profissional é uma tarefa fundamental para a qualificação dos processos educativos, haja vista que a atuação docente não afeta apenas o professor, mas todos aqueles que se relacionam com a atividade profissional a ser desempenhada por ele.

2.5 Impactos e mudanças na atuação profissional após a inserção no PIBID e em outros programas

A partir das respostas dos professores supervisores, percebe-se que a participação no PIBID provocou

mudanças na sua prática profissional, em decorrência das vivências, aprendizagens e trocas de experiências com os bolsistas. Essas vivências e experiências enriquecem sua visão acerca da educação e propiciam uma autoavaliação, que permite repensar as práticas, abordagens e metodologias utilizadas. O relato que segue expressa essa percepção:

Acho que o aprendizado, ver atividades novas, me reinventar em cada atividade desenvolvida, a troca de experiências foi muito gratificante (Professor Supervisor S3).

Diante do exposto, entende-se que o professor supervisor renova sua concepção de conhecimento ao ver novas atividades, como também consegue reinventar-se, através de novos métodos e de novas práticas pedagógicas, que passam a ser inseridas no seu cotidiano.

Nesse sentido, o S2 também destaca a importante contribuição formativa do programa, tendo em vista que o PIBID evidencia

[...] um olhar ainda mais detalhado para o processo de ensino e aprendizagem, para a inovação, para a pesquisa e para o trabalho em equipe (Professor Supervisor S2).

Ressalta-se que a troca de experiências possibilitada pelo PIBID, além de favorecer o professor supervisor, também propicia novos

conhecimentos e saberes aos bolsistas, que, ao encerrarem sua participação no programa, constroem coletivamente outras concepções profissionais docentes. Nesse sentido, Oliveira; Resende e Carneiro explicam que “é nesse espaço que os saberes e as experiências são compartilhados e favorecem a reflexão de todo o processo de aprendizagem. É um espaço de trocas constantes, no qual todos têm algo para ensinar e todos aprendem” (2021, p. 994).

O PIBID não apenas oferece formação continuada aos professores supervisores, mas também é percebido como uma experiência enriquecedora e adicional ao seu processo de formação. A interação com os bolsistas promove a troca de conhecimentos e a renovação de convicções profissionais. Em comparação com outros programas de formação continuada, o PIBID se destaca por ser voltado especificamente para bolsistas de cursos de licenciatura, proporcionando benefícios tanto para os supervisores quanto para os bolsistas.

Os professores supervisores, outrossim, foram questionados acerca da participação em outros programas da área da Educação Física e se esta participação se reflete na visão que os professores supervisores têm do programa. Com essa indagação, puderam estabelecer

uma análise comparativa do programa e dissertar sobre a maneira como cada um pode impactar seu desenvolvimento profissional.

Ao participarem de outros programas, antes ou depois da sua inserção no PIBID, os professores podem compará-los e analisar os principais benefícios que cada programa propicia, bem como os impactos no desenvolvimento profissional, conforme ilustram suas falas:

Particpei de alguns programas dentre eles um programa Segundo Tempo onde atuei como coordenadora de núcleo tive uma experiência incrível com o esporte educacional trabalhando também como bolsista recebendo monitores da área de esporte. Também trabalhei, atuei no programa Mais Educação; neste, além das atividades de Educação Física voltadas para esporte educacional, também trabalhava em conjunto com os professores de matemática, língua portuguesa e pedagogos. Todos os programas são completamente diferentes um do outro; o que diferencia o PIBID é o amplo repertório de atividades voltadas especificamente para a Educação Física escolar (Professor Supervisor S3).

Anterior ao PIBID, quando estava trabalhando no SESC (o quadro de professores era dividido em relação aos estagiários) e a

gente acompanhava o trabalho deles, desenvolvimento, orientação, enfim. É muito importante essa troca do professor com esses “professores em formação”, a gente aprende muito também desempenhando esse papel. Eu sempre considerei muito importante ter boas referências, sempre me empenhei em pegar o melhor dos meus professores e supervisores que tive durante minha formação, também reconheço o quanto ter esse contato com a docência desde cedo me possibilitou além de ver as problemáticas pertencentes ao ambiente escolar, estar “mais preparada” por meio dessas vivências que o programa possibilita na carreira profissional. Como supervisora, até já citei anteriormente, é enriquecedor até para a própria prática profissional (Professor Supervisor S1).

Residência Pedagógica, o formato de rodízio entre as escolas e os estagiários e as atividades e oficinas passadas, bem como o número de encontros com os demais grupos no estado (Professor Supervisor S2).

Os relatos evidenciam que eles reconhecem as diferenças entre o PIBID e outros programas, como o Segundo Tempo, o Mais Educação e o Residência Pedagógica. Mesmo reconhecendo as singularidades e particularidades que os envolvem, os professores supervisores expressam

que as experiências vividas em cada um deles possibilitaram novas formas de perceber e de concretizar a docência. Em outras palavras, cada programa repercutiu e repercute de forma diferente na atuação destes professores.

É de suma importância que o professor em formação tenha contato com professores já em atuação, enquanto participantes do PIBID. Parte-se, portanto, do pressuposto de que esse contato constante e ampliado proporcionado pelo programa configura um diferencial para os bolsistas, visto que o contato inicial com professores atuantes, observando e participando das atividades, pode determinar tomadas de decisões futuras, quando se tornarem professores.

Um diferencial do PIBID é o fato de estar totalmente voltado a atividades escolares, como bem mencionou S3; logo, estar imerso neste programa pode configurar um ambiente de decisão, de escolha, de identificação e de permanência na profissão docente, pois muitos professores se percebem enquanto docentes ao participarem de experiências vinculadas ao contexto da atuação profissional como o PIBID.

Dos professores supervisores, S1 já participou do PIBID durante a formação inicial, como bolsista, e hoje desempenha a função de supervisora.

Ter integrado o programa em outro momento da vida permite que esta professora conheça ainda mais de perto o programa, podendo contribuir de forma mais significativa com a formação dos bolsistas.

Para os professores supervisores, o PIBID constitui um espaço de mudanças, de conhecimentos e aprendizados acerca da docência. O

programa institucional de bolsas de iniciação à docência se caracteriza por oportunizar que os estudantes de licenciatura se encontrem na profissão docente, bem como possibilita que os professores supervisores revisem suas práticas pedagógicas, no sentido de terem um novo olhar sobre suas metodologias e maneiras de atuação.

3. Considerações finais

Pode-se afirmar que o objetivo da pesquisa foi alcançado, pois foi possível constatar como o PIBID impacta o desenvolvimento profissional do professor supervisor, identificar as funções exercidas e os desafios enfrentados, bem como visualizar o diferencial do PIBID em relação a outros programas.

As respostas obtidas na pesquisa evidenciam o impacto do programa no desenvolvimento profissional e na ampliação da visão enquanto educadores, repercutindo diretamente nas concepções e na prática docente dos professores supervisores. As experiências no PIBID possibilitam aos professores participantes o aperfeiçoamento de suas práticas, à medida que eles agregam novos saberes.

Quanto à definição das principais atividades executadas pelo professor supervisor, os participantes apontam

que, no PIBID, assumem o papel de orientar, acompanhar, mediar e auxiliar os bolsistas, atividades que não eram tão comuns no seu cotidiano até se inserirem no programa. As respostas dos professores supervisores mostram que eles compartilham o mesmo pensamento quanto à função executada pelos supervisores.

Na função de supervisor, há desafios a serem enfrentados, pois muito se fala do tempo e da grande demanda de instrumentais que o professor supervisor precisa acompanhar. Nesse sentido, as respostas obtidas na pesquisa podem ser vistas como parâmetros de pontos a serem melhorados, para que o andamento do programa flua melhor.

Os professores supervisores, além da participação no PIBID, também estiveram envolvidos em outros programas formativos na área da Educação Física. Mesmo estes programas

apresentando diferentes objetivos, as experiências vividas em cada um deles possibilitaram novas formas de perceber e de concretizar a docência.

Analisando as respostas, faz-se necessário mencionar a importância do PIBID na carreira profissional do professor supervisor, tendo em vista a escassez de programas de formação continuada. O PIBID é, portanto, uma possibilidade de mudança, de reinvenção e de inovação profissional, que repercute na atuação docente e na realidade escolar. Um espaço de reflexão sobre a prática profissional e de construção coletiva, tendo em vista as trocas realizadas com os bolsistas

e com os demais professores. Desse modo, conclui-se que o PIBID possibilitou maior aproximação entre a universidade e a escola, sendo uma influência positiva no desenvolvimento profissional docente.

A expectativa é que esse trabalho contribua para as melhorias a serem feitas no programa, voltadas ao professor supervisor, além de melhorias no formato geral do programa, visando aprimorar as experiências formativas por ele proporcionadas. Considerando os achados da pesquisa, o PIBID vem se configurando como uma iniciativa enriquecedora de conhecimento para os professores atuantes na educação básica.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Edições 70, 2016.

BRASIL. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Brasília: Conselho Nacional de Saúde, 2016.

BORGES, C. O professor supervisor do PIBID: o que pensa, faz e aprende sobre a profissão? **Tese** (Mestrado em Educação) – Universidade estadual do Ceará centro de educação, Fortaleza, Ceará, p. 109. 2015.

CHALUHI, L. N.; MARTINS, B. S.; AZEVEDO, M. A. R.; OSTI, A. Saberes dos supervisores no contexto do PIBID: formação e parceria. **Comunicações**, v. 24 n. 1 p. 125-147, janeiro-abril, 2017.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Tradução: Maria Assunção Flores. Porto, Portugal: Porto Editora, 2001.

DEIMLING, N. N. M.; REALI, A. M. M. R. **EDUR • Educação em Revista**. Belo Horizonte. v. 36 e 222648, 2020.

GALIZA, L. S.; SILVA, J. G.; SILVA, M. A. A. As contribuições do PIBID para a formação continuada dos professores da Educação Básica: algumas reflexões dos professores supervisores. **Kiri-kerê: Pesquisa em Ensino**, Dossiê nº 5, vol. 1, nov. de 2020.

GATTI, B.; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Org.). **Metodologia da Pesquisa Qualitativa em Educação**: teoria e prática. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONÇALVES, B. M. V.; LIMA, F. J. Aprendizagem Docente e Desenvolvimento de Estratégias Metodológicas no Contexto do PIBID: reflexões sobre o GeoGebra como recurso para o ensino de funções. **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 34, n. 68, p. 1056-1076, dez. 2020.

MINAYO, M. C. S. Técnicas de Análise do Material Qualitativo. In: _____. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 9ª ed. revista e aprimorada. São Paulo: Hucitec, 2006.

NASCIMENTO, W. E.; BAROLLI, E. Professores supervisores do PIBID: um estudo sobre o desenvolvimento profissional. **Programa de Pós-Graduação Multiunidades em Ensino de Ciências e Matemática – São Paulo CAPES**. Universidade de Campinas -UNICAMP, São Paulo.

OLIVEIRA, S. A.; REZENDE, D. P. L.; CARNEIRO, R. F. Processos formativos de professores supervisores no âmbito do PIBID: sentidos atribuídos às atividades experienciadas na universidade e na escola. **RIAAE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 1, p. 982-998, mar. 2021.

ROSA, C. PIBID: Formação Continuada para Professores de Educação Física. **Tese** (mestrado em Educação Física) Universidade Federal de Pelotas, Programa de pós-graduação em Educação Física, Pelotas, p. 114. 2014.

SANTOS, M. A. B.; FERREIRA, H. S. e SIMÕES, L. L. F. Saberes da docência aprendidos no PIBID: um estudo de caso com professores supervisores de educação física. **Educação e Formação**. Fortaleza, v. 1, n. 2, p. 104-120, maio/agosto, 2016.

SILVA, A. A.; ARAÚJO, M. L. F. Percepção de professores coordenadores de área e supervisores sobre ações e contribuições do PIBID Biologia em seu processo formativo. **Ciência & Educação**. Bauru, v. 27, e 21059, 2021.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

4 **Motivações e aprendizagens em Educação Física:**

percepção de escolares do programa institucional de bolsas de iniciação à docência (PIBID)

Jair da Silva Cruz
Valber Leite Fernandes Ferreira
Luciana de Sousa Santos

1. Introdução

No atual cenário brasileiro, são comuns debates acerca dos entraves presentes no modelo de formação docente, especialmente, no que diz respeito ao desafio que é o contato inicial com a regência por parte de docentes em formação. Segundo Freire (2013), alcançar sucesso no ensino perpassa por “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção. Quando entro em uma sala de aula, devo estar aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições [...]” (Freire, 2023, p. 47). Portanto, é crucial destacar a importância da valorização da prática docente, pois é a partir dela que o conhecimento profissional é construído e vai se renovar continuamente e, a partir das possíveis situações que o/a docente possa vivenciar, que geram dificuldade e necessidade de adaptação.

Com o objetivo de antecipar a conexão entre os futuros docentes e o ambiente escolar da rede pública, o Ministério da Educação (MEC), o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) uniram esforços e planejaram o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Entre os principais objetivos propostos pelo programa, um deles é inserir o graduando no dia a dia das escolas da rede pública de educação, oferecendo-lhe oportunidade de envolvimento em experiências metodológicas e tecnológicas, bem como em práticas docentes interdisciplinares e inovadoras (Brasil, 2010). Dessa forma, o programa tende a preencher a lacuna existente da formação docente em estreita relação com demandas didáticas-pedagógicas cotidianas de universitárias/os que se preparam para o magistério, buscando aplicar na prática os fundamentos teóricos da educação, pois se deparam com a complexidade da práxis docente. Soares (2008) corrobora essa ideia ao afirmar que os futuros profissionais não necessitam apenas da bagagem teórica proporcionada pela matriz curricular, mas também, de estratégias pedagógicas, fornecidas e fortalecidas pela atuação na prática.

Em abril de 2023, com o intuito de promover o desenvolvimento do

profissional de Educação Física e aprimorar o processo de ensino e aprendizagem dessa disciplina nas escolas públicas que optaram por integrar-se ao projeto, o IFCE, *campus* situado em Juazeiro do Norte, tomou a iniciativa de incorporar o PIBID na formação de universitários da Área Básica de Ingresso (ABI) em Educação Física, abrangendo as turmas do primeiro ao quinto semestre do curso, oferecendo uma bolsa aos estudantes, com o intuito de motivá-los/as a se aproximarem da realidade da profissão do magistério.

É perceptível que o programa PIBID pode influenciar positivamente o desempenho docente; no entanto, qual é a influência do programa no desenvolvimento de discentes dentro da escola? Com base nesse questionamento, o presente estudo busca analisar a percepção de estudantes em relação ao PIBID-Educação Física no ambiente escolar, bem como investigar as implicações desse programa na aprendizagem de conteúdos de Educação Física, no ano de 2023.

O presente estudo foi realizado durante o mês de janeiro de 2024, numa escola de ensino profissionalizante, localizada no município de Juazeiro do Norte - Ceará, tendo como público-alvo alunos do primeiro ano do ensino médio. Utilizamos um questionário com perguntas abertas e fechadas como

instrumento de coleta de dados, visando analisar as respostas dos alunos no sentido de identificar tanto os pontos positivos quanto eventuais limitações do projeto. Desse modo, as perguntas do questionário foram utilizadas para o desenvolvimento da análise, visando compreender as possíveis causas que motivam ou desmotivam os/as alunos/as em relação às aulas de Educação Física, bem como explorar a percepção deles relativa à compreensão dos conteúdos desta disciplina, a partir das ações realizadas pelo PIBID, isto é, se compreenderam sua finalidade na instituição, além de identificar a visão deles/as com relação às didáticas empregadas pelos bolsistas.

O questionário utilizado como instrumento de coleta foi elaborado com o auxílio da plataforma digital de questionário *Google Forms* e composto por um total de 10 perguntas, das quais, cinco eram abertas e cinco fechadas. As respostas processadas garantiram o anonimato dos/as entrevistados/as. Para a construção do perfil demográfico dos/as participantes, foram solicitados o primeiro nome, além de informações como idade, sexo e turma que frequentou no ano de 2023. A análise dos dados foi organizada em grupos de subtemas, sendo eles: compreensão do conceito do programa; compreensão do conteúdo a partir das aulas ministradas; pontos

que motivam ou desmotivam a participação nas aulas; desenvolvimento dos conteúdos abordados; e visão dos/as discentes com relação à interação entre os bolsistas e os alunos.

A amostra de estudantes participantes deste estudo, de diferentes gêneros, era composta de 55 participantes, distribuídos entre as turmas A, B e C. O preenchimento do questionário ocorreu após a divulgação do endereço eletrônico do questionário (*link*) para discentes ~~os alunos~~ do primeiro ano, os quais puderam respondê-lo de forma voluntária. Cabe ressaltar que todos/as os/as estudantes desta pesquisa tiveram os mesmos conteúdos durante as aulas de Educação Física; porém, com bolsistas diferentes.

Os dados obtidos foram analisados a partir do viés metodológico próprio da natureza da pesquisa, de acordo com o modelo da pergunta em questão. Para perguntas fechadas de natureza objetiva, identificamos as incidências mais expressivas das respostas dos sujeitos da pesquisa. Já para perguntas abertas, usamos a perspectiva interpretativa para analisar as questões, buscando inferir, revelar os significados por trás da fala, examinando o conteúdo das respostas, ou seja, o discurso. Observamos a frequência da repetição de determinados temas discutidos, palavras e sugestões citadas pelos estudantes, através da plataforma.

2. Resultados e discussões

2.1 Perfil dos estudantes da amostra

O estudo possibilitou a investigação das características dos/as estudantes que participaram, incluindo informações sobre gênero, idade e turma no ano de 2023. Participaram voluntariamente deste questionário 55 estudantes: 22 alunas/os da turma do 1º ano A; 16 alunos/as do 1º ano B; 17 alunas/os do 1º ano C, com idades entre 15 e 17 anos. Dos/as participantes, 39 discentes se declararam do sexo feminino, o que corresponde a 70,9% do total, enquanto 16 discentes declararam ser do gênero masculino, o que corresponde a 29,1%.

2.2 Compreensão e percepção do programa

Inicialmente, questionou-se aos alunos/as voluntários/as da amostra da pesquisa se tinham conhecimento das principais finalidades do programa do PIBID na escola, por meio de perguntas com alternativas de múltipla escolha. A análise dos resultados obtidos demonstrou que, nas turmas do primeiro ano A, B e C, houve uma prevalência satisfatória de compreensão em relação à finalidade do PIBID. Dos/as 55 participantes, 48, representando uma média de 87,3%, demonstraram que entenderam claramente os objetivos do programa apenas sete alunos/as, o que equivale a 12,7% dos/as participantes, desconheciam e/ou revelaram baixa compreensão do propósito.

Os alunos foram questionados sobre a forma como viam o programa dentro da instituição de ensino através de perguntas abertas. Aqui, analisamos o discurso dos/as estudantes, considerando a diversidade de percepções entre eles/as. Quanto às respostas fornecidas, a maioria ressaltou que o programa é muito importante e auxilia no aprendizado das aulas de Educação Física. Quanto à motivação para participar das referidas aulas, boa parte dos/as estudantes expressou que o PIBID-Educação Física os motiva a gostar mais de estudar e de participar mais das aulas; que tornam o conteúdo de Educação Física mais atrativo. Para Libâneo (1994), motivação/incentivo requer compreender que as nossas ações são desencadeadas pelo desejo por satisfação; por isso, é necessário que o/a docente direcione esta motivação (de ordem fisiológica, emocional, social e de autorrealização) para o aprender.

Vale mencionar que a motivação varia de aluna/o para aluna/o. O estudo conduzido por Schwartz (1998) sustenta essa noção, identificando que as alterações na motivação estão correlacionadas com o estado de espírito individual dos/as participantes, e sugere que a presença de outras pessoas pode influenciar a motivação de forma positiva ou negativa.

Além disso, algumas respostas ressaltam a contribuição do PIBID-Educação Física para o esclarecimento de dúvidas e o desenvolvimento das aulas. Esse aspecto pode ser atribuído ao fato de os/as bolsistas PIBID (professor/a em formação) terem menos turmas sob sua responsabilidade em comparação a um/a professor/a regular, isto é, ao contrário de professores/as titulares da rede municipal-estadual, os bolsistas PIBID têm uma jornada de trabalho menor, que resulta na relação inversamente proporcional de quantidade X qualidade das aulas. Esse fato facilita uma aproximação maior dos/as alunos/as, à medida que é possível produzir aulas mais elaboradas e dinâmicas. Essa proximidade pode facilitar a interação e permitir um acompanhamento mais próximo do progresso dos/as estudantes. O trabalho docente com um número excessivo de turmas e a elevada jornada de trabalho compromete a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que interfere no desenvolvimento das aulas e no acompanhamento individualizado de estudantes. Num estudo realizado por Grochoska e Gouveia (2020), em que abordaram a perspectiva da qualidade de ensino e da qualidade de vida, foi observado que os/as professores/as com melhor qualidade de vida geralmente ministram aulas para turmas menores, o que resulta em

uma carga de trabalho mais equilibrada ~~leve~~, que possibilita um ensino mais próximo. Essa condição traz benefícios tanto para a vida pessoal quanto para a vida profissional de educadores.

2.3 Percepção sobre os conteúdos e os impactos das atividades desenvolvidas

Quanto à influência das atividades desenvolvidas pelos/as bolsistas PIBID-Educação Física na compreensão do conteúdo dessa disciplina, a maioria das respostas qualificou positivamente o programa. As opções de alternativas eram: 1) os conteúdos ficaram mais interessantes e conseguimos aprender mais; 2) poderiam ter mais criatividade; 3) não contribuíram para a compreensão da disciplina; 4) não despertaram meu interesse. Um total de 92,7% dos/as participantes selecionou a opção 1, confirmando a ideia de que o PIBID pode aumentar significativamente a motivação do/a aluno/a em relação à aula. Apenas 5,5% responderam que as atividades poderiam ter mais criatividade, enquanto apenas 1,8% (uma única pessoa) não demonstrou interesse nas aulas ministradas. Esses resultados demonstram a eficácia percebida na aplicação do PIBID-Educação Física para a melhoria da qualidade do ensino e do engajamento dos/as alunos/as nessa disciplina.

Quanto à influência do programa na motivação e na aprendizagem dos/as estudantes, dentre os aspectos mais elencados pelos/as entrevistados/as, destacaram-se: 1) dinamicidade das aulas; 2) maneira de abordar os conteúdos; 3) interações entre os/as estagiários/as e a turma durante as aulas. Podemos inferir que este resultado se deve à elevada motivação dos/as universitários/as, empolgados/as para vivenciar a experiência docente pela primeira vez. Os/as bolsistas PIBID demonstraram muito empenho no planejamento das aulas, o que despertou o interesse dos/as alunos/as e minimizou a passividade dos/as estudantes, surtindo o efeito

desejado nos/as alunos/as, conforme indicam os resultados. No terceiro tópico, foi destacada uma maior interação com os/as professores/as do PIBID-Educação Física, o que pode ser explicado, com base nas falas dos/as entrevistados/as, pela proximidade da faixa etária (adolescente e adultos jovens) de estagiários/as e alunos/as, além do fato de atenderem menos alunos/as que os/as professores/as titulares, o que, por sua vez, gera uma maior proximidade entre os/as sujeitos/as das aprendizagem, facilitando assim o processo de adaptação ao ambiente escolar por parte dos/as docentes em formação.

3. Considerações finais

A análise dos dados e os achados do estudo permitem concluir que, através da implementação do PIBID-Educação Física dentro da escola-campo, o processo de ensino e aprendizagem se qualifica, à medida que foram identificados majoritariamente aspectos positivos se comparado aos que merecem crítica. Observou-se que a maioria das/os alunos/as compreendeu de maneira clara os objetivos do programa dentro da escola, bem como constatou-se um elevado nível de motivação dos/as colegas alunos/as em relação às aulas de Educação Física ministradas pelos/as bolsistas.

Diante do exposto, ressalta-se a importância de implementar o programa PIBID-Educação Física em mais escolas, para que, além de oportunizar aos novos/as graduandos/as um contato inicial com o magistério, mais estudantes de educação básica possam se beneficiar com a experiência de receber bolsistas PIBID na sua instituição. Para isso, é necessário mais financiamento voltado a esta política educacional, visando ao aumento do número de bolsas, ao longo da formação inicial de professores. Vale ressaltar que a discussão não se encerra com o que foi trazido neste estudo. É necessário que pesquisas futuras possam corroborar e aprofundar este debate.

Referências

rASIL. **Portaria normativa nº 260, de 30 de dezembro de 2010:** Normas gerais do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria260_PIBID2011_NomasGerais.pdf. Acesso em: 08 de jan. de 2024.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013, 47º ed.

GROCHOSKA, Marcia Andreia; GOUVEIA, Andréa Barbosa. **Professores e qualidade de vida: reflexões sobre valorização do magistério na educação básica.** Educar e Pesquisa, São Paulo, v. 46, p. 1-23, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/VGY7RvbFnGp5NPgRbfMwFsj/?lang=pt>. 08 de jan. de 2024

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez. 1994. Coleção magistério. Série formação de professor.

SCHWARTZ, G. M. **As atividades expressivas no contexto da educação física: Parâmetros motivacionais e de aderência.** Revista mineira de educação física, Viçosa, n.6 (1):35-41, 1998.

SOARES, M. T. C. **Políticas públicas de educação no Brasil e a formação inicial de professores de matemática no Paraná:** da Universidade do Mato à UFPR. Texto produzido atendendo à solicitação do Grupo de Trabalho de Educação Matemática da ANPEd, 2008.

5 **A educação física no novo Ensino Médio:** discutindo a carga horária a partir da percepção dos partícipes do programa PIBID

Felipe da Silva Feitosa
Francisca Raquel Alves de França
Samara Taveira de Oliveira

1. Introdução

A Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que trata das alterações nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabeleceu mudanças na estrutura do ensino médio, entre elas, ampliou o tempo das atividades escolares e propôs uma nova organização curricular. Esse novo formato apresentado pelos proponentes da reforma possibilita uma formação flexível, com maior possibilidade de ajustar-se às necessidades dos estudantes, estruturando os conhecimentos em áreas, nomeadas de itinerários formativos, deixando em segundo plano, as matérias de ensino, como eram conhecidas até então. Com essa nova modalidade, visava-se reestruturar e flexibilizar essa etapa da educação, a fim de permitir maior diversificação curricular e adaptabilidade às demandas educacionais contemporâneas.

Em janeiro de 2022, a Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018, entrou em vigor, estabelecendo as diretrizes específicas para a elaboração dos itinerários formativos do ensino médio. Esta portaria é parte integrante da reforma educacional proposta pela Medida Provisória 746/2016, que buscava modernizar e flexibilizar o currículo do ensino médio, proporcionando aos estudantes uma formação mais alinhada às suas aptidões, seus interesses e necessidades futuras.

Na proposta do governo, os itinerários formativos são estratégias pedagógicas que permitem aos alunos escolherem áreas específicas de conhecimento para aprofundamento, de acordo com seus objetivos pessoais, profissionais e acadêmicos. A partir disso, estabelecem-se referenciais para a implementação desses itinerários, definindo critérios, competências, habilidades e conteúdos, que devem ser contemplados em cada área ou eixo temático proposto. Essa abordagem é flexível e personalizada, buscando promover uma educação mais significativa e contextualizada e possibilitar que os estudantes desenvolvam habilidades técnicas, socioemocionais e cognitivas, que sejam essenciais para sua trajetória educacional e profissional (Brasil, 2017).

Esse novo formato curricular segue sendo tema de debates constantes, tendo em vista os perigos dessa proposição para os jovens das escolas públicas do país. Movimentos contestadores compuseram a agenda nacional de entidades científicas, tais como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC).

O novo ensino médio, segundo os documentos legais, propõe-se a atender as necessidades dos jovens, visando ao protagonismo juvenil, por meio de itinerários formativos, cuja intenção é possibilitar maior liberdade de escolha ao estudante. As disciplinas escolares sofreram alterações substanciais na sua organização curricular. Esta organização curricular passou a ser tema de estudo, como o de Ferretti (2018), questionando a flexibilização curricular associada à concepção de qualidade da educação, norteadora do novo ensino médio, levando-nos a encontrar descaminhos nesse processo, no que diz respeito aos desdobramentos da reforma, em especial, para os professores.

Conforme dados apresentados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), quase dois milhões de jovens entre 15 e 17 anos estão fora da escola. Entre os motivos

estão: necessidade de trabalho e geração de renda (27,1%); dificuldades de acesso à escola (10,9%); falta de interesse (40,3%); outros motivos (21,7%). O governo, ao lançar mão desses dados, interpretou, a partir dos seus interesses, sinais de “crise do Ensino Médio”, assumindo para si a forma e o conteúdo da mudança, como se este fosse o único caminho possível (Carrano, 2017).

Conforme Silva (2014), a reforma do ensino médio, desde 2012, é tema de discussão, pois percebeu-se a necessidade de adequar a oferta às demandas da juventude, buscando tornar o ensino mais atrativo e significativo, tendo em vista que, historicamente, o ensino médio público brasileiro apresenta altas taxas de evasão, falta de engajamento dos estudantes e um currículo, muitas vezes, desconectado da realidade. No entanto, os princípios que regem o novo ensino médio vêm atender demandas da política internacional e projetos privatistas da educação. Estudos como os de Leher (1998), Kuenzer (2000) analisam como a política educacional e curricular está voltada para atender a lógica do mercado.

Mediante o exposto com relação aos conhecimentos obrigatórios no novo ensino médio, apresentamos a Educação Física como um componente curricular atrelado à Base Nacional Comum Curricular

(BNCC) da educação básica. Destacamos que esse componente curricular enfrentou/enfrenta grandes desafios concernentes à sua valorização enquanto conhecimento importante, principalmente, porque está vinculado a conhecimentos “não produtivos” da ordem capitalista, o que justifica a desvalorização do conhecimento, bem como a carga horária reduzida. Molina Neto, pretendendo mostrar a importância dessa área de conhecimento, afirma:

A Educação Física opera com a pedagogia do corpo e o ensino da cultura corporal no contexto de uma cultura escolar cuja ênfase está no intelectual. Então como o projeto social brasileiro é, prioritariamente, um projeto centrado no desenvolvimento econômico, é fácil supor que a escola e a comunidade valorizem mais aquelas disciplinas e atividades escolares de forma factual e informativa, deixando disciplinas de conteúdo mais atitudinal e procedimental em segundo plano. Isto é, a educação física está na escola, mas ninguém sabe bem o que fazer com ela do ponto de vista das políticas educativas e do projeto político pedagógico da escola (2003, p. 154-155).

Nesse sentido, conforme Molina Neto, vemos a Educação Física em

segundo plano no currículo escolar. Essa falta de valorização dos conhecimentos relativos à cultura corporal causa prejuízos ao desenvolvimento integral dos alunos, no sentido de pensar a vida numa perspectiva holística, em que o intelectual e o físico estejam interligados. Centralizando os conhecimentos apenas no intelecto, a escola está tomada de adolescentes sobrecarregados e exaustos, pois há uma cobrança intensa de resultados, que impactarão seu futuro profissional. Os conhecimentos com predomínio de questões valorativas, corpóreas, ligadas diretamente à constituição humana, desde cedo, perdem lugar na escola.

Um exemplo dessa hierarquia de saberes se verifica durante a ausência de algum professor na escola. Para solucionar a problemática, recorre-se ao professor de Educação Física para substituir a aula vaga. Esse posicionamento reflete a falta de conhecimento acerca do componente curricular em questão, pois não se percebe a necessidade de um planejamento prévio para a execução de uma aula (Amaral; Rubinelli, 2020).

No contexto da aprovação do novo ensino médio, a Educação Física sofreu uma redução de cinquenta por cento da carga horária, passando de duas para uma aula semanal. Considerando

essa drástica redução e os seus reflexos nas nossas vivências no PIBID, a nossa problemática busca entender de que modo os estudantes da escola-campo PIBID têm percebido a redução da carga horária da Educação Física e de que modo essa carga horária impactou a qualidade das aulas e a sua vida escolar.

Partindo desse problema, objetivamos analisar os impactos da redução da carga horária da disciplina Educação Física no bem-estar dos estudantes do ensino médio, buscando entender a perspectiva dos alunos com relação à redução da carga horária, como a interpretam e como se inserem nesse contexto.

Essas inquietações emergem da nossa experiência com o PIBID. A participação como bolsistas nos proporcionou experiências relevantes para a nossa formação como futuro docente. Desse modo, ao percebermos as inquietações e desabafos dos nossos alunos, sentimos necessidade de compreender melhor os reflexos da redução da carga horária na vida desses jovens e, conseqüentemente, talvez, encontrarmos estratégias que nos ajudem a minimizar os anseios dos estudantes, o que justifica nosso interesse em desenvolver esse estudo. O programa nos proporcionou o contato com o futuro espaço de atuação

profissional, aproximando-nos da problemática deste estudo. Cabe enfatizar que o PIBID se apresenta como um espaço de possibilidade de produção de práticas formativas das mais variadas formas, visto que goza de relativa autonomia, dentre elas, a práxis formativa (Gimenes, 2016, p. 14). Justamente por causa desse caráter formativo, tivemos a oportunidade de refletir sobre problemáticas do contexto escolar, em especial, as que se relacionam com a Educação Física.

Esse estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, documental e de campo, utilizando um grupo focal para a coleta de informações. O grupo focal foi constituído de seis estudantes da escola-campo do PIBID, localizada na cidade de Juazeiro do Norte-Ceará. A coleta de informações deu-se por meio de rodas de conversas, direcionadas por perguntas elaboradas para essa finalidade. Os alunos participantes foram reunidos numa sala reservada na escola. Antes de iniciar a investigação, os estudantes foram informados acerca dos objetivos e esclarecidos quanto à importância da sua participação na construção desse estudo.

Para a coleta das informações, o instrumento utilizado foi um questionário com perguntas direcionadas na intenção de otimizar o processo investigativo. Utilizamos

um aparelho de celular, modo gravador de voz, como instrumento para captar as informações, cujo mote era a redução da carga horária no ensino médio.

Durante a entrevista, os alunos foram indagados a respeito de diversos aspectos, incluindo sua percepção acerca dos benefícios e dos desafios associados à redução da carga horária, o seu impacto na qualidade do aprendizado e como essa mudança afetou suas emoções, seu desenvolvimento físico e os aspectos interpessoais. A escolha do gravador garantiu que a análise das respostas fosse mais precisa, ao mesmo tempo em que proporcionou um ambiente confortável para os entrevistados expressarem suas opiniões.

Para melhor compreender as informações, usamos o método de análise de conteúdo de Bardin (2011). Ademais, foi feita uma transcrição escrita cuidadosa do conteúdo dos áudios, com o intuito de contribuir para uma análise aprofundada das respostas coletadas durante as entrevistas e possibilitar a organização sistemática das percepções e experiências compartilhadas. A utilização desse instrumento permitiu uma abordagem aberta, possibilitando que os alunos dessem respostas detalhadas e expressassem suas experiências, de maneira mais livre.

2. Resultados e discussões

apresentamos, na sequência, os discursos e as análises dos sujeitos participantes da pesquisa, buscando destacar a autopercepção dos alunos acerca da redução da carga horária e como essa redução interferiu no processo de ensino e aprendizagem do conteúdo. Os resultados são apresentados em duas categorias de análise, conforme os questionamentos dirigidos aos sujeitos investigados.

2.1 Categoria 1: visão dos estudantes sobre a redução da carga horária (CH) de Educação Física no novo ensino médio

Os estudantes foram indagados a respeito de como percebem a redução da carga horária da disciplina de Educação Física no ensino médio. As respostas evidenciaram que todos percebem a redução da CH como negativa. Dentre as justificativas, alegam que afetou seu desenvolvimento físico e psicológico, a aprendizagem e o trabalho dos professores, pois essa redução inviabiliza abordar e aprofundar conteúdos, comprometendo não só o processo avaliativo, mas, principalmente, a formação. Nesse sentido, algumas falas para ilustrar:

A01: O fato de a gente ter 9 horas dentro de um ambiente escolar,

com esse tempo que a gente passa, eu acho que se a gente tivesse todo dia 9 aulas só da base comum, ter um ambiente que a gente não se sentisse cobrado, fazer uma coisa que a gente quer, que possamos deleitar de algo, sentir que você está sentindo prazer sem ser algo de “só estudar”. [...] uma aula só, uma aula de Educação Física, uma semana tem que ser prática e outra teórica aí fica duas aulas práticas por mês, isso tira muito espaço de tempo que você vai só estudar todos os dias da semana, basicamente, e não vai ter um dia ali, que talvez que você possa sair para brincar essas coisas [...] Eu acho que a redução não seria muito... muito... legal.

A02: Eu percebo que durante todos os dias, quando não tem aula de Educação Física, ou quando até tem alguma aula vaga (um professor falta e etc.) os horários são muito vagos, não tem um horário produtivo em si, as pessoas, os alunos em si estão por aí sem fazer nada. Até porque a Educação Física é um fator muito importante, porque além de melhorar o aspecto físico, melhora o aspecto psicológico. Então a gente ver muitos alunos com crise de ansiedade, enfim, por aí na escola, com aula vaga, sem fazer nada. Então eu acho

que se incluísse uma aula de Educação Física, nem que seja uma roda de conversa alguma coisa, seria muito mais proveitoso e mais favorável do que todo mundo ficar sem fazer nada.

A03: Cara, eu enxergo como um problema, [...] Educação Física só tem duas aulas no mês, tendo as práticas também, porque o tempo que as outras disciplinas têm para trabalhar um conteúdo trabalhar um projeto, a disciplina de Educação Física não tem. Então os professores têm que se virar nos trinta para isso. Eu acho que além de prejudicar, não só os alunos, mas os professores ficam, se virando. Tão vendo o que que tem que fazer, então diminui o que eles iriam falar, o que iriam fazer e acaba nos prejudicando lá na frente, pois querendo ou não isso iria nos ajudar. [...]

A04: Eu enxergo, os professores, como ele disse, tem pouco tempo para falar o que eles queriam dizer, as aulas práticas que eles iriam fazer, por exemplo, esse ano a gente não teve. Na minha sala, muita pouca aula de Educação Física em questão de conteúdo e prática, acho que em um mês a gente estava tendo no máximo uma aula prática e no máximo também uma aula normal (teórica), porque tá tendo muito feriado na quarta-feira. [...] Por exemplo, esse bimestre a gente não sabe quase nada de

Educação Física, não sabe quase nada do que vai cair na prova e acho que isso é ruim, porque além do conteúdo ser pouco pra gente entender alguma coisa e também é vago de prática, a gente não vai ter mais, por exemplo a próxima aula prática é no intervalo porque não tem tempo na aula de Educação Física. [...]

A05: Eu acho que seria mais bem produtivo se eles adicionarem pelo menos duas aulas ou três de Educação Física, porque é como estamos falando, seria bem melhor tanto para o desenvolvimento do físico quanto do psicológico, porque ajuda a desenvolver muitas coisas e na aula prática a gente está tendo pouca, pouquíssimas aulas só tem uma aula de Educação Física na semana e a maioria delas a gente tem em sala de aula porque é uma prática e uma teórica e quando tem [...].

A06: Com a redução das aulas de Educação Física, eu acho que não é nem tanto a parte prática, porque também entra a questão psicológica e física, mas também das aulas teóricas que pelo menos na minha sala, e na de Lua mais aula prática do que teórica porque acaba caindo nos feriados, chega no período de prova como esses, eu pelo menos não sei o que vai cair hoje na prova sei que vai ser

provavelmente lazer, só que quais são os tipos de lazer o que vai cair exatamente, porque não tá tendo realmente essa teoria, se acrescentasse uma aula, outras aulas na semana seria bem melhor, porém com a redução do novo ensino médio isso fica praticamente impossível. É isso.

A ausência de aulas de Educação Física, segundo Silva (2013), pode prejudicar o desenvolvimento de hábitos de vida ativos, considerando que experiências positivas na adolescência podem contribuir para a manutenção da saúde do indivíduo, ao longo da vida. O primeiro aspecto que ganha notoriedade nas discussões se refere à quantidade de horas dedicadas a disciplinas voltadas para aspectos cognitivos e aprendizagens formais, no espaço escolar. Percebe-se que os alunos participantes desta pesquisa vivem diariamente com muitas obrigações escolares, porém, sem prever uma preparação integral na formação, que os ajude a viver, no dia a dia, outras experiências, para além da abordagem de conteúdos formais de ensino.

A Educação Física representa um momento em que os estudantes podem sair das obrigações conteudistas e vivenciar novas experiências, com alegria e prazer. Em uma educação pautada no rendimento, em que ganham espaço os conhecimentos de

maior produtividade, essa disciplina passa a ser coadjuvante e perde espaço, deixando a espontaneidade, a ludicidade, o prazer e a alegria em segundo plano.

É preocupante pensar que, durante nove horas do seu dia, o estudante vive sob a pressão social do rendimento e da competitividade, sendo reduzidos os espaços para viver ações espontâneas, prazerosas, voltadas para o autoconhecimento. O componente curricular estudado, a depender de sua abordagem, pode favorecer uma melhor percepção de si e um contato social lúdico e espontâneo, bem como pode dar maior liberdade de exercer seus sentimentos e emoções. Os estudantes, por sua vez, percebem essa possibilidade e sentem a diferença quando associam a referente disciplina a uma melhora da sua saúde mental.

Quando os alunos foram indagados acerca do tempo pedagógico destinado à disciplina de Educação Física, a maioria relatou não ser suficiente:

A01: [...] não acho que é suficiente, seria necessário, mas tempo, mais aulas de Educação Física, para melhorar na carga horária, pois temos só uma aula, pelo menos na minha sala no 2º ano B, tem só uma aula de Educação Física por semana, isso não é o suficiente, para tratar de uma aula prática e principalmente

das aulas teóricas, pois não dá pra acordar 100% o conteúdo.

A05: [...] acredito que não porque a carga horária da Educação Física tem pouca coisa pra ser explicada, por exemplo, teve uma semana que a gente teve uma aula e foi muito curta e não teve como terminar o conteúdo, aí como acabou essa aula, não teve mais nada. Por isso eu acho que não.

A06: [...] eu não acho que hoje em dia seja suficiente a carga horária, por ter diminuído o tempo das aulas, por ter tirado algumas aulas da semana, deixou de ter conteúdo muito importantes para colocar outros que tem importância maior na frente.

A04: [...] como foi reduzido as horas aulas, a gente não tem mais o tempo que tinha antes pra as vezes, trabalhar o conteúdo, com os alunos mesmo, as vezes pra tentar tirar dúvida de perguntas com o professor e se aprofundar mais no conteúdo durante as aulas. Tá, a gente pode fazer isso fora, mas não é só essa aula que a gente tem né, tem várias outras e se um aluno quiser mesmo se aprofundar ele tem que se aprofundar fora, em casa. Não na própria aula porque não tem tempo.

A03: [...] a Educação Física ela se dedica a cuidar do desenvolvimento da nossa saúde, além de cuidar da saúde física

e mental. Ela ajuda as pessoas, alunos e etc, a se socializarem melhor, através de jogos, brincadeiras e etc.

A02: [...] Pra mim, a carga horária da disciplina de Educação Física não é suficiente pra tratar dos conteúdos aplicados, porque eu acho que o tempo é, que o novo ensino médio propôs não bate muito com o tempo necessário pra aplicar o conteúdo é, que a professora pretende aplicar na aula, porque, é, por exemplo, a professora de Educação Física ela pretende, é, costuma sempre fazer um planejamento de uma aula e às vezes o planejamento que ela fez pra essa aula não é um planejamento bom, como ela pretendia fazer por conta do tempo. O tempo é tão curto que ela não conseguiu fazer o planejamento que ela pretendia. As vezes ela planeja um conteúdo super legal, super extenso, mas ela não consegue aplicar por conta do curto tempo de aula.

Os relatos dos estudantes demonstram o quanto a redução da carga horária da disciplina de Educação Física vem sendo sentida pelos estudantes e professores, tendo em vista a característica conteudista com que as escolas vêm organizando o tempo escolar dos estudantes.

O Brasil (2021) destaca a importância de a comunidade escolar

apoiar a Educação Física e dar a ela um espaço semelhante ao de outras disciplinas. Segundo os alunos, a relação com os conteúdos e as vivências corporais foram afetadas, sendo insuficiente uma aula por semana, pois há a sensação de que não estão conseguindo dar conta de todos os conhecimentos a serem explorados, em formatos variados, o que inclui exposição e vivências corporais.

2.2 Categoria 02: Implicações da redução da carga horária da disciplina Educação Física na aprendizagem dos alunos

A organização da carga horária do novo ensino médio provocou sobrecarga de trabalho para os estudantes, afetando o seu desempenho escolar. Já a redução da carga horária da disciplina Educação Física impacta o planejamento do conteúdo e a saúde dos estudantes. Vejamos os relatos que corroboram essa constatação:

A01[...] sim, eu penso assim o ser humano ele também precisa de um momento ali, durante o dia pra descansar, pra relaxar, pra fugir um pouco dos pensamentos do dia a dia e a partir do momento que eu não tô tendo “esse descanso numa parte é... numa matéria que também tem um conteúdo mas também tem ali uma área de lazer e tudo pra você fugir um pouco do raciocínio do

dia a dia que é de 9 aulas, eu acho que o fato de eu me cansar com as outras aulas eu não vou conseguir ter o mesmo desempenho. [...] eu acho que seriam necessárias mais aulas assim, pra você não se sentir tão sobrecarregado de ter ali um desempenho em uma matéria em si, que eu levaria mais para uma área de lazer.

A02: [...] em minha concepção atividades físicas são planejadas. Que visam levar os alunos ao movimento corporal. E se a gente, em um mês não tem nenhuma aula prática, que nem já aconteceu, porque a gente é da quinta-feira, é muitas vezes emenda quinta, sexta ou até quarta em feriados, e aí? Como é que vai ficar? Eu sou uma pessoa muito esportiva, então eu espero muito da escola, que tenha um esporte, que tenham brincadeiras, atividades que visam o movimento corporal, a saúde mental e etc. Acho que essa diminuição afeta todo mundo, até os professores mesmo. Zuri mesmo já falou que já não tem mais o que inventar pra aula, que até mesmo as aulas práticas que ela já tinha planejado, acaba passando e ela não realiza.

A03: [...] eu acho que sim, porque eu tô visando mais o que vai acontecer lá na frente, a perda de conteúdo que eu tive esse ano por causa também da questão da diminuição das aulas, da carga horária, eu acho que por agora

não vai refletir tanto, mas eu sinto que mais na frente eu vou sentir necessidade desse conteúdo e que eu poderia ter pegado até uma base agora e vou ter que tentar pegar por fora, mas na frente.

A04: [...] Aí conteúdo também a gente sabe pouco, acho que a gente teve uma aula assim, pra entender mesmo acho que foi em março, uma aula no ano pra entender porque sinceramente, acho que não entendi quase nada e pra pegar essa Educação Física no Enem, pra mim entender isso [...] vai ter que pegar por fora, pra entender antes de fazer a prova.

A05: [...] eu já era muito acostumada com mais sequência de aulas de Educação Física, tanto na prática quanto dentro de sala. Mais é, como eu já tinha um cronograma de outras escolas que tinha a prática, tinha mais aula prática, eu senti bastante necessidade, eu senti falta das aulas de Educação Física, então, senti uma coisa vaga, como eu posso dizer, eu não me adaptei da forma que eu achei iria me adaptar.

A06: eu acho que impactou muito na minha formação, porque com a redução das aulas de Educação Física, como eu sei que cai nos vestibulares e Enem, que é o que a gente mais visa passar, a gente tem que compensar, fora da escola, a gente tem que tá tirando o nosso

tempo de descanso em casa pra tá estudando isso, acho que isso é o pior porque tirando isso não tem um tempo exatamente. [...].

As implicações no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes ficou evidente nos relatos e fica claro que a redução da carga horária vem afetando essa relação entre docentes e discentes. Segundo os relatos, o número excessivo de disciplinas e a redução de atividades destinadas à socialização, ao prazer e à diversão estão afetando o desempenho dos estudantes, já que o número de aulas de Educação Física não satisfaz as necessidades dos estudantes, que percebem nessa disciplina a oportunidade de vivenciar atividades com satisfação pessoal, entretenimento e alegria.

Por causa da redução da carga horária, os alunos não conseguem absorver os conhecimentos, causando prejuízos em provas de vestibular e no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Para eles, esse formato está afetando os resultados em provas, que passaram a ser o foco da educação escolar.

Para Frigotto (1995), o tratamento dado ao conhecimento na escola obedece às diretrizes do neoliberalismo, que submete a escola a uma lógica mercadológica, sobrepondo os interesses do mercado aos da juventude; portanto, a educação é

para o mundo do trabalho precarizado e não para a formação integral dos indivíduos. Desse modo, o sistema neoliberal impõe uma lógica empresarial à educação, em que os valores do mercado prevalecem sobre os valores humanos e sociais. Esse direcionamento se reflete em políticas educacionais que privilegiam a formação de mão de obra flexível e adaptável, em vez de promover uma educação crítica e emancipatória. Não à toa, os conhecimentos de disciplinas relacionadas à arte, filosofia, sociologia, história, geografia e Educação Física foram reduzidos.

Os alunos também observam mudanças na abordagem dos professores, em virtude da redução de carga horária:

A06: [...] com a diminuição eles tiveram que se ajustar ao tempo que foi dado e com isso, é, mudar a metodologia de aula deles.

A05: Acho que não né, porque o professor que vai dar aula ao aluno, vai fazer o máximo possível para que aquele conteúdo, naquela aula, né no caso, então se não tá dando tempo pra ele dar o conteúdo dele, é culpa da própria organização das aulas né, que tipo assim se duas aulas teriam mais tempo pra focar no seu conteúdo. Então por isso eu acho que não.

A04: [...]o tempo que eles tinham pra passar um conteúdo pra

gente, eles têm praticamente a metade. Então, tiveram que reduzir, tiveram que, é, resumir muita coisa pra gente e acaba que o conteúdo fica um pouco vago, porque eles não têm tanto tempo e disponibilidade para passar algo que eles passavam antes na sala de aula e isso afeta os professores e afeta os alunos também por não ter um conteúdo bem trabalhado, como deveria ser.

A03: [...] a carga horária da Educação Física diminui muito, o que deveria ser bem mais na semana, deveria ter pelo menos duas aulas de Educação Física e isso influencia muito na carga horária do professor, conteúdos e tudo mais.

A02: [...] muitas vezes os professores fazem um planejamento pra uma aula boa, extensa e que tenha conteúdo que envolve todos que as pessoas têm prazer em participar daquela aula, que fica interativa, mas como o tempo é curto não é possível abordar colocar aquela aula, aquele planejamento dele em prática em uma só aula, não tem como porque o tempo é muito curto. [...] Às vezes eles planejam uma coisa boa, mas como não tem tempo, eles levam uma coisa menor que tem o tempo mais curto e que dá pra aplicar, mas que fica um tema besta, um tema chato e aí ninguém gosta e todo mundo não se interessa muito na aula. [...]

A01: [...] os professores em si, se sentem muito sobrecarregados, no meu ponto de vista, pois não conseguem dar o conteúdo todo, principalmente na área de Educação Física, conteúdo todo, em apenas uma aula, e [...] os alunos também ficam pedindo prática e o professor não consegue dividir muito bem por causa da carga horária em si. Ficando em dúvida entre dar uma aula teórica ou prática. Se conseguirá dar o conteúdo do bimestre em uma aula só [...]

O tempo pedagógico é de fundamental necessidade para que o trabalho docente seja realizado com qualidade. A quantidade de conhecimentos relacionados ao corpo e a reflexão sobre os conteúdos, nesse novo modelo de carga horária, foram desconsideradas. É notório o prejuízo educacional para esses alunos. Percebe-se uma intensa

precarização da função da escola e do trabalho docente. A proposição de redução de carga horária não visou à qualificação da formação dos jovens, nem atender aos seus anseios, mas, sim, estruturar o currículo da escola de acordo com os moldes do novo modelo de trabalho, precarizado, com elevada escala de horas trabalhadas, que reduz o tempo de descanso. Essa situação desumaniza o indivíduo e produz uma massa de sujeitos alienados, que, sem tempo para si, sem refletir sobre as tarefas executadas, são somente mais um na fila de espera do trabalho e, como diz Antunes (2018), um privilegiado da escravidão moderna. Portanto, a proposição da redução da carga horária em Educação Física a coloca como uma disciplina secundária do currículo, contribuindo para a formação de sujeitos adoecidos, exaustos, mas prontos para atender as demandas do mercado.

3. Considerações finais

A proposição de redução da carga horária de disciplinas cruciais à formação humana carrega em si a negação de conhecimentos históricos do currículo escolar. Percebemos essa retirada intencional como um desejo das elites de intensificar a alienação dos filhos da classe trabalhadora, com a intenção de formá-los para um mercado de trabalho precarizado, sem possibilidades de

seguir em estudos superiores. Essa alienação é, portanto, necessária ao projeto de poder.

Na proposta de redução da carga horária em Educação Física, ficou claro que os alunos não conseguem aprender, muito menos ter bom proveito numa disciplina de que tanto gostam, pois o curto espaço de tempo não possibilita desenvolver

um conteúdo a contento. Percebe-se que os jovens estão cientes desse processo e de como essa redução impacta sua qualidade de vida. O bem-estar físico e psicológico foi afetado, causando dificuldades no processo de aprendizagem e no acompanhamento do conteúdo, já que a redução do tempo dedicado à disciplina comprometeu a qualidade da aula, o que também impacta a qualidade do trabalho docente, que não consegue dar conta de organizar os conteúdos para oferecê-los dentro de uma carga horária reduzida.

Diante desse cenário, é crucial que os formuladores de políticas

educacionais considerem o impacto da redução da carga horária da Educação Física e busquem alternativas para garantir que os estudantes tenham acesso adequado a essa e às demais disciplinas. Essas alternativas incluem a revisão das diretrizes curriculares, o aumento da carga horária dedicada à Educação Física e o possível investimento em recursos e em infraestrutura adequados, bem como, o apoio e a capacitação dos professores. Somente assim é possível promover uma educação verdadeiramente integral, que valorize o desenvolvimento físico, emocional e cognitivo dos estudantes.

Referências

AMARAL, Tatiana Platzer do; RUBINELLI, Fernando Rodrigues As dificuldades encontradas pelo professor de educação física na escola: políticas públicas educacionais em ação. Interfaces Científicas - Educação, v.9, n. 1, p. 75–92, 2020.

ANTUNES, A. **O privilégio da servidão: o novo proletariado do serviço da era digital**. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo** (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trans.). Lisboa: Edições 70, 2006.

BRASIL. **Lei nº13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: 13 mar. 2024.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016.** Institui a política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o fundo de manutenção e desenvolvimento da educação básica e de valorização dos profissionais da educação, e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. **Portaria 1.432, de 28 de dezembro de 2018.** Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2018. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. Disponível em: < https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199>. Acesso em: 03 mar. 2024.

CARRANO, P. C. (2017). Reforma do ensino médio: contexto, problemas e desafios. In: Oliveira, D. A., Gouvêa, A. M. F., & Seixas, G. S. (Orgs.). **Políticas educacionais contemporâneas: novos e velhos desafios.** Autores Associados.

FERRETTI, C. J. (2018). Flexibilização curricular e qualidade da educação: os desafios do novo ensino médio. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, 34(3), 585-598.

FRIGOTTO, L. C. (1995). **Educação e Crise do Trabalho: Perspectivas de Final de Século.** Petrópolis: Vozes.

KUENZER, A. Z. (2000). **Ensino médio e profissionalização:** um projeto de desmonte do ensino médio. Cortez.

LEHER, R. (1998). **Educação e Estado:** a nova lógica da reforma. Cortez.

MATOS, J. M. C., SCHNEIDER, O., DA SILVA MELLO, A., NETO, A. F., & dos Santos, W. A produção acadêmica sobre conteúdos de ensino na educação física escolar. **Movimento**, v.19, n.2, p. 123-148, 2013.

MOLINA NETO, Vicente. Crenças do professorado de Educação Física das escolas públicas de Porto Alegre - RS/Brasil, **Movimento**, v.9, n.1, p. 145-169, 2003.

VOLPI, M. **10 desafios do ensino médio no Brasil: para garantir o direito de aprender de adolescentes de 15 a 17 anos.** Coordenação Mário Volpi, Maria de Saete Silva e Júlia Ribeiro. Brasília: Unicef, 2014.

6 **A aceitação de conteúdos** nas aulas de Educação Física

Wanessa Bezerra da Silva
Beatriz Lima de Angelo
Luciana de Sousa Santos

1. Introdução

A Educação Física como disciplina escolar é teórico-prática; porém, lamentavelmente, a prática vem sendo dissociada da teoria, que poderia contribuir para a reflexão e a compreensão de elementos relacionados às práticas corporais, com destaque ao fenômeno do esporte.

A disciplina de Educação Física, no âmbito escolar, geralmente tem como conteúdo recorrente o esporte, com ênfase no “quarteto fantástico”, que inclui o voleibol, o basquetebol, o handebol e o futebol, muitas vezes, escolhidos pelos professores como conteúdos centrais. Corroborando essa afirmação, Betti (1995), em seu estudo, concluiu que o esporte é o conteúdo mais desenvolvido nas escolas e o preferido dos alunos.

Para iniciar a discussão sobre os conteúdos na Educação Física escolar, é necessário elucidar o conceito do que seria conteúdo, já que o termo é amplamente utilizado, porém frequentemente mal compreendido. Coll *et al.* (2000) definem o conteúdo como sendo “uma seleção de formas ou saberes culturais, conceitos, explicações, raciocínios, habilidades, linguagens, valores, crenças, sentimentos, atitudes,

interesses, modelos de conduta etc., cuja assimilação é considerada essencial para que se produzam um desenvolvimento e uma socialização adequados ao aluno” (Souza; Darido, 2007). É relevante destacar que nem todos os saberes e formas culturais são passíveis de ser incluídos como conteúdo curricular, que demanda uma seleção criteriosa e um tratamento didático-pedagógico por parte da escola na figura do professor. Os conteúdos constituem a base objetiva da instrução-conhecimento sistematizada e são facilitados pelos métodos de ensino e aprendizagem.

É fundamental lembrar que, ao longo da história da educação, certos tipos de conteúdo, especialmente os relacionados a fatos e conceitos, tiveram e continuam tendo uma presença desigual nas propostas curriculares (Coll *et al.*, 2000; Zabala, 1998). A realidade é que o termo “conteúdo” foi e continua sendo empregado para denotar aquilo que se deve adquirir, sendo, muitas vezes, associado predominantemente aos conhecimentos das disciplinas, relacionando-as a nomes, conceitos e princípios. É comum ouvir os alunos mencionarem que uma disciplina tem “muito conteúdo”, associado a um excesso de informações conceituais, o que pode desmotivar os/as estudantes, nesse tipo de aula, especialmente os adolescentes, que, por si sós, já vivenciam uma

fase marcada pela desmotivação. Adolescentes, nesta fase, enfrentam várias mudanças e transformações, que geram conflitos de ideias, dúvidas e crises de identidade.

Imerso numa sociedade repleta de questionamentos, ele se depara com uma realidade agora vista de forma diferente. É nesse momento que a escola, muitas vezes, é chamada para desempenhar o papel de facilitadora na busca por respostas a essas incertezas. Entretanto, é amplamente reconhecido que, principalmente nas escolas públicas, essa missão, muitas vezes, não é cumprida, devido à escassez de recursos disponíveis.

Assim, recai sobre o professor a responsabilidade de ser um agente motivador. Os adolescentes, já tão confusos e ávidos por conhecimento, enfrentam constantes tentações com os avanços tecnológicos e o vasto universo do saber.

Para os professores de Educação Física, esse desafio é ainda mais preocupante, devido a fatores como a baixa importância atribuída à disciplina na escola e nas avaliações externas, como vestibulares, e o pouco engajamento dos adolescentes em práticas corporais na escola. Esses conteúdos demandam uma motivação extra, pois, nem sempre os alunos estão predispostos a participar de atividades físicas.

Assim, o estudante se engaja nas aulas de Educação Física como receptor de conteúdos e um indivíduo a ser motivado. Entretanto, é válido questionar se as aulas de Educação Física estão sendo estimulantes. O professor demonstra ser dinâmico e inspirador? As abordagens utilizadas durante as aulas são variadas? Estão sendo abordadas nas aulas todas as seis unidades temáticas (esportes, danças, lutas, ginásticas, jogos e brincadeiras e práticas corporais de aventura), que integram o currículo de Educação Física, segundo a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018)?

Visando entender esse debate, formulou-se a seguinte questão: Como os fatores externos à dinâmica do professor e a variedade de conteúdos impactam a receptividade e a aceitação dos alunos nas aulas de Educação Física?

Como bolsistas do PIBID, a inserção na sala de aula nos oportuniza perceber quais conteúdos de Educação Física são mais aceitos pelos/as estudantes e quais são menos aceitos. Sendo assim, o interesse por desenvolver essa pesquisa se dá em função de, durante a realização do PIBID, ter sido possível estar em contato com a sala de aula e observar as alterações de adesão e rejeição por parte dos/as estudantes, em função da “preferências” sobre o conteúdo

ministrado nas aulas de Educação Física. Ao longo desse percurso, enquanto “pibidianos”, percebemos o desconforto ao compreender o que motivava essas alterações, que começaram a crescer diante da não aceitação de determinados conteúdos, como o atletismo e modalidades que envolvessem qualquer esforço físico, nas aulas de Educação Física. Portanto, esta pesquisa se justifica considerando as inquietações que emergiram e provocaram a necessidade de investigar o tema.

Na busca por respostas, objetivou-se analisar os fatores que interferem na aceitação de conteúdos nas aulas de Educação Física, para identificar os mais e os menos vivenciados.

A presente pesquisa traz como sujeitos de estudo, alunos/as dos 2º anos de uma escola de ensino médio, situada na cidade de Juazeiro do Norte, Ceará. A amostra constitui-se de 18 meninos e 33 meninas, totalizando 51 indivíduos, que, na oportunidade, se voluntariaram a fazer parte da pesquisa.

Com o objetivo de analisar os fatores que interferem na aceitação dos conteúdos nas aulas de Educação Física, optou-se pela estratégia de pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, por meio de uma pesquisa de campo. A escola de ensino médio da cidade de Juazeiro do Norte-CE foi escolhida por ser a

escola-campo das acadêmicas, no período de inserção no PIBID, o que facilitou a exploração e a observação do objeto de estudo. Para a coleta de dados, foi desenvolvido um questionário *on-line*, disponibilizado na plataforma *Google Forms* para os alunos/as, via *WhatsApp*. O questionário contou com 10 perguntas abertas e fechadas relacionadas a possíveis fatores que podem interferir na aceitação dos conteúdos nas aulas de Educação Física. As perguntas foram elaboradas no sentido de identificar experiências pessoais dos alunos/as com as aulas de Educação Física, suas motivações e frustrações decorrentes das experiências, bem como os possíveis fatores que as causaram.

2. Resultados e discussões

As respostas obtidas através do questionário *on-line* realizado com os/as estudantes apontam que os principais fatores que interferem na aceitação dos conteúdos nas aulas de Educação Física são: sentimentos de vergonha; desconforto e incapacidade; falta de afinidade e de habilidade; desmotivação com algum conteúdo; a relação professor/aluno e também a forma como o professor aborda o conteúdo durante as aulas. Os dados coletados mostram a diversidade de opiniões no que diz respeito à aceitação de conteúdos

O questionário foi aplicado de forma individual, no formato *on-line*, buscando garantir a privacidade das/os estudantes e a confidencialidade das respostas. As respostas obtidas foram analisadas e processadas, utilizando métodos qualitativos e quantitativos. Dados estatísticos foram gerados, a fim de ilustrar a frequência das respostas e padrões identificados nos fatores relatados pelas/os estudantes. Os dados discursivos ou conceituais foram interpretados e categorizados sob o viés da análise de conteúdo, para obter maior compreensão das experiências e percepções das/os estudantes, identificando de forma qualitativa possíveis fatores relatados.

nas aulas de Educação Física. Diante disso, os fatores foram divididos em três subgrupos: o primeiro diz respeito a sentimentos e emoções; o segundo refere-se a interesses e preferências dos/as estudantes participantes da pesquisa; por último, o terceiro subgrupo diz respeito ao fator relação professor/aluno.

Na maioria das aulas de Educação Física, os/as estudantes vivem experiências em grupo, que despertam sentimentos e sensações durante as aulas, principalmente, durante as aulas práticas. Para Roeder (2003, p.

114), “o comportamento social é um conjunto de ações, atitudes e pensamentos que o indivíduo apresenta em relação à comunidade, aos indivíduos com quem interage e a ele próprio”.

É válido ressaltar que, como as aulas de Educação Física englobam os movimentos do corpo humano e as atividades em grupo, sentimentos como desconforto, vergonha e incapacidade podem vir à tona. Esses sentimentos, muitas vezes, impedem a participação e a dedicação dos/as estudantes às aulas, o que impacta diretamente a aceitação dos conteúdos.

Com base nas afirmativas acima e das respostas dos discentes participantes, em relação ao conforto durante as aulas, 68% expressaram que se sentem confortáveis, enquanto 32% raramente experimentam esse sentimento. Quanto ao sentimento de vergonha, 43% declararam que não se sentem envergonhados; 29,4% dizem que se sentem envergonhados, enquanto 27,6% raramente se sentem assim. Quanto ao sentimento de incapacidade, 47,1% dizem que não se sentem incapazes durante as aulas; já 33,3% sentem que, às vezes, possuem esse sentimento; outros 9,8% sentem-se incapazes, independente do conteúdo ministrado; 9,8% dos participantes especificaram que se sentem incapazes, quando o conteúdo é voltado para esportes com bola.

É importante destacar que sentimentos como vergonha e incapacidade estão intrinsecamente ligados a questões corporais, nesta fase da vida do adolescente, tendo em vista que é o período em que o corpo do adolescente está em fase de amadurecimento e de mudanças. Por isso, muitos alunos/as não se sentem confortáveis consigo durante essa fase e se sentem envergonhados e incapazes, pois a Educação Física tem o corpo como objeto de intervenção direta. Além disso, hoje em dia, é bem marcante o estereótipo do “corpo perfeito”, isto é, tudo o que difere de um corpo magro e definido é feio ou está fora do “padrão”. Diante disso, discentes que acreditam que não se assemelham ou que não alcançam esse estereótipo sentem-se desconfortáveis durante as aulas de Educação Física, uma vez que, nesta disciplina, o corpo está em evidência. Outro fator que pode desencadear comportamentos e sentimento parecidos é o *bullying*, um termo inglês que pode ser traduzido como “intimidação”. Trata-se de uma maneira insistente e perturbadora de envergonhar outro colega, através de palavras ou ações, que ocorrem com muita frequência, em forma de brincadeiras destrutivas e apelidos, desencadeando sentimentos como falta de confiança, incapacidade, vergonha, entre outros. O *bullying* afeta com frequência as aulas de Educação Física.

Ainda, quanto aos resultados encontrados no primeiro subgrupo, que destaca sentimentos e emoções, é válido salientar que, referente ao sentimento de afinidade com os conteúdos, a maioria, 82,4% dos/as estudantes participantes, acredita ser um fator que influencia a aceitação dos conteúdos, enquanto a minoria, 17,6%, acredita que não influencia. Quanto à percepção dos/as estudantes acerca das suas habilidades ou da falta delas durante as aulas de Educação Física, com destaque para as habilidades motoras e cognitivas, a maioria, 88,2%, afirma que as habilidades influenciam, sim, a aceitação dos conteúdos, enquanto 11,8% acredita que elas não intervêm; por último, quanto ao fator desmotivação, 60,8% acredita não ser um fator influenciador; já 39,2% destacam e especificam que se sentem desmotivados nas aulas em que os conteúdos são relacionados a esportes.

Assim, segundo os resultados encontrados referentes à desmotivação e à afinidade, os/as estudantes possuem sentimentos de inabilidade relacionados a conteúdos envolvendo esportes. Dessa forma, é necessário entender o porquê dessa resistência. Paes (1996) afirma que os principais conteúdos das aulas de Educação Física no ensino médio são os esportes coletivos considerados tradicionais quais sejam, handebol,

voleibol, basquetebol e futebol. Entre as inúmeras modalidades dos esportes coletivos, essas são as que mais se destacam na cultura escolar brasileira. É importante destacar que o professor pode variar nos esportes, entre coletivos e individuais, apresentando-os de maneira lúdica e adaptados às capacidades de cada turma, visando diminuir sentimentos como a desmotivação e a falta de afinidade e de habilidade.

Convém pontuar a pouca diversificação de conteúdos-unidades temáticas que podem ser trabalhados na Educação Física na escola. Muitas vezes, são esquecidos os outros cinco conteúdos, a saber: jogos e brincadeiras; danças; lutas; ginástica; e práticas corporais de aventura (Nardon; Darido, 2017; Brasil, 2018). A inclusão de todos os seis grandes blocos de conteúdos-unidades temáticas da Educação Física pode atrair os/as estudantes, uma vez que se ampliam as chances de identificação com alguma das práticas corporais da Educação Física (Darido e Souza Junior, 2027 *apud* Nardo e Darido, 2017).

É válido destacar, portanto, que a falta de afinidade é um fator determinante para a aceitação dos conteúdos, tendo em vista que 82,4% dos/as estudantes participantes destacaram essa afirmação. Conteúdos referentes a esportes, dança, lutas, jogos e

brincadeiras, ginásticas e práticas corporais de aventura são o foco central da disciplina de Educação Física na escola. Por serem relevantes para o desenvolvimento humano e cultural dos/as estudantes, precisam ser ensinados e, portanto, a forma como esses conhecimentos serão abordados é de suma importância. Para Rodrigues (2014), a partir do uso de metodologias que estimulam a criatividade em sala de aula, o/a aluno/a terá condições de desenvolver ações envolvendo o saber pensar e o aprender a aprender. Além disso, terá condições de adequar-se aos conhecimentos disponíveis através dos diversos recursos inovadores e assumir a competência crítica, reflexiva e criativa, para gerar novos conhecimentos, buscando assim maior conforto e afinidade com os conteúdos ministrados nas aulas de Educação Física.

O segundo subgrupo expõe os interesses e preferências dos/s estudantes em relação aos conteúdos, através de perguntas subjetivas abertas. Os discentes foram questionados a respeito dos conteúdos mais e menos interessantes para eles.

Constatou-se uma pluralidade de respostas referentes aos conteúdos considerados mais interessantes, conforme demonstram as respostas na sequência:

Em geral, envolvem a prática. Creio que a prática seja importante para que o aluno possa sair

da sala de aula por um tempo e se distrair com os outros colegas (Aluna/o 24).

Vôlei, brincadeiras, atletismo, natação, anatomia, transtornos alimentares etc. (Aluna/o 10).

Com relação aos resultados dos conteúdos menos interessantes, obtivemos respostas como:

Qualquer um que envolva esportes (Aluna/o 3).

Prática com memória, ou algo que me coloque sob pressão (Aluna/o 7).

Aqueles que, na maioria das vezes, não temos costume e tradição de praticar (Aluna/o 20).

No terceiro e último subgrupo do questionário, destaca-se a relação professor-aluno. Segundo as respostas obtidas, a relação direta professor-aluno e a forma como o docente aborda os conteúdos são fatores fundamentais para que haja a aceitação dos conteúdos propostos nas aulas de Educação Física. Birch e Ladd (1997) argumentam: estudantes que têm uma relação mais próxima com o professor podem perceber o ambiente escolar como um apoio/suporte, desenvolvendo atitudes positivas quanto à escola, pois podem expressar seus sentimentos e preocupações e, conseqüentemente, solicitar ajuda e orientação apropriadas, na tentativa de adaptar-se ao ambiente escolar.

Quanto à relação professor-aluno, 84% das/os discentes afirmaram que essa relação é um fator influenciador, enquanto apenas 16% afirmaram não ser um fator que influencia. Referente à abordagem dos conteúdos, a grande maioria 90,2% afirma que a forma que o conteúdo é tratado assegura a receptividade destes conteúdos de ensino de Educação Física.

Dessa forma, é válido destacar que a relação entre professor-aluno é de suma importância para a aceitação dos conteúdos. Paulo Freire (2005) traz vastas reflexões acerca desse tema, destacando o diálogo como importante instrumento para a constituição dos sujeitos. Defende a ideia de que somente é possível uma prática educativa dialógica por parte dos educadores, se eles acreditarem no diálogo como fenômeno humano capaz de mobilizar a reflexão e a ação dos seres humanos. Destaca ainda que

[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (Freire, 2005, p. 91).

Portanto, quanto mais o professor compreender a dimensão do diálogo como instrumento necessário em suas aulas, maiores serão os avanços conquistados com relação à participação das/os estudantes, que se sentirão mais confortáveis para transformar a realidade. Desse modo, o professor deixa de ser visto como mero transmissor de conhecimentos e passa a ser reconhecido como mediador, alguém capaz de articular as experiências dos/as estudantes com o mundo, levando-os a refletir sobre seu entorno, assumindo um papel mais humanizador em sua prática docente.

Ainda, os achados da pesquisa evidenciaram que a forma como os/as professores/as abordam os conteúdos é um fator que influencia a aceitação dos conteúdos. Dessa maneira, é de suma importância que o professor analise como são estes alunos/as, como se comportam, quais são seus interesses, o que funciona e o que não funciona com cada turma. Na mesma linha, Libâneo (2005) destaca ser fundamental que docentes reflitam sobre sua prática e a mude se for necessário: “São necessárias estratégias, procedimentos, modos de fazer, além de uma sólida cultura geral, que ajudam a realizar melhor o trabalho e a melhorar a capacidade reflexiva sobre o que e como mudar” (Libâneo, 2005, p. 76).

3. Considerações finais

O presente estudo visou analisar os fatores que interferem na aceitação de conteúdos nas aulas de Educação Física. Questionou-se quais seriam esses fatores, os motivos interferentes nessa aceitação e se durante as aulas os/as alunos/as se sentem incapazes, envergonhados ou desconfortáveis com aulas de determinados conteúdos. Objetivou-se averiguar fatores como falta de habilidade e falta de afinidade com alguns temas, além de verificar a interferência de fatores como a relação professor-aluno, a desmotivação e a forma como os conteúdos são abordados. Também se buscou identificar quais conteúdos são mais e menos interessantes. Assim, chegou-se às conclusões a seguir mencionadas.

Quanto a fatores relacionados aos sentimentos de afinidade, o índice foi de 82,4%; habilidade, 88,2%; desmotivação, 60,8%; conteúdos relacionados a esportes, 39,2%. Assim, referente ao primeiro subgrupo, relacionado a sentimentos e emoções, esses são os três principais fatores que influenciam diretamente a aceitação de conteúdos nas aulas de Educação Física.

Quanto ao segundo subgrupo, no qual buscamos identificar os conteúdos mais e menos interessantes, inferimos que temas

envolvendo esportes contemplam percepções opostas. Nesse caso, o fator habilidade entra como um agente influenciador desses resultados. Identificamos que, desenvolvendo a ludicidade e a adaptação desse conteúdo, a aceitação e o interesse tendem a aumentar, junto com a diversificação do currículo, isto é, dos conteúdos de Educação Física.

Por último, quanto ao terceiro subgrupo, que diz respeito à relação professor-aluno, 84% dos/as estudantes afirmaram que ela é um fator influenciador na aceitação dos conteúdos; para 90,2% dos discentes participantes, a forma de abordagem do conteúdo e a metodologia do docente são um fator influenciador para a aceitação dos conteúdos.

Dessa forma, fica evidente que os fatores afinidade, habilidade e desconforto, a relação professor-aluno e a forma como o professor conduz a aula são fatores que influenciam a aceitação dos conteúdos nas aulas de Educação Física.

Além disso, destaca-se a importância de pesquisas relacionadas à grade curricular da matéria de Educação Física e da investigação de estratégias para a organização prévia dos conteúdos a serem ministrados durante o ano

letivo, buscando uma política de planejamento coletivo e a aplicação de uma proposta curricular crítica, isto é, menos esportivista e mais democrática com relação aos demais

conteúdos, integrando os/as estudantes, para que haja maior aceitação dos conteúdos e, consequentemente, maior participação nas aulas de Educação Física.

Referências

barbosa, A. J. G., Campos, R. A., & Valentim, T. A. (2011). **A diversidade em sala de aula e a relação professor-aluno.** *Estudos de Psicologia (Campinas)*, v. 28, p. 453-461, 2011.

BETTI, I. C. R. Educação física escolar: a percepção discente. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 16, n. 2, p.158-167, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 30 mar 2024.

COLL, C. *et al.* **Os conteúdos na reforma.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisas em ciências humanas e sociais.** São Paulo: Cortez, 1998.

DARIDO, Suraya Cristina. Os conteúdos da educação física na escola. **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, p. 64-79, 2005.

Darido, Suraya Cristina. **Para ensinar educação física: Possibilidades de intervenção na escola.**/Suraia Cristina Darido, Osmar Moreira de Souza Júnior. - Campinas, SP: Papirus, 2007.

NARDO. Thiago. A. DARIDO, Suraya C. Ensino Médio: o afastamento das aulas de Educação Física. In: DARIDO, Suraya. C. (org). **Educação Física no Ensino Médio: Diagnóstico, Princípios e Práticas.** Coleção Educação Física e Ensino. ISBN: 978-85-419-0239-7. Ijuí: Ed. Unijuí, 2017. p.57-69.

DIAS FILHO, Napoleão Santiago. **A importância da prática da educação física nas escolas como método de socialização nos anos finais do ensino fundamental.** 2019. Trabalho de Conclusão de Curso.

ENDERLE, Carmen. **Psicologia da adolescência: uma abordagem pluridimensional.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

HANAUER, Fernando Cristyan. **Fatores que influenciam na motivação dos alunos para participar das aulas de Educação Física.** <http://www.seifai.edu.br/artigos/Fernando-MotivacaonasaulasdeEdFisica.pdf>. Acesso em, v. 20, p. 09-19, 2016.

JOSÉ FILHO, M. Pesquisa: contornos no processo educativo. In: Mário José Filho; Osvaldo Dalbério. (Org.). **Desafios da Pesquisa.** 1ed.Franca: UNESP, 2006, v. 1, p. 63-75.

LOPES, Rita de Cássia Soares. **A relação professor-aluno e o processo ensino aprendizagem.** Obtido a, v. 9, n. 1, p. 1-28, 2011.

TASSONI, Elvira Cristina Martins. Afetividade e aprendizagem: a relação professor-aluno. **Psicologia, análise e crítica da prática educacional.** Campinas: ANPED, p. 1-17, 2000.

TIBA, Içami. **Adolescente: quem ama, educa!** São Paulo: Integrare, 2005. 301 p.

ZABALA, A. **A prática educativa: Como ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

7 Fatores que influenciam a motivação e a participação dos alunos: nas aulas de Educação Física

Cicera Naiane Silva
Jhon Álfiffe Pereira Lucas

1. Introdução

A Educação Física Escolar, desde a formulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, é considerada um “componente curricular”. Esse entendimento concebe o caráter educativo da disciplina na escola, com saberes a ensinar e conhecimentos específicos a produzir. Apesar disso, no cotidiano escolar, os aspectos culturais que permeiam a escola trazem à tona desafios para o trabalho do professor, ligados ao reconhecimento da disciplina e ao envolvimento dos estudantes nas aulas.

Durante a participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, no subprojeto Educação Física, chamou atenção a não-participação dos estudantes na disciplina. Diferente dos demais componentes, em que a evasão dos estudantes tem maior controle institucional, nas aulas de Educação Física, observamos que os alunos se ausentavam com frequência, o que gerou

o desejo de compreender como esses alunos percebem a Educação Física. Que importância atribuem a esse componente curricular? Que fatores influenciam a motivação e a participação nas aulas?

Enquanto bolsistas do Programa Institucional de Iniciação à Docência, no subprojeto Educação Física, percebemos a participação dos alunos nas aulas de Educação Física como um imenso desafio na prática pedagógica docente. A motivação e a participação são essenciais para o desenvolvimento dos aspectos formativos nas aulas, que influenciam a aprendizagem dos estudantes.

De acordo com Magill (1984), o professor desempenha um papel crucial na facilitação da aprendizagem do discente, sendo fundamental que ele esteja ciente dos fatores que podem influenciar positiva ou negativamente o processo de aprendizagem, visando otimizar o desempenho e promover uma aprendizagem duradoura.

A motivação dos alunos nas aulas de Educação Física é um aspecto crucial para o engajamento e o sucesso da aprendizagem na disciplina. Witter e Lomonaco (1984), analisando o processo educacional, destacam a importância central da motivação, que impulsiona a exploração do ambiente e estimula o interesse do indivíduo pelas atividades propostas.

Ryan e Deci (2000), que desenvolveram a teoria da autodeterminação, identificaram duas formas de motivação denominadas pelos autores de intrínseca e extrínseca ao sujeito. A motivação intrínseca está associada a comportamentos exploratórios que surgem da curiosidade, do desejo de realização pessoal e da busca pelo prazer na atividade em si. Já a motivação extrínseca está diretamente relacionada à busca por recompensas externas ou gratificações, separadas da atividade em si. Essa forma de motivação é mais comum em atividades realizadas por adultos, em que a busca por resultados tangíveis é mais evidente, embora ainda possua um grau de autonomia relativa.

Para Alves (2007), alguns fatores tendem a influenciar a falta de motivação dos alunos nas aulas de Educação Física na escola, como a metodologia de ensino inadequada, a postura desinteressada do professor, a falta de coordenação de área, de orientação, de supervisão ou orientação da escola, bem como a ausência de sentido acerca da finalidade da Educação Física pelo próprio professor.

Compreender os diferentes tipos de motivação dos alunos pelas aulas de Educação Física cremos ser essencial para os professores desenvolverem estratégias pedagógicas que promovam um ambiente

estimulante, inclusivo e significativo e que incentive o engajamento e a participação ativa dos estudantes.

Diante do exposto, o objetivo deste estudo foi identificar os fatores que influenciam a ausência de motivação dos alunos do 3º ano do ensino médio da escola-campo do subprojeto PIBID-Educação Física do IFCE - Juazeiro do Norte e se existem aspectos atrelados à desvalorização da disciplina dentro da escola.

A escolha do tema se fundamenta na importância de abordar e compreender a falta de motivação dos alunos nas aulas de Educação Física, no ensino médio. Nesse contexto, este estudo não apenas contribui para o entendimento mais aprofundado dos aspectos motivacionais dos estudantes, mas também poderá oferecer subsídios aos professores da área, para o enfrentamento desse desafio de maneira mais elucidada.

O *locus* da investigação foi uma escola de ensino médio da cidade de Juazeiro do Norte, do estado do

Ceará, onde desenvolvemos o subprojeto Educação Física do PIBID. O público participante foram 33 alunos que cursavam o terceiro ano do ensino médio. A escolha do público se justifica pelo fato de acreditarmos que estes alunos têm maior experiência na disciplina Educação Física e uma percepção ampliada do componente.

Quanto aos procedimentos e instrumentos adotados, as informações foram coletadas por meio de um questionário com perguntas abertas e fechadas. Primeiramente, os discentes foram informados a respeito da intencionalidade da pesquisa e, em seguida, foram convidados a preencher o questionário. A aplicação foi virtual, por meio da plataforma *Google Forms*, sendo enviado o *link* para os alunos, através do *whatsapp*.

Após o preenchimento do formulário, através da análise de conteúdo de Bardin (2011), foram interpretados os dados coletados com base nas categorias que surgiram a partir das respostas dos estudantes.

2. Resultados e discussões

Inicialmente, questionamos os estudantes se eles gostavam de participar das aulas de Educação Física. Como resposta, 84,8% (28) disseram que sim; 15,2% (5) responderam que não. Dentre as justificativas apresentadas

pelos que gostam de participar, destaca-se a ênfase dada aos cuidados com o corpo e à saúde, a relação com a ludicidade a interação e a proximidade dos docentes com os alunos. Para ilustrar, vejamos algumas respostas:

A2: Acho interessante aprender como cuidar melhor do corpo.

A3: As aulas práticas ultimamente estão testando nossas condições e eu acho isso muito bom para nos mostrar nosso limite.

A8: gosto, acho dinâmico e divertido.

A19: São aulas mais interativas de conversa.

A22: Gosto, pois há uma boa interação entre professor e aluno que ajuda no processo de aprendizagem.

A relação de aproximação com a disciplina evidencia que há interesse dos estudantes pela Educação Física, pois demonstram gostar dos conteúdos abordados. Destacou-se o interesse ligado a questões relacionadas ao cuidado de si. Por estarem na adolescência, uma fase da vida de intensas transformações corporais, sociais e cognitivas, o corpo ganha notoriedade e as discussões envolvendo esse tema é uma necessidade nessa fase escolar.

Segundo Mattos e Neira (2000), nessa etapa, as transformações são profundas e se relacionam com aspectos como crescimento, alterações nas formas corporais e maturidade sexual. Sendo uma fase difícil para ambos os sexos, o adolescente precisa aprender a lidar com esse corpo. Nesse sentido, a Educação Física passa a ser uma disciplina que pode tratar pedagogicamente esses

aspectos e realizar uma discussão crítica e reflexiva, além de proporcionar vivências corporais capazes de promover um maior conhecimento de si.

A ludicidade e a interação social são aspectos que se destacaram entre os estudantes e demonstram ser uma dimensão que proporciona envolvimento nas aulas. Logo, os professores de Educação Física têm a possibilidade de abordar os conhecimentos de forma lúdica, para proporcionar um maior envolvimento dos estudantes. Nesse sentido, Severino e Porrozzi (2010, p. 57) argumentam:

A ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. A promoção de atividades lúdicas, sejam elas individuais ou grupais, oportuniza situações privilegiadas que conduzem à aprendizagem e ao desenvolvimento pessoal, social e cultural, produzindo conhecimentos e experiências que se incorporarão à vida do aluno, abrindo-lhe possibilidades de ser livre e de tomar decisões de acordo com a sua própria consciência.

Portanto, acreditamos que oportunizar vivências corporais por meio de uma abordagem lúdica favorece a motivação dos estudantes na disciplina e contribui para a aprendizagem e a interação com os colegas.

Os alunos que disseram não gostar da disciplina Educação Física, de modo geral, apontaram que não gostam de aulas que acontecem na sala de aula, as quais chamam de teóricas; já outros alegam que não se sentem motivados, segundo ilustram as respostas a seguir:

A1: Ainda não fomos pra quadra.

A6: Gosto das práticas, teóricas são chatas.

A16: monótona demais, falta prática.

A18: Porque não me sinto motivada.

A19: Nem todos os alunos estão dispostos a participarem das aulas.

A justificativa dos estudantes nos leva a refletir sobre a fragmentação das aulas, comumente chamadas como “teóricas” e “práticas”. A dicotomia está bem presente, no discurso da Educação Física, o que, em muitos casos, gera mal-entendidos quanto à relação a ser estabelecida com os conhecimentos corporais. Acreditamos ser possível e necessário pensar em abordagens pedagógicas que aliem as discussões às vivências corporais, evitando assumir a fragmentação nas aulas, a fim de ajudar os alunos a se manterem motivados. É importante que o aluno transforme esse entendimento, pois a práxis pode acontecer em qualquer ambiente educacional, em

que o professor, por meio da ação, desenvolve a reflexão, transformando os conhecimentos em algo mais significativo para os discentes.

Em continuidade, perguntamos se consideravam a disciplina importante: 93,9% (31) disseram que sim; 6,1% (2) disseram que não. A justificativa predominante nas respostas é atribuída às contribuições para a saúde e à relevância da promoção de atividades físicas para manter a saúde. Nesse sentido, algumas respostas para ilustrar:

A6: É uma disciplina muito importante pois trabalha com a saúde e a anatomia do corpo humano de uma forma didática, o que nos faz aprender, de forma lúdica, termos muito importantes que devem ser levados para a vida.

A10: Muitas vezes as pessoas não têm noção de como cuidar da nossa saúde física, ou nem sequer pratica nada. Um auxílio básico, como os conhecimentos desta matéria, já pode mudar muita coisa, além de que são conhecimentos necessários sim.

A12: Todo adolescente deve ter um pouco de conhecimento na área de Educação Física, seja inconsciente/ consciente a gente usa atividade física no dia a dia, como uma caminhada, exercícios físicos, jogar bola...só precisamos saber a sua importância na nossa vida.

A20: Acho necessário pois estimula a praticar atividades físicas.

A23: para ter um bem-estar melhor em casa e melhorar a saúde através dos conhecimentos obtidos.

A30: É necessário aprender mais sobre nosso corpo, nossa alimentação, anatomia, saúde, etc.

A32: pode incentivar alunos a praticarem exercícios físicos.

Bracht (2019) menciona que um dos discursos predominantes na história da Educação Física é o ligado à saúde, à influência médico-higienista na área, que alimenta a visão da disciplina escolar. Entendemos que, na escola, saúde constitui um tema transversal, sendo importante que todas as áreas de conhecimento abordem essa questão social. Entretanto, os alunos da pesquisa apresentam a ideia de causalidade,

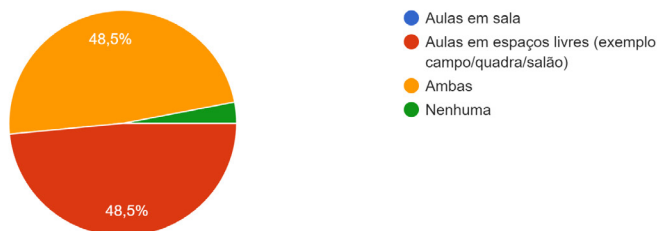
que historicamente esteve presente na Educação Física, colocando a disciplina a serviço da promoção da saúde, mesmo sabendo que não temos condições, nem mesmo a intenção de assumir esse objetivo. A Educação Física, ao abordar o tema saúde nas aulas, dialoga com uma educação em que assumimos o papel de discutir e de aprofundar a temática no sentido de educar para a saúde, entendendo-a como um contínuo que não se restringe ao tempo escolar dos estudantes.

Também procuramos saber junto aos alunos que formato de aula é mais motivante: 48,5% (16) consideram que tanto na sala como em espaços livres gostam de participar das aulas; já 48,5% (16) gostam de participar das aulas em espaços livres; e 3% (1) não gosta de participar das aulas, conforme demonstra a Figura 1.

Figura 1 – Formato de aulas que motivam os estudantes

07. Qual formato de aulas de Educação Física você gosta de participar

33 respostas



Fonte: Questionário (2023).

Nenhum aluno demonstrou preferência pelo formato de aulas em sala. Para eles, como vimos anteriormente, são aulas teóricas, o que vai ao encontro da análise de Morais e Ferreira (2014), que observaram um visível desinteresse da grande maioria dos alunos quando a metodologia aplicada aos conteúdos da disciplina acontece em formato teórico.

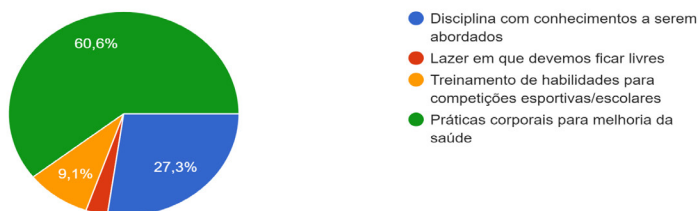
Acreditamos que o fato de a disciplina de Educação Física assumir o papel de dialogar com as vivências corporais gera nos estudantes a expectativa de realizarem suas aulas em espaços abertos. Além disso, o modelo de escola predominante no Brasil ainda assume um formato expositivo de aulas na sala. Assim, os alunos podem ver na disciplina de Educação Física uma possibilidade de vivenciar outras maneiras de interagir com os conhecimentos, de forma mais livre, com autonomia e criatividade.

Alertamos que, talvez, os estudantes estejam restringindo sua percepção da disciplina a uma simples repetição de gestos, a movimentos mecânicos; por isso, preferem as aulas em espaços abertos. Portanto, é necessário que os professores estejam atentos e conscientizem os estudantes, para que reconheçam o movimento como parte do aprofundamento destinado a cada conhecimento abordado.

Esta preocupação ganha relevo ao observar que, quando perguntamos aos estudantes como eles percebem a disciplina de Educação Física, 60% (20) dos estudantes a entendem como práticas corporais para a melhoria da saúde; 27,3% (9) a consideram como disciplina com conhecimentos a serem abordados; 9,1% (3) acreditam ser voltada ao treinamento de habilidades para competições esportivas/escolares; 3% (1) como lazer, um tempo em que devemos ficar livres, conforme ilustra a Figura 2 a seguir.

Figura 2 – Percepção dos estudantes sobre a Educação Física

08. Você percebe a Educação Física como:
33 respostas



Fonte: Questionário (2023).

Preocupa-nos perceber, nas respostas dos estudantes, que a disciplina de Educação Física não é reconhecida como componente curricular, mas é entendida como prática curricular. O entendimento dos estudantes sugere que ainda é um desafio reconhecer os saberes que compõem a disciplina escolar. Ainda não superamos na escola a representação de que o movimento é o fim, quando, na verdade, deveria ser o meio para alcançar os objetivos educacionais. Esse entendimento, que promove entraves na constituição curricular, pode ser um indicativo de que os professores de Educação Física sofrem resistências ao abordarem esse conhecimento. Concordamos com Bagnara e Fensterseifer (2019, p. 60), que afirmam:

Ao sustentar o desenvolvimento da Educação Física escolar exclusivamente na prática corporal ou preocupar-se tão somente com o desenvolvimento motor/corporal

dos estudantes, nesse sentido, não oportunizaria a instituição de um projeto educativo vinculado e articulado aos pressupostos da escola republicana e democrática (Bagnara; Fensterseifer, 2019, p. 60).

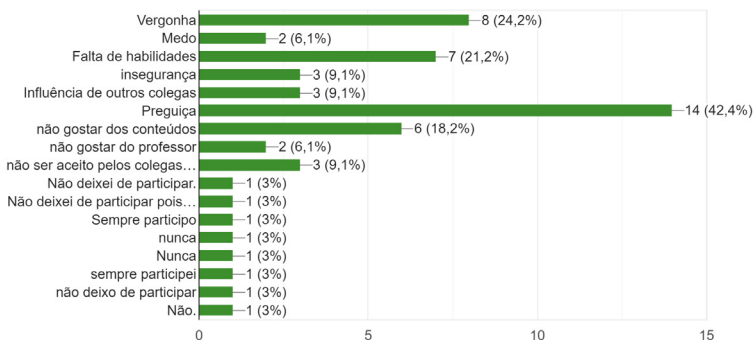
Não podemos esquecer que, na escola, a Educação Física precisa, como todas as demais disciplinas, assumir um projeto de escolarização, buscando aprender conhecimentos que contribuam para a formação crítica dos estudantes.

Outra questão que procuramos saber relaciona-se aos fatores que influenciam a não participação dos discentes nas aulas de Educação Física. Dentre os fatores, 42,4% admitiram ter deixado de participar por preguiça; 24,2%, por vergonha; 21,2%, por falta de habilidades; 18,2% por não gostarem do conteúdo. Segue a Figura 3 para análise.

Figura 3 – Fatores que influenciam a não participação nas aulas

10. Nas aulas de Educação Física você já deixou de participar por:

33 respostas



Fonte: Questionário (2023).

O estudo de Nascimento *et al.* (2007) também destaca como fatores predominantes para a ausência dos alunos nas aulas de Educação Física, a preguiça, a vergonha, a falta de habilidade e de afinidade com a disciplina. A falta de apoio institucional para resolver essa evasão dos estudantes agrava ainda mais a situação e demonstra que a disciplina é tratada como um componente de menor valor, em comparação com as demais matérias escolares. Faria e Bracht (2014) pontuam existir uma hierarquia de saberes na escola, sendo a Educação Física, uma categoria de segunda classe, que não obteve avanços significativos, tendo em vista a forte ligação da escola

com a produtividade voltada para o mercado de trabalho e a visão produtivista dos conhecimentos a serem ensinados.

Cabe pontuar que os fatores de ordem emocional foram citados pelos estudantes, o que demonstra a necessidade de cuidado no tratamento dos conteúdos, no sentido de reduzir a vergonha e o medo de participar das aulas. Por ser uma disciplina que valoriza a relação com a corporeidade e pelo fato de os adolescentes estarem vivendo uma fase de descobertas corporais, é fundamental que o professor intervenha em busca do bem-estar de todos e que prevaleça o respeito à diversidade.

3. Considerações finais

O estudo desenvolvido com alunos do terceiro ano do ensino médio da escola-campo do PIBID - subprojeto Educação Física apontou que se reconhece a importância da disciplina na escola. Os discentes atribuem a relevância da disciplina às suas contribuições para a saúde e à promoção de atividades físicas. Além disso, percebemos que a abordagem lúdica favorece a motivação dos estudantes na disciplina e contribui para a aprendizagem dos conhecimentos e a interação com os colegas.

Os interesses dos estudantes pela

disciplina ligam-se a conteúdos que abordem o cuidado de si, voltados para a saúde e o exercício físico, o que acreditamos que está relacionado ao fato de o público ser de adolescentes e estar vivendo intensas transformações corporais, sociais e cognitivas.

Quanto aos espaços de aula que motivam os estudantes, a maioria citou as atividades realizadas em espaços abertos e livres. Somente a sala de aula não foi citada, o que demonstra que há maior interesse quando as aulas saem da rotina da classe.

A maioria dos estudantes não

reconhece a Educação Física como componente curricular, mas como prática curricular; logo, o desafio dos docentes é mudar essa compreensão e buscar reconhecer os saberes que compõem essa disciplina escolar.

Os fatores citados que mais influenciam a não participação foram a preguiça, a vergonha, a falta de habilidades e por não gostarem do conteúdo. Estes aspectos exigem maior apoio institucional, para que, de fato, ocorram mudanças no sentido de impedir a evasão dos estudantes da aula. Esse entendimento dos estudantes demonstra que a disciplina ainda é tratada como um componente de menor valor, o que

influencia no tratamento didático-pedagógico dos conteúdos pelo docente, junto aos estudantes. Quanto aos fatores de ordem emocional, como a vergonha e o medo, citados pelos estudantes, é necessária uma abordagem dos conteúdos em que se reduza a exposição individual do estudante, procurando fazer com que interajam em grupos e contribuam para uma maior aceitação das atividades.

Concluimos ser fundamental entender esses fatores para os professores desenvolverem estratégias eficazes, a fim de promoverem a motivação e a participação dos alunos em aulas de Educação Física.

Referências

- ALVES, J. C. O desinteresse pela educação física escolar e a postura do educador físico. In: **Fórum Internacional de Esportes**, Anais, Florianópolis, 2007.
- BAGNARA, Ivan Carlos; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. **Educação Física Escolar**: política, currículo e didática. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2019. 152p.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BETTI, M e ZULIANI, L.R. **Educação física escolar**: Uma proposta de diretrizes pedagógicas. Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte, v. 1, n. 1, 2002.
- BRACHT, Valter. **A Educação Física Escolar no Brasil**: o que ela vem sendo e o que pode ser (elementos de uma teoria pedagógica para a Educação Física). Ijuí, RS: Unijuí, 2019. 256p.
- BRASIL. Lei n. 10.793, de 01 de dezembro de 2003. **Altera a redação do art. 26, parágrafo 3º, e art. 92 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, que

estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 2 dez. 2003. Seção 1, p. 3.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833-27841.

FARIA, Bruno de Almeida; BRACHT, Valter. Cultura escolar, reconhecimento e Educação Física. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. S310-S323, abr./jun. 2014. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/2135>. Acesso em: 9 jun. 2019.

MAGILL, R. A. **Aprendizagem Motora: conceitos e aplicações.** São Paulo: E. Bluchur 1984.

MATTOS, M. G. De; NEIRA, M. G. **Educação Física na adolescência: construindo o conhecimento na escola.** São Paulo: Phorte, 2000.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 14ª ed. Rio de Janeiro: Hucitec, 2014.

MORAIS, João Carlos de. FERREIRA, Almir de Oliveira. **Educação física escolar: da prática à teoria.** Artigo apresentado ao Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE da Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED, 2014.

NASCIMENTO, Janaina Vargas; MARTINS, Bianca; MELLO, André da Silva; LUCAS, Rodrigo Naves. Fatores que geram a não participação dos alunos nas aulas de Educação Física. **Coleção Pesquisa em Educação Física**, v.5, n. 1, 2007.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. **Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions.** Contemporary Educational Psychology. v. 25, p. 54-67, 2000.

SEVERINO, Cláudio Delunardo; PORROZZI, Renato. A ludicidade aplicada à Educação Física: a prática nas escolas. **Revista Práxis**, v.11, n.3, 2010.

WITTER, G. P., LOMONACO, J. F. B. **Psicologia da Aprendizagem.** São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda., 1984.

8

Transexualidade na escola – o vivido por uma estudante trans nas aulas de Educação Física

Maria Yasmin Ferreira Lopes
Amanda Raquel Rodrigues Pessoa
Maria Yasmin Ferreira Lopes

1. Introdução

Esta pesquisa surge da imersão enquanto bolsista do PIBID no subprojeto Educação Física do IFCE - *campus* Juazeiro do Norte. Aborda a transexualidade nas aulas de Educação Física.

Um dos motivos que levou a pesquisar esse tema foi presenciar alunos cisgêneros cometendo atos transfóbicos contra uma aluna transexual. Durante uma aula de Educação Física, a aluna demonstrou não se identificar com os testes de autoimagem que estavam sendo realizados em sala de aula. Considerando que o exame foi aplicado durante as aulas da disciplina Educação Física, questionamos como a identidade de gênero era tratada e respeitada nas aulas.

Estudos de gênero nas aulas de Educação Física (EF), desde a década de 1980, passaram a ser aprofundados nas discussões acadêmicas. Contudo, a problematização e a

discussão, devido à complexidade do tema, ainda são pouco desenvolvidas. No âmbito da Educação Física Escolar, ainda há muito a ser trabalhado no currículo, a respeito do tratamento dessa temática nas aulas (Deive *et al.*, 2011; Maldonado, 2021).

Os estudos correspondentes à transexualidade, em especial os voltados ao componente curricular EF, são contemporâneos e necessitam ser analisados com foco nas representações, nos sentidos e nos significados dos estudantes, como bem apontam os estudos de Santana (2017) e Barroso; Cardoso (2018).

Cabe esclarecer que a transexualidade corresponde a pessoas que se identificam social e psicologicamente com as características opostas a seu sexo biológico. Elas reivindicam o reconhecimento social e legal das suas formas de ser e de estar em sociedade. Rocon *et al* (2016, p. 2518) dizem que “[...] corresponde a um esforço de não delimitar fronteiras entre as identidades de gênero [...], respeitando não só a autoidentificação como também seus intercruzamentos nas categorias de gênero e de sexualidade disponíveis”. Nesse sentido, entendemos que transexuais são todos(as) aqueles(as) que não se encaixam na ideia binária da divisão de gênero e se identificam com aspectos de feminilidade e de masculinidade diferentes do seu

sexo biológico.

Segundo Bento (2006), a ideia binária de gênero se constrói a partir da natureza, que é o elemento responsável pela criação da sexualidade. As genitálias, sobretudo, servem de produto/essência para a distribuição dos corpos em categoria homem e mulher. Consequentemente, o corpo passa a definir e a classificar a posição de gênero nas relações sociais. De forma específica, o corpo de uma pessoa transexual transgribe a constituição tradicional e biológica de homem e mulher. Por isso, põe em evidência as relações de poder e hierárquicas que perpassam as sociais e nos ajudam a discutir as identitárias e os processos simbólicos que constituem as relações de gênero (Scott, 2017).

As escolas, em especial as que ofertam ensino médio, apresentam uma imensa diversidade sexual; no entanto, ainda há muitos tabus que devem ser desconstruídos por seus agentes, no caso, pelo núcleo gestor, pelo docente e pelos próprios discentes. Em Brasil (1997), alerta-se que os estudos envolvendo a sexualidade na escola não pode restringir-se à dimensão biológica, ou seja, é necessário dialogar sobre gênero e sexualidade como algo independente dos seres humanos. O intuito é que a sexualidade passe a ser vista de outra maneira, sem qualquer forma de preconceito, de

repreensão e de exclusão, para que seja vivenciada com responsabilidade e integridade.

A transexualidade no espaço escolar é uma questão que necessita de maior atenção, pois, na escola, as representações e os papéis sociais são influenciados pelas questões de gênero. Por isso, cabe à Educação Física (EF), enquanto disciplina que trata pedagogicamente da cultura corporal e de suas diferentes formas de manifestação e linguagem, aproximar-se dessa temática. Vale ressaltar que os debates propostos pela EF devem problematizar a questão não somente no mundo dos esportes ou quanto à divisão de grupos nas aulas de EF, mas também a questão da própria corporeidade.

Abordar a transexualidade nas aulas, em especial nas aulas de EF, evitará, inclusive, a evasão de sujeitos transexuais, tendo em vista este-reótipos de gênero existentes nessa área como, por exemplo, atividades que são para homens e atividades que são específicas para mulheres. Além disso, discutir a corporeidade permite visualizar outras formas de identificação, tanto relativas ao corpo e à manifestação de seus formatos, quanto ao gênero em si, o que leva ao reconhecimento dos sujeitos. Nesse sentido, a EF passa a ser uma possível alavanca até mesmo para a ascensão social desses indivíduos.

Acreditamos que aprofundar estudos sobre estudantes transexuais e como se percebe sua presença na escola e nas aulas, no cotidiano escolar, é um campo de análise crucial, em especial, nas aulas de EF. Considerando o exposto, propusemo-nos a analisar o caso da Melissa, primeira aluna transexual da escola onde atuamos como bolsistas do PIBID subprojeto Educação Física. Especificamente, questionamos como foram as suas experiências enquanto pessoa transexual nas aulas de Educação Física. A identidade de gênero foi respeitada? Os discursos e vivências das práticas corporais permitiram que se sentisse incluída?

O objetivo do trabalho foi analisar o processo de constituição da identidade de gênero e as relações por ela vividas nas aulas de Educação Física.

Encontrar pessoas transexuais na escola não é comum. Apesar de um número crescente de jovens declarar a identidade de gênero, a sua presença em espaços educacionais e de privilégio social é bem restrito, o que contribui para o aumento da evasão escolar desse público. Logo, é relevante compreender as relações de gênero vividas por pessoas transexuais, com o intuito de tentar transformar a escola num ambiente acolhedor da diversidade e de respeito às diferenças.

Para esse trabalho, foi realizada **uma entrevista** com a aluna transexual da escola-campo em que o PIBID-Educação Física do IFCE-Juazeiro do Norte foi realizado. A estudante, que chegou em 2021, foi a primeira aluna transexual na escola. Além disso, ela, que prefere ser identificada como Melissa, também foi a primeira mulher transexual a concluir o ensino médio nesta instituição, no ano de 2023.

A entrevista foi realizada no formato presencial, gravada por um aplicativo no *smartphone*. Utilizamos um roteiro com perguntas abertas, semiestruturadas com a aluna participante da pesquisa.

Compreendemos que esse formato possui características adequadas para a investigação realizada, por ser, como aponta Triviños (1987), um tipo de entrevista que favorece tanto a descrição dos fenômenos sociais estudados, como também os explica e os compreende em sua totalidade.

Nesse sentido, a utilização desse tipo de estrutura tem como propósito visualizar as possíveis narrativas que poderiam surgir ao longo da entrevista de modo flexível, a partir da história narrada pela entrevistada, bem como tornar essa experiência mais suave e tranquila para a aluna transexual.

2. A EF e o tratamento da transexualidade – o vivido por Melissa

com base na narrativa de vida da aluna Melissa, apresentamos uma discussão sobre o tratamento da transexualidade nas aulas de Educação Física. Melissa, 19 anos, é aluna de escola pública na cidade de Juazeiro do Norte, Ceará. Concluiu, em 2023, o ensino médio, sendo a primeira transexual a concluir o curso na escola. Considerando o crescente número de jovens que se identificam como transexuais, indagamos o porquê do reduzido número de estudantes que entram e concluem a sua formação básica, evidenciando a necessidade de

realizar estudos que nos ajudem a compreender o que causa esse afastamento da escola. Tomamos como pressuposto que os padrões de gênero binário predominantes nas relações dentro da escola afastam e excluem alunos transexuais da educação básica.

O vivido por Melissa demonstra que sua experiência inicial com a escola, em especial nas práticas corporais, promoveram exclusão e preconceito. As aulas de EF foram por ela lembradas, tanto que aquelas vivências a afastaram da EF. Ela nos conta que se distanciou das práticas

corporais na escola por causa de algumas situações de repreensão ainda enquanto cis. Ela nos conta:

[...] Desde a minha época de infância eu queria brincar com as meninas do trampolim, essas coisas, e o professor discutiu, aí não sei quê, mas é só brincadeira, professor! Não vai ganhar prêmio nenhum. Não vai levar a lugar nenhum.” E ele: “ Ah, não! Tem que competir na modalidade masculina [...] ignorando toda minha aparência. Todo meu comportamento, enfim. Aí, hoje eu não queria jogar. Depois disso foi só mais um, dali ele já me expulsou, eu já saí daquele lugar, daquele lugar de futebol, de brincar, de se incluir com as pessoas. [...]Eu discuti com esse professor. Falei que eu não passei pela puberdade masculina. E mesmo que eu tenha passado isso é preconceito.

O esporte produz sexo, gênero e sexualidade, promove distinção de corpos e identidades que escapam da norma social; por isso, pode problematizar as questões de gênero, em especial na área da Educação Física.

De acordo com Knijnik (2010), o esporte ainda é uma arena tradicional, historicamente ocupada e dominada pelos homens. Nesse espaço, inúmeros dirigentes políticos e esportivos fazem questão de preservar “a verdadeira” masculinidade.

O esporte, atualmente, ainda é um espaço marginalizado justamente por conta da construção social da masculinidade.

Ainda, segundo este mesmo autor, o esporte é também uma força de exercer poder sobre os corpos, no caso de atletas, que são sujeitos às regras socioculturais do mundo e da sociedade em que se inserem. O órgão sexual é o centro de referência das atividades exercidas, parcial ou integralmente. No caso, quando um homem biológico passa a identificar-se como sendo do sexo oposto, como no caso de mulheres transexuais - caso da Melissa – isso vai de encontro ao padrão heterocisnormativo construído pela sociedade e pelo próprio esporte.

A partir dessa inviabilização, casos como o de Melissa são muito comuns, não havendo espaço para ela no mundo esportivo. Quando há, com certeza, é estereotipada e estigmatizada pelas pessoas envolvidas nesta prática, inclusive, quando são pautadas questões relativas à corporeidade e à identidade de gênero atreladas ao contexto esportivo.

Sendo assim, cabe também um debate sobre as novas formas e possibilidades de incluir meninas e mulheres nas práticas esportivas, não somente cis, mas também transexuais, entre outras identificações

de gênero. No entanto, para isso, é preciso desconstruir ideias e teorias sobre a prática de atividades físicas, o corpo, sexo e gênero.

Chama atenção a relação negativa estabelecida com o futebol. Culturalmente, o futebol sempre foi visto como prática masculina, com um simbolismo que expressa a masculinidade e a superioridade do homem em relação à mulher. Dessa forma, por ela se considerar como mulher, o professor não estava preparado para treiná-la, entendê-la e colocá-la num time feminino. Na verdade, nem a própria modalidade, nem os demais participantes estavam preparados.

Observamos também que as práticas corporais afetaram as emoções e os sentimentos de Melissa, além da sua saúde psicológica. A forma como as práticas corporais ocorreram alimentou as formas de opressão, gerando sentidos de exclusão. Melissa nos conta o quanto sofreu com as tentativas de oprimir sua identidade de gênero nas aulas de Educação Física:

[...] eu já tive disforia, já, várias amigas trans minhas que ainda estudavam falando que sentiam gatilhos, choravam do nada, porque na cabeça delas elas não deveriam tá naquele lugar. Elas não se sentiam bem. Tipo, falava: “Aí, só tem cis, olha para mim, [...] o que é que eu quero aqui, ficava muito mal [...]”.

Barroso e Cardoso (2018) analisam o período de transição das pessoas transexuais e pontuam que muitos sofrem com esse processo de aceitação social, pois sentem medo e vergonha. O relato da Melissa demonstra o quanto é difícil, para aqueles que decidem opor-se às normas lidar com a imposição social, o que, consequentemente, os exclui da convivência na escola. Em particular, nas aulas de Educação Física, a tendência é afastar-se e não realizar as práticas corporais.

Atualmente, a experiência de Melissa com a disciplina Educação Física já é de maior acolhimento quanto à sua sexualidade. Apesar disso, ainda é um ambiente passivo, que não discute nem se aproxima do tema. Quanto às práticas corporais, a aluna não conseguiu aproximar-se das aulas, conforme relata:

[...] não tinha muita Educação Física para ser sincera. E quando tinha era mais voltada para as práticas mesmo de Educação Física. Nunca foi clicado nessa tecla trans. É, hoje, que tá sendo, esse ano que tá sendo clicado muito comigo, mas antes as pessoas não tocavam muito nesse assunto. Aí, era uma aula normal, como todas. [...] na verdade, não tem isso, «Ah porque é trans vamos chamar». Não, na verdade é um comportamento muito para todos, assim, inclusive, com

todos, assim. Tipo, muitas vezes eu que sou besta, que vou suar, no seu que. Aí, a professora diz: « Não, vamos brincar, no seu quê, vamos fazer, é interessante para nota, para conhecimento, para tudo.

Segundo seu relato, hoje em dia, na atual escola, há inúmeras tentativas de inseri-la nas aulas de EF, tanto por parte da disciplina, quanto por parte da professora. Apesar disso, especificamente nas aulas de Educação Física Escolar, ainda há a necessidade de problematizar a participação de transexuais nas práticas corporais principalmente, com um olhar das Ciências Humanas e Sociais (Maldonado, 2021).

Ainda, segundo Maldonado e Freire (2022), a partir da construção do currículo da EF com base nas teorias críticas e pós-críticas, que problematizam os atuais marcadores socioculturais da sociedade, ao enfatizar a questão do gênero e da sexualidade, é possível construir uma prática corporal focada numa estrutura social justa e diversificada.

Quando Melissa relata que o tema trans não é abordado nas aulas, percebemos um silenciamento por parte dos professores, apesar das questões de gênero serem importantes de serem tratadas, problematizadas, visando a uma reflexão crítica com atenção às formas simbólicas de repressão e de opressão das minorias de gênero e sexualidade, presentes no espaço escolar.

É importante também ressaltar que a resistência de Melissa em participar das aulas, alegando “[...] Medo de ficar suada e o cabelo destruído”, envolve uma relação com a aparência física.

Dessa forma, pode-se notar que a Melissa tem tendência de sempre estar preocupada com sua aparência durante as aulas de EF. É um momento que muitas mulheres cis temem, visto que, se não assumirem uma postura feminina, delicada e composta durante a prática de atividades física, serão inferiorizadas e estigmatizadas, dentro de um padrão heterocisnormativo.

Essa recusa dos padrões de aparência também pode estar associada a uma tentativa de não apresentar fragilidades na sua condição corporal e evitar formas de exclusão, por ser uma fase em que a corporeidade é revelada e questionada pelos colegas de classe.

São as roupas, os adereços corporais, os jeitos e trejeitos, que, diariamente, através das normas de gênero, definem e caracterizam o que é homem ou mulher e o quanto há de masculinidade ou/e de feminilidade na pessoa e se está de acordo com o que se espera de seu gênero performatizado (Leite, 2008). Dessa forma, nas aulas de EF, não se pode deixar de considerar as características femininas padronizadas das quais Melissa busca se aproximar,

visto que há uma normatividade estética considerada apropriada para cada gênero. Quando não ficam evidentes, ela se torna alvo de chacotas, de atos transfóbicos; logo, ela acaba não se envolvendo nas aulas.

Portanto, pode-se concluir que, na aula de EF, que é um ambiente em que naturalmente se é exposto à fadiga e à transpiração, corpos dissonantes constantemente serão alvos de vigilantes de gênero.

Outra questão abordada por Melissa relaciona-se a um repertório, que muito se reproduz nas aulas de EF, relacionado à divisão entre homens e mulheres, para a realização de atividades e de exercícios físicos. Melissa relatou que a professora de Educação Física incentivava a sua participação, sem essa divisão, mas, apesar disso, houve momentos em que sua identidade de gênero foi questionada, conforme ilustra seu relato:

[...] se tiver só feminino, aí, muitas meninas vão pensar, ela é homem, coloca ela no meu grupo, porque a gente vai sair na vantagem. Aí, o grupo rival, aí eu não aceito! Um homem competindo com a gente, no seu quê". Aí, os meninos vão ficar com aquela piadinha: "Joga ela aqui, joga ela aqui". Já sabe como é [...]

Há uma tendência de dividir os grupos, tanto nas aulas de EF como

nas práticas esportivas fora da escola, em homens e mulheres, considerando a ideia binária de gênero. Contudo, essa prática na escola reforça a exclusão de corpos que não seguem os padrões normativos de gênero criados pela sociedade. As práticas com grupos mistos é uma opção para incluir esses sujeitos. Esse formato passou a reavaliar o processo de ensino e aprendizagem, pois, em meados da década de 1990, surgiram pesquisas que adotaram a categoria gênero em suas análises (Goellner, 2003).

O relato de Melissa evidencia que ela prefere grupos mistos, pois, quando há a divisão de grupos entre meninos e meninas, ela se sente exposta, sendo questionada sua identidade de gênero. Essas relações de conflito podem levá-la a não querer mais participar das aulas de Educação Física. De um lado, meninas cis, em jogos de força, aproveitam-se da sua força biológica. Do outro lado, os meninos cis se recusam a aceitar que ela participe do grupo de meninas, tendo em vista que, biologicamente, ela é homem, mas, ao mesmo tempo, também se recusam a aceitá-la dentro do time.

Portanto, pessoas transexuais são questionadas nas práticas corporais, mesmo quando os objetivos são voltados para aspectos educacionais. Isso nos faz refletir sobre

o lugar da EF na desconstrução da ideia de gênero binário, bem como sobre a necessidade de problematizar estes aspectos durante as aulas, para que pessoas transexuais possam ser inseridas, participem e permaneçam nas práticas corporais da disciplina Educação Física, tal como ocorre nas arenas esportivas para cisgêneros, o que somente ocorrerá quando houver uma renúncia de

identidades de gênero que se submetem ao mundo cisgênero. Logo, adotam a identidade cisgênera.

Dessa maneira, é importante uma educação para todos os sujeitos que compõem o cenário escolar, baseada em princípios de inclusão e pluralidades, para que, especialmente nas aulas de EF, as práticas sejam inclusivas para todos.

3. Considerações finais

Os relatos analisados destacam, sobretudo, a história de vida de uma pessoa transexual, com ênfase na relação estabelecida na escola com a disciplina Educação Física. A narrativa de Melissa permitiu analisar suas vivências escolares com relação a sua constituição identitária. Percebemos que sua identidade de gênero, oposta à heterocisnormatividade, foi negligenciada, ora sendo negada e/ou silenciada, ora sendo agredida, violada e oprimida por profissionais e colegas.

Consideramos que, apesar de a experiência atual de Melissa na EF acontecer de forma mais suave, ao longo de sua história de vida, houve

experiências que a afastaram da Educação Física, o que nos leva a refletir sobre os efeitos de uma abordagem inadequada, envolvendo o estudante nas aulas.

Na escola de ensino médio, a aluna relata enfrentamentos relacionados aos discursos marcados por ideias binárias de gênero em diversos contextos. Dessa forma, é necessário promover discussões sobre o tema identidade de gênero na Educação Física, para entendermos como os corpos dissonantes são vistos e interpretados pelos cisgêneros, pela escola e pelos próprios atores da disciplina Educação Física.

Referências

BARROSO, Lucas Bernardo; CARDOSO, Wladirson Ronny da Silva. O não-lugar de pessoas trans no currículo da disciplina educação física em escolas de Belém do Pará. **Iniciação Científica CESUMAR**, [S. l.], v. 20, n. 1, p. 17-30, jan./

jun., 2018. Disponível em: <https://periodicos.unicesumar.edu.br/index.php/iccesumar/article/view/6500/pdf>. Acesso em: 03 jan. 2024.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BENTO, B. **A (re)invenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual**. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

CARVALHO, Tássio Mascarenhas; SILVA, Cristiane Rodrigues; BIANCHI, Eliane Maria Pires Giavina. Análise Crítica da Pesquisa Narrativa. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, [S. l.], v. 10, n. 8, p. 1-10, 2021. DOI: <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i8.17743>. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/17743>. Acesso em: 04 jan. 2024.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Narrative inquiry: experience and story in qualitative research**. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa Narrativa: experiências e histórias na pesquisa qualitativa**. Tradução do grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

DEVIDE, Fabiano Pries. OSBORNE, Renata; SILVA, Elza Rosa; FERREIRA, Renato Callado; CLAIR, Emerson Saint; NERY, Luiz Carlos Pessoa. Estudos de gênero na Educação Física Brasileira. **Motriz**, Rio Claro, v.17 n.1, p. 93-103, jan./mar. 2011.

GOELLNER, S. V. A produção cultural do corpo. In: LOURO, G. L.; NECKEL, J. F.; GOELLNER, S. V. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 28-40.

KNIJNIK, J.D. **Gênero e Esporte: masculinidades e feminilidades**. Rio de Janeiro: Apicuri, 2010.

LEITE JÚNIOR, J. **“Nossos corpos também mudam”: sexo, gênero e a invenção das categorias “travesti” e “transexual” no discurso científico**. 2008. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2008. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/3992>. Acesso em: 03 fev. 2024.

MALDONADO, D. T. Por uma educação física escolar feminista. **Temas em Educação Física Escolar**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 15-38, 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/352752257_POR_UMA_EDUCACAO_FISICA_ESCOLAR_FEMINISTA. Acesso em: 16 jan. 2024.

MALDONADO, D. T.; FREIRE, E. S. Produção curricular na área de Educação Física: possíveis apontamentos de uma virada epistemológica no cotidiano escolar. In: FREIRE, E. S. et al. **Saberes de professores e professoras de Educação Física: docência, pesquisa e o currículo em ação**. Curitiba: CRV, 2022. p. 39-56.

POLKINGHORNE, D. E. Narrative configuration in qualitative analysis. **Qualitative Studies in Education**, California, v. 8, n. 1, p. 5-23. 1995.

ROCON, Pablo Cardozo; RODRIGUES, Alexsandro; ZAMBONI, Jésio; PEDRINI, Mateus Dias. Dificuldades vividas por pessoas trans no acesso ao sistema único de saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, Vitória, v. 21, n. 8, p. 2517-2525, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/zGJyVqQ6WGjygRzLqfd8vRD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 28 dez. 2023.

SANTANA, Bruno Silva. **Educação física e transgeneridade: novos olhares e perspectivas sobre diversidades corporais e de gênero**. In: V Seminário Internacional Enlaçando sexualidade, 5, 2017, Campina Grande. V ANAIS Enlaçando[...]. Campina Grande: Realize Editora, 2017, p. 1-10. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/3053>. Acesso em: 02 jan. 2024.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 20, n. 2, 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>. Acesso em: 18 nov. 2023.

TRIVIÑOS, Augusto N.S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A Pesquisa Qualitativa em Educação**. São Paulo: Editora ATLAS S.A, 1987.

9 O tratamento de pessoas com orientação sexual oposta ao padrão heteronormativo na escola: a visão de estudantes do Ensino Médio

Fabício Tavares de Alencar
Cícera Kelly da Silva
Amanda Raquel Rodrigues Pessoa

1. Introdução

Esta pesquisa, que é resultado da experiência vivida no PIBID, enquanto bolsistas no subprojeto Educação Física do IFCE, *campus* Juazeiro do Norte, tem como tema o tratamento de pessoas com orientação sexual oposta ao padrão heteronormativo, na escola.

O PIBID é um programa de incentivo e de valorização do magistério e de aprimoramento do processo de formação de docentes para a educação básica, que possibilita ao bolsista viver diversas situações relacionadas ao cotidiano da escola e aprender sobre a profissão do magistério na prática.

Imersos no programa, presenciamos situações que envolviam preconceito dos alunos relacionado à orientação sexual e ao gênero. Nesse contexto, surgiu o interesse pelo

tema da pesquisa. Além disso, há as experiências de preconceito e de exclusão vivenciadas por um dos autores desta pesquisa, enquanto aluno do ensino básico.

Através das práticas de ensino vivenciadas no contexto escolar, nas aulas de Educação Física, observamos tentativas de exclusão do público LGBTQIAP+ das aulas. Esse fato despertou o interesse por aprofundar estudos sobre a ênfase dada na escola a discussões sobre o tema gênero e sexualidade e as abordagens dispensadas a pessoas com orientação oposta ao padrão heteronormativo. Para a discussão do tema, direcionamo-nos aos estudantes de duas escolas-campo que integraram o subprojeto Educação Física, com o intuito de procurar saber a visão sobre a forma como a escola trata o público em questão. Nesse sentido, o objetivo deste trabalho foi discutir o tratamento dispensado a pessoas com orientação sexual diferente dos padrões heteronormativos, na escola, a partir da visão dos estudantes das escolas-campo do PIBID.

Há diversas maneiras de viver a sexualidade; contudo, historicamente, as relações de poder foram constituindo padrões de conduta em que a referência para a padronização e a reprodução recaiu sobre o indivíduo heterossexual. Ao conjunto de

normas ligado ao sexo, gênero e sexualidade, denominamos de heteronormatividade (Louro, 2009).

Desde o nascimento, os esforços são no sentido de padronizar as maneiras de viver a sexualidade, o que resulta na normalidade da hegemonia heterossexual. Aqueles que fogem do modelo passam por processos de opressão e de violência simbólica, mas também são símbolos de resistência e de representatividade para a insurgência de novos padrões normativos.

A escola, como instituição que se constitui na relação social, torna-se um local de reprodução da heteronormatividade. Carvalho (2009) explica que, desde o ensino infantil, as crianças constroem um padrão heteronormativo, por meio do currículo escolar, pois a sexualidade é tratada de maneira delicada, percebida com base em normas, na arquitetura, nas músicas, nas histórias.

Os jovens, no decorrer da educação básica, absorvem o discurso padrão da heteronormatividade e naturalizam essas condutas, que também são esperadas na escola. Louro (2018, p. 37-38) argumenta que “a escola é, sem dúvida, um dos espaços mais difíceis para que alguém “assuma” sua condição de homossexual ou bissexual”, pois ela nega e ignora a homossexualidade

e oferece poucas oportunidades para que adolescentes ou adultos assumam, sem culpa ou vergonha, seus desejos.

Elian (2013) comenta que minorias sexuais são objetos de diversão e prazer, através de “brincadeiras”, com o intuito de atormentar e intimidar. Essa intimidação é caracterizada como *bullying* homofóbico, que, em grande medida, é consentido na escola, pela direção e pelo corpo docente, que não tomam atitudes contra os agressores, nem prestam assistência à vítima.

Por outro lado, a escola também é um espaço de resistência, de representatividade e de luta por mudanças e transformações na sociedade. Uma de suas funções é estabelecer uma relação de diálogo em prol dos direitos humanos, da diversidade e da inclusão social. Por conta disso, é necessário analisar avanços e retrocessos, a fim de nos conduzir a comportamentos adequados e coerentes para uma sociedade respeitosa e de paz.

A Educação Física, tendo em vista sua forte ligação com o corpo, é uma disciplina em que a sexualidade aparece com bastante frequência, sendo comuns a separação por sexo nas aulas, bem como padrões de comportamento

nas práticas corporais, a partir da heteronormatividade. Entendemos que estas características possibilitaram perceber situações de preconceito, ao longo da experiência no PIBID.

Como dito no início deste estudo, situações de preconceito foram observadas, mas será que os estudantes as percebem? E, se percebem, como veem o tratamento dado a pessoas com orientação sexual oposta ao padrão heteronormativo? Considerando essas indagações, procuramos discutir o tratamento de pessoas com orientação sexual diferente da heteronormatividade, na escola, a partir da visão dos estudantes.

O público-alvo do estudo foram turmas de 2º e 3º ano do ensino médio. No total, participaram 88 estudantes de ambos os sexos, aos quais foi aplicado um questionário virtual com perguntas fechadas, através da plataforma *Google Forms*. Eles foram convidados a preencher o referido questionário nos laboratórios de informática de ambas as escolas e tiveram acesso pelo *link* enviado por *E-mail* e pelo *WhatsApp*.

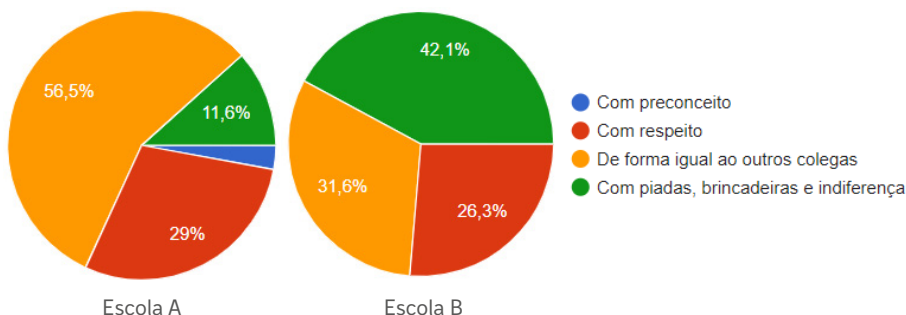
Os gráficos gerados pela própria plataforma do *Google Forms* permitiram uma análise estatística descritiva dos dados.

2. Resultados e discussões

ao serem questionados a respeito de como percebem a forma de tratamento dispensada a pessoas com orientação sexual diferente do sexo biológico, observamos que, na escola A, para 56,5% dos participantes, o tratamento é igual ao dos demais colegas, enquanto, na escola B, 31,6% têm esse mesmo entendimento; 29% na escola A e 26,3% na escola B entendem que o

tratamento é respeitoso. Na escola A, 11,6% mencionam que ocorrem piadas, brincadeiras e indiferença; já na escola B esse número se eleva para 42,1. Por fim, 2,9% dos participantes da escola A consideram que há tratamento preconceituoso, enquanto na escola B, esse item não foi evidenciado. Essas informações podem ser visualizadas na Figura 1, a seguir.

Figura 1 – Percepção dos alunos quanto ao tratamento a pessoas com orientação sexual diferente do sexo biológico dentro da escola



Fonte: questionário (2023).

Com base nos dados, compreendemos que, quanto ao tratamento dado a pessoas com orientação sexual diferente do sexo biológico, em ambas as escolas, prevalece o respeito, se considerarmos que 85% na escola A e 57,9% responderam haver igualdade e respeito nessa relação. Apesar disso, vale considerar que um número expressivo, 14,5% na escola A e 42,1% na escola B, transita pelo viés do preconceito,

com piadas e brincadeiras movidos pela indiferença.

A diversidade precisa ser respeitada e priorizada no ambiente educacional, para evitar que práticas violentas de desrespeito venham a acontecer. É preciso consolidar o entendimento de que o respeito às diferenças é fundamental para um ambiente educacional saudável. É importante investir num tratamento acolhedor, que normalize a diferença

entre os pares, conduta que, nas escolas, ainda está em construção.

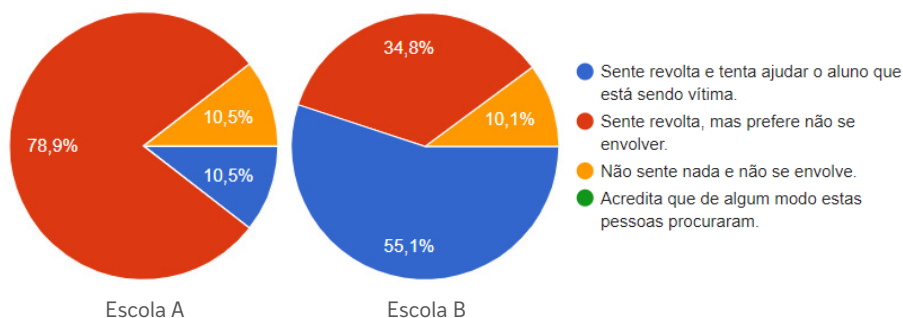
O respeito à identidade sexual e de gênero é um dos desafios da escola, pois a heteronormatividade está no cerne da organização escolar, através de dispositivos como discursos, valores e práticas. Frequentemente, nos deparamos com vivências que regulamentam o gênero e a sexualidade humana, enquadrando-os em padrões que, de tanto serem disseminados, passam a ser naturalizados (Louro, 2000).

Outro aspecto que procuramos analisar se refere à reação dos alunos diante de uma situação de

preconceito contra pessoas que têm uma identidade de gênero e sexual diferente do padrão de heteronormatividade. Indagamos como eles reagem diante desses casos de violência.

Na escola A, 55,1% dos alunos sentem revolta e tentam ajudar o aluno que está sendo vítima; 34,8% sentem revolta, mas preferem não se envolver; 10,1% não sentem nada e não se envolvem. Já na escola B, 10,5% revelaram que sentem revolta e tentam ajudar o aluno que está sendo vítima; 10,5% não sente nada e não se envolve; 78,9% sentem revolta, mas preferem não se envolver.

Figura 2 – Reação dos estudantes diante de uma situação de preconceito contra pessoas que têm uma identidade de gênero e sexual diferente do padrão de heteronormatividade



Fonte: questionário (2023).

Os resultados expostos na Figura 2 apontam a necessidade de uma educação para o respeito à diversidade de gênero e sexualidade na escola, pois um expressivo percentual de alunos demonstra passividade diante de uma situação de

preconceito. Isso evidencia que as violências relacionadas às questões de gênero e sexualidade são relativizadas e tratadas sem as devidas punições, o que abre espaço para o aumento de práticas de homofobia. Segundo Louro (2000), a

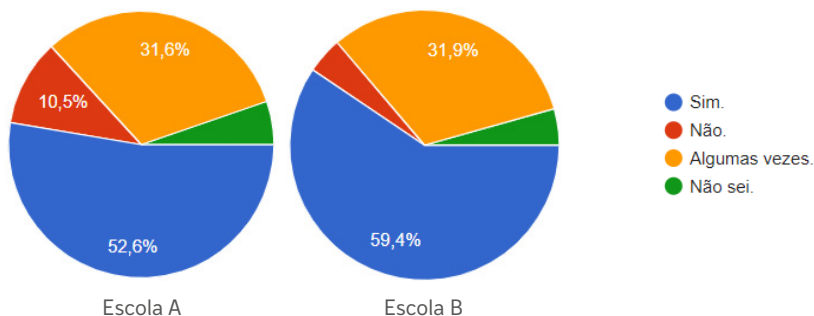
homofobia na escola é consentida e ensinada, sendo expressada através do desprezo, do afastamento ou de situações que ridicularizam a homossexualidade. Nesse sentido, quando o estudante sente revolta, mas não cobra punição, ele contribui para a legitimação da inferiorização e da marginalização das minorias sociais de gênero e sexualidade, gerando e consolidando a segregação.

Concordamos com Charlot (2000), ao afirmar que, além da aquisição de conteúdos intelectuais, é imprescindível que o sujeito domine algumas atividades e alguns dispositivos relacionais. Dessa maneira, fica evidente que as formas de se relacionar são aprendidas, enfatizando que a aprendizagem se

dá nas situações de interação com os demais.

Portanto, a escola precisa educar para as relações de gênero e sexualidade, para que, além do sentimento, os alunos passem a exigir condutas respeitadas dentro da instituição. Com esse entendimento, seguimos o questionário perguntando aos alunos qual sua percepção acerca da atuação da escola para uma educação voltada à diversidade de gênero e sexualidade. Os resultados foram semelhantes nas duas escolas, ou seja, 59,4% na escola A e 52,6% na escola B consideram que a escola contribui para a diversidade; já 31,9% na escola A e 31,56% na escola B percebem que a escola contribui apenas algumas vezes, conforme apresentado na Figura 3.

Figura 3 – Percepção dos estudantes acerca da contribuição da escola na educação para a diversidade de gênero e sexualidade



Fonte: questionário (2023).

Nas escolas investigadas, evidencia-se que houve um avanço na ênfase dada às discussões de gênero e sexualidade; no entanto,

o fato de um número expressivo de alunos apontar que elas ocorrem algumas vezes e que alguns não percebem esse aprofundamento

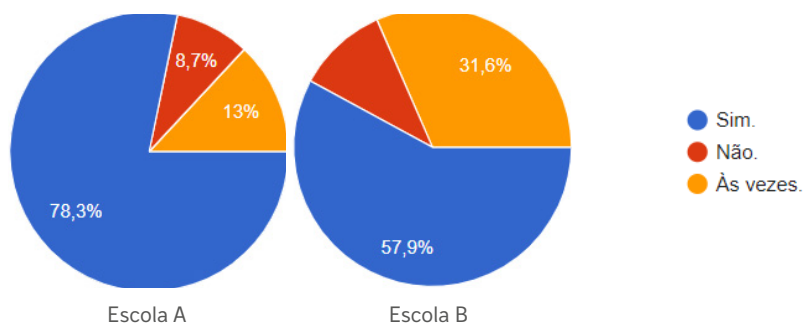
nas discussões nos leva a entender que o tratamento dado precisa ser incisivo, sendo necessário abordar o tema de maneira mais assertiva no cotidiano escolar.

Nesse sentido, entendemos que é necessário trabalhar a diversidade com mais frequência. Concordamos com Freitas *et al.* (2018, p. 107) ao afirmarem que a escola deve estar comprometida com os direitos humanos, tendo a responsabilidade de discutir de forma aprofundada o tema da inclusão de grupos minoritários, como os de gênero e sexualidade, com toda a comunidade escolar. É “preciso que a potencialidade formativa da escola possibilite a existência de discursos problematizantes, que questionem e transformem realidades injustas,

que vão de encontro à boa saúde física e mental do sujeito”.

Um dos agentes da escola que pode favorecer essa abordagem respeitosa é o professor. Por isso, incluímos no questionário uma pergunta sobre o tratamento dos docentes quando estão diante de uma orientação sexual oposta à heteronormatividade: há igualdade de tratamento? Na escola A, 78,3% consideram que há um tratamento igual, enquanto na escola B esse percentual foi de 57,9%; 13% e 31,6%, respectivamente, consideram que, às vezes, há igualdade de tratamento por parte de alguns professores; já 8,7% na escola A e 10,5% na escola B consideram que o tratamento não é igual, conforme pode ser observado na Figura 4.

Figura 4 – Visão dos alunos com relação à existência de igualdade de tratamento por parte dos professores, diante de uma orientação sexual oposta à heteronormatividade



Fonte: questionário (2023).

Os dados indicam a percepção dos alunos de que a maioria dos professores dispensa um tratamento igual aos alunos, o que demonstra

avanços nessa relação. Apesar disso, ainda há um percentual elevado de alunos que percebe um tratamento igualitário apenas em situações

bem pontuais, ou seja, não há cuidado com essa questão, sendo necessárias abordagens mais sistematizadas dentro do currículo escolar. Acreditamos que

[...] a função do professor vai além de transmissão de conteúdos específicos, engloba um entendimento integral do processo formativo. Enquanto cidadãos conscientes de seus direitos e deveres políticos, civis e sociais, os profissionais devem expandir aos seus alunos, uma consciência crítica nos mais diferentes assuntos que compõem seu cotidiano, de modo que eles sejam capazes de adotar atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, à discriminação e ao preconceito, tornando-os aptos a conhecer e cuidarem da sua saúde física e mental, valorizando e adotando hábitos saudáveis e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde sexual e à saúde coletiva (Freitas *et al.*, 2018, p. 102).

Souza e Silva (2015) alertam que os currículos, desde a formação inicial dos professores, negligenciam o tema, pois há ínfimos espaços de discussão sobre temas contemporâneos voltados à identidade de gênero e sexualidade, o que afeta o processo de inclusão de grupos que não são considerados a maioria dominante.

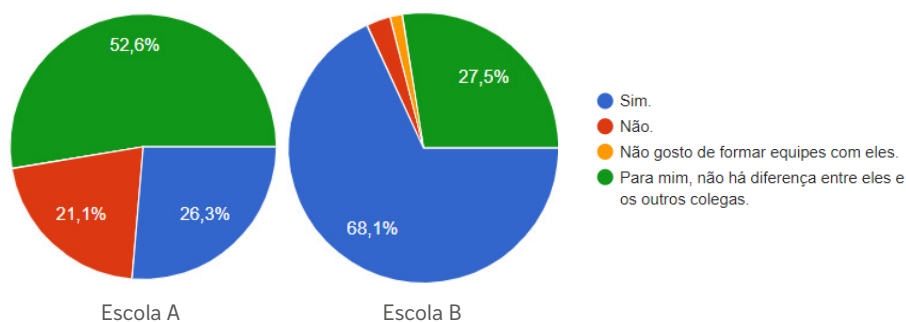
Segundo Freitas *et al.* (2008), os temas relacionados à sexualidade na escola, quando aparecem, são

tratados numa perspectiva tradicional, com ênfase em aspectos fisiológicos e patológicos, não sendo aprofundadas questões mais contemporâneas, que envolvem a saúde dos estudantes, como, por exemplo, sua identidade sexual.

É fundamental investir na formação de professores, visando a uma educação inclusiva que respeite a diversidade de gênero e a sexualidade na escola, no sentido de qualificar os profissionais, para buscarem estratégias, saberes e inovações pedagógicas para uma abordagem assertiva em prol do respeito entre os diferentes. O tratamento desigual ou o silenciamento e a não intervenção quando os alunos estão sendo discriminados podem provocar a desmotivação, que gera o afastamento das minorias.

O último aspecto analisado corresponde à maneira como os alunos veem a sua relação com colegas que assumem orientação sexual diferente. Perguntamos se eles são incluídos em suas equipes para a realização de atividades e trabalhos. Na escola A, 68,1% respondeu que o tratamento é semelhante; 27,5% não vê diferença; isso corresponde a um total de 95,6% que entendem tratar com igualdade os colegas, independente da sua orientação sexual. Na escola B, o número total foi 78,9%, enquanto 21,1% observam um tratamento desigual quando se trata de orientação sexual, conforme podemos constatar na Figura 5.

Figura 5 – Colegas que assumem orientação sexual diferente e sua inclusão em equipes



Fonte: questionário (2023).

Em ambas as escolas, prevalece o entendimento dos estudantes de que há a inclusão dos colegas nas equipes, independente da orientação sexual. Esse número expressivo corresponde a um avanço na cultura escolar, indicando a existência de um diálogo respeitoso nas atividades em sala de aula. Contudo, há variações significativas entre as duas escolas em relação à percepção dos alunos. Enquanto na escola A parece haver um ambiente mais inclusivo e

igualitário, na escola B, os números sugerem a existência de desafios relacionados à inclusão e ao respeito à diversidade sexual.

Portanto, podemos concluir que cada escola apresenta contextos específicos que precisam ser analisados nas suas especificidades, para entender e enfrentar de forma assertiva as formas de violência que ocorrem no espaço educacional.

3. Considerações finais

no decorrer deste estudo, procuramos discutir o tratamento dispensado na escola a alunos com orientação sexual diferente da heteronormatividade, tendo a percepção de estudantes do ensino médio como eixo problematizador.

Observamos que, quanto a esse tratamento, na percepção dos

alunos, prevalece o respeito à diversidade, em ambas as escolas. Apesar de este aspecto representar avanços para o ambiente educacional, notamos que o aprofundamento nas discussões precisa ser mais constante no cotidiano escolar.

Um expressivo percentual de alunos demonstrou passividade diante

de uma situação de preconceito com pessoas de orientação sexual oposta ao padrão heteronormativo. Esse dado indica a necessidade de a escola aprofundar discussões sobre temas como sexualidade, direitos humanos, identidade sexual e de gênero, dentre outros, a fim de consolidar uma consciência maior sobre práticas de violência relacionadas a questões de gênero e de sexualidade. Convém não relativizar essas

práticas caso venham a ocorrer na escola, já que o silenciamento abre espaço para o aumento de práticas de homofobia.

É importante salientar que a violência contra pessoas com padrão oposto à heteronormatividade, muitas vezes, é simbólica e pode não ser compreendida pelo estudante, o que exige realização de estudos e trabalhos que aprofundem essas questões do cotidiano para evitar sofrimentos.

Referências

CARVALHAR, Danielle Lameirinhas. Relações de gênero no currículo da educação infantil: a produção das identidades de princesas, heróis e sapos. 2009.170 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

ELIAN, Isabella Tymburibá. A heteronormatividade no ambiente escolar. Seminário Internacional Fazendo Gênero, **anais**, Florianópolis, 2013.

FREITAS, Sílvio Estenio Rocha de; AMORIM, Rosendo Freitas de; CATRIB, Ana Maria Fontenele; RODRIGUES, Francisco José; POCAHY, Fernando Atair. Diversidade na educação: identidade sexual e de gênero na escola. **Revista Docentes**, v3, n7, 2018.

LOURO, Guacira Lopes. Corpo, escola e identidade. **Educação & Realidade**, v. 25, n. 2, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Heteronormatividade e homofobia. In: JUNQUEIRA, R. D. (Org.). **Diversidade sexual na educação:** problematizações sobre homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação/UNESCO, 2009. v. 32. p. 85-93.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado**. 4.ed. Belo Horizonte: Grupo Autêntica, 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 11. ed. Petrópolis, RJ: vozes, 2012.

SOUZA, E. J. Diversidade sexual e homofobia na escola: as representações sociais de educadores/as da educação básica. 2015. **Dissertação** (Mestrado em Psicologia Social). Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 241p.

SOUZA, E. J.; SILVA, J. P.; SANTOS, C. Homofobia no espaço escolar: um olhar docente. In: BRUNS, M. A. T.; SANTOS, C.; LEITE, A.R.V.S. **Violência, gênero e mídia nos horizontes da saúde e educação**. Curitiba: CRV, 2015, p. 65-79.

SOUZA, Maria Aparecida Silva de; SILVA, Sheila Siqueira da. Formar professores para a diversidade na escola: Desafios de um curso de formação continuada. In: **Gênero e diversidade na escola: práticas pedagógicas e reflexões necessárias**. CAMPOS, Carlos Roberto Pires, Vitória: Ifes, 2015.

10 **Raça e etnia:** uma investigação no contexto escolar

Pablo Vinicius de Goes Silva
Nilene Matos Trigueiro Marinho

1. Introdução

Fruto do processo de colonização e da escravidão impetrada ao povo negro, a sociedade brasileira é formada por uma população plural em termos de raça, etnia e cultura. Conforme o MEC (Brasil, 1997), a pluralidade cultural é definida como o conhecimento e a valorização de características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem em território nacional; consequentemente, a raça e a etnia revelam ser o componente formador dessa pluralidade.

Ainda que a categorização de pessoas segundo a raça e a etnia seja uma abordagem amplamente adotada em diversas áreas, como nas pesquisas científicas, é evidente que, no âmbito acadêmico, os significados desses termos frequentemente se perdem em confusões ou permanecem desconhecidos.

Segundo Santos; Silva *et al* (2010. p. 122), o termo raça tem uma variedade de definições, geralmente utilizadas para descrever um grupo de pessoas que compartilham determinadas características morfológicas, a saber, a cor da pele, a textura dos cabelos, o formato do nariz, etc. Já a definição de etnia pode ser entendida da seguinte forma:

Historicamente, a palavra *etnia* significa “gentio”, proveniente do adjetivo grego *ethnikos*. O adjetivo se deriva do substantivo *ethnos*, que significa gente ou nação estrangeira. É um conceito polivalente, que constrói a identidade de um indivíduo resumida em: parentesco, religião, língua, território compartilhado e nacionalidade, além da aparência física (Santos, 2010, p.122).

A análise dessas definições é crucial para a compreensão do cenário de racismo no Brasil. Com raízes na história colonial e perpetuado por estruturas socioeconômicas e culturais, o racismo se revela tanto de modos sutis quanto explícitos. A análise crítica dessas manifestações racistas é fundamental para promover uma reflexão sobre a complexidade do tema, sobretudo, considerando a diversidade cultural e as definições de raça e etnia previamente abordadas.

Consoante Ribeiro (2019), em seu livro denominado “Pequeno Manual Antirracista”, o cenário de racismo no Brasil deve ser abordado pelo viés estrutural, sob a perspectiva histórica que considere a escravidão, mapeando suas consequências.

Por ter sido um país colonizado, que explorou a mão de obra escrava negra, o Brasil tem uma dívida histórica com esta população, que precisa ser sanada por diversos meios,

dentre eles, a educação. Está aí a relevância destas discussões nas instituições de ensino, uma vez que a população precisa estar ciente de sua história, para se descobrir como unidade dentro de um sistema coletivo, bem como entender como esse sistema a afeta e a beneficia, ou não.

Sabe-se que mecanismos de combate ao racismo e de busca da igualdade têm sido implementados no decorrer dos anos, tais como as cotas raciais e a legislação por meio da Lei nº 10.639/03, que instituiu o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana, em todas as escolas públicas e particulares de ensino fundamental e médio; e da Lei nº 11.645/08, que torna obrigatória a inclusão da temática “história e cultura afro-brasileira e indígena no ambiente escolar”.

Considerando que, desde cedo, as pessoas negras são levadas a refletir sobre sua condição racial, é mister entender como acontece a imersão destes indivíduos no ambiente escolar, se ocorrem com ou sem o enfrentamento a práticas de racismo tão prevaletentes na sociedade brasileira. Ribeiro (2019) aborda esta problemática, trazendo sua experiência pessoal ao frequentar a escola: “[...] O início da vida escolar foi para mim o divisor de águas: Por volta dos seis anos, entendi que ser negra era um problema para a sociedade”.

Considerando o exposto, este capítulo traz uma pesquisa que buscou perceber como os estudantes se reconhecem quanto à cor da pele e se intervenções que tratem sobre o racismo e seus enfrentamentos, o processo de escravidão e o protagonismo negro podem modificar esta percepção no contexto social e escolar. A pesquisa foi conduzida numa escola estadual de tempo integral, que oferta educação profissional na cidade de Juazeiro do Norte, no estado do Ceará. O estudo foi implementado por meio da atuação do bolsista no PIBID, atualmente matriculado no curso de Educação Física, ofertado pelo IFCE.

O estudo intencionou analisar as percepções dos alunos em relação à cor da pele, a partir de suas vivências sociais e escolares, visando compreender como esses indivíduos se reconhecem enquanto pessoas de pele negra, bem como avaliar possíveis mudanças quanto à autodeclaração, após intervenção realizada por meio de rodas de conversas.

A pesquisa buscou entender as perspectivas dos alunos em relação a questões de raça e etnia, considerando a dinâmica social e o ambiente escolar, bem como entender como a educação, por meio de temas que versem sobre as questões étnico-raciais, pode auxiliar estudantes a se reconhecerem como negros.

O foco da condução do estudo foi a construção de uma compreensão abrangente das experiências dos alunos, visando identificar possíveis desafios, estigmas ou preconceitos relacionados a questões raciais e étnicas. Além disso, acreditamos que o trabalho pode auxiliar no combate ao racismo no ambiente escolar, por meio da educação.

O racismo pode gerar conflitos internos nas crianças e nos jovens afetando a percepção de si e a autoestima, especialmente, quando sua identidade é confrontada com estereótipos e preconceitos, cuja consequência é a negação da própria cor, por influência do significado social atribuído a ela. Consoante da Cunha Bastos (2015, p. 624):

O racismo e o sexismo levam as crianças e jovens a projetarem suas identidades em conflito com a realidade do seu corpo e de sua trajetória familiar e étnica. A menina negra que se perturba ao ser relacionada como semelhante à outra menina negra acaba repudiando a sua cor, pelo seu significado social e, dessa maneira, repudia também radicalmente o seu próprio corpo de mulher negra.

É imprescindível ressaltar a necessidade de abordar questões vinculadas ao racismo no âmbito escolar, estabelecendo correlações com temas como autoestima, representatividade, entre outros.

Além disso, foram exploradas as relações entre a autodeclaração dos estudantes e os temas sensíveis relacionados ao racismo, proporcionando uma visão mais abrangente dos desafios e oportunidades para promover um ambiente escolar mais inclusivo.

Dessa forma, a pesquisa transcende a mera coleta de dados, transformando-se numa ferramenta dinâmica para a implementação de mudanças significativas, orientadas para a promoção de um ambiente escolar mais inclusivo e respeitoso.

A inclusão de pessoas negras nesses espaços deu-se por um processo de luta e de enfrentamento da realidade social e econômica difícil a que foram submetidas, após séculos de violência e exploração. Os problemas sociais, fruto desta opressão, também perpassam o ambiente escolar.

Ademais, a construção da identidade negra envolve um diálogo constante entre os membros do grupo étnico-racial, para refletir sobre a relação desses sujeitos consigo mesmo, com o outro e com o ambiente, gerando conflitos e reflexões profundas.

É possível inferir que a identidade negra parte de uma densa construção social, histórica e cultural, que envolve conflitos e diálogos: “[...] Ela implica a construção do olhar de um

grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro” (Gomes, 2002, p. 39).

Para desenvolver a pesquisa, adotou-se uma abordagem quanti qualitativa, conduzida com a participação de duas turmas, totalizando 77 alunos. A coleta de dados foi realizada por meio de dois questionários construídos no *Google Forms* e disponibilizados pelo *Whats-App*. O primeiro questionário partiu de indagações acerca de como o aluno se auto declarava em relação à cor da pele e se a escola produzia atividades relacionadas à temática racial na escola.

A pesquisa em questão foi desenvolvida a partir da coleta de dados em duas turmas específicas da escola, o 2º e o 3º ano “C” do ensino médio integrado em administração. Inicialmente, foi aplicado o primeiro questionário, que trazia indagações sobre a cor da pele dos alunos.

Na fase intermediária da pesquisa, foi planejada uma roda de conversa com os alunos, abordando temas que tratavam da temática racial e de como esses aspectos afetam suas percepções em relação à cor da pele. Ela foi desenvolvida em sala de aula, com os alunos, sendo abordados os seguintes temas: período de escravidão, miscigenação no

Brasil, efeitos da marginalização e omissão da autodeclaração quanto à raça e à etnia. A roda de conversa ocorreu de forma presencial com cada turma participante. Somente os 67 alunos presentes na sala foram selecionados para a segunda etapa da pesquisa.

O objetivo desta intervenção foi promover reflexões e discussões que pudessem impactar a percepção dos alunos quanto ao reconhecimento da cor de sua pele, utilizando as informações coletadas, como base para discussões enriquecedoras e educativas. Essa estratégia visou sensibilizar os alunos quanto à importância do diálogo aberto sobre o tema. Já o objetivo final foi promover não apenas a conscientização, mas também mudanças efetivas no ambiente escolar, contribuindo para a construção de uma comunidade educacional mais equitativa e respeitosa.

A intervenção visou garantir uma representatividade significativa, a fim de permitir que as atividades propostas fossem adaptadas de

maneira sensível às diversas experiências e perspectivas presentes na comunidade escolar. Além disso, a intervenção foi cuidadosamente planejada para abordar aspectos específicos identificados na pesquisa inicial, visando impactar positivamente as percepções e as vivências dos participantes.

Após a intervenção, foi selecionada uma amostra de 10 indivíduos de cada turma, totalizando 20 indivíduos, para a aplicação do segundo questionário que versava sobre a percepção da cor da pele dos sujeitos. O recorte de 20 estudantes foi pensado devido ao curto espaço de tempo disponível para a realização da pesquisa.

Esse questionário foi elaborado com o intuito de verificar se houve modificações na percepção dos alunos em relação à cor da pele, após a participação nas rodas de conversa. Os dados obtidos foram analisados quantitativamente, para identificar possíveis mudanças significativas na percepção dos alunos em relação ao tema abordado.

2. Resultados e discussões

o racismo, tanto como prática quanto como ideologia arraigada nas estruturas sociais, é um tema que ganha destaque quando observamos os conflitos presentes na sala de aula da escola pública. Essa

dinâmica revela como as relações sociais se moldam e como a sociedade é estruturada, com o racismo permeando muitas interações cotidianas. Segundo Da Cunha Bastos (2015, p. 617), “um olhar atento aos

conflitos que têm como palco a sala de aula da escola pública rapidamente identifica a existência do racismo enquanto prática e como ideologia, que, presentes na dinâmica das relações sociais, estruturam nossa sociedade.”

A escola desempenha um papel crucial na formação de identidades, sendo um ambiente onde professores, alunos e núcleo gestor interagem para construir diferentes narrativas e visões de mundo. Nesse contexto educativo, as identidades se desenvolvem e se entrelaçam, influenciando profundamente o percurso de vida de cada indivíduo.

A escola é um lugar privilegiado no complexo devir da construção de identidades. Os diferentes sujeitos envolvidos no processo educativo desencadeado por instituições de ensino – professores, professoras, alunos, alunas e responsáveis – constroem diferentes identidades ao longo de sua história de vida, e a escola, como espaço de aprendizagem e socialização, tem grande importância nisso (Da Cunha Bastos, 2015, p. 620).

Os resultados obtidos neste estudo revelam aspectos importantes relacionados à autodeclaração racial dos participantes e às mudanças observadas após a implementação de uma roda de conversa.

Inicialmente, com base nas 67 respostas coletadas, a partir do primeiro questionário (23,9% de meninos e 76,1% de meninas), foi possível identificar que 38,8% dos participantes se autodeclararam pardos; 20,9%, como pretos; 40,3%, como brancos.

Com relação à existência de atividades extracurriculares e aulas sobre a temática racial na escola, a maioria dos participantes, representando 73,1%, respondeu que não havia atividades desse tipo, enquanto 14,9% afirmaram que existiam; 11,9% não tinham certeza. Além disso, 11,9% dos participantes relataram que já sofreram racismo na escola, dado que aponta a presença de desafios e de situações complexas relacionadas à questão racial no ambiente escolar.

O fato de alguns jovens afirmarem que sofreram preconceito na escola não é novidade, pois se trata de um espaço de convivência diversificado; logo, é um ambiente onde podem surgir atitudes preconceituosas, caso a educação e a sociedade não trabalhem em conjunto visando combatê-las.

Além do mais, por ser um lugar de socialização diferente da família, onde o convívio social se estabelece de modo mais intenso, a escola é o lugar propício para a percepção dos indivíduos acerca das diferenças,

que, não raras vezes, se apresentam na forma de atitudes preconceituosas e que não acontecem apenas verbalmente, mas também através de agressões físicas ou de maneira velada (Da Cunha Bastos, 2015, p. 625).

A intervenção foi desenvolvida e aplicada com os participantes presentes em formato de roda de conversa, sendo abordados os temas já mencionados, a saber, o período da escravidão, a miscigenação no Brasil, os efeitos dessa marginalização e o afastamento da autodeclaração quanto à raça e à etnia, levando em consideração todos os aspectos históricos.

No que se refere aos 20 alunos inicialmente selecionados para o segundo momento, houve uma distribuição que incluía duas pessoas autodeclaradas brancas, oito pardas e dez pretas, totalizando as 20 pessoas participantes. Esses resultados se referem às classificações antes da intervenção. No entanto, após a implementação da roda de conversa e a aplicação do segundo questionário, que visava identificar se houve modificações na forma de os jovens se autodeclararem, observou-se uma modificação significativa nesses dados. Houve a redução do número de pessoas autodeclaradas brancas, passando para uma apenas; o número de pessoas autodeclaradas pardas foi reduzido para duas e o número de autodeclaradas pretas aumentou para 17.

Os dados revelados pela pesquisa demonstram que o processo de educação é de extrema relevância para a aceitação e o reconhecimento dos estudantes, enquanto sujeitos de pele negra, bem como denotam a importância de abordar conhecimentos relativos à diversidade cultural, étnica e social de forma eficaz, a fim de contribuir para um ambiente escolar mais inclusivo e enriquecedor.

Essa mudança na autodeclaração racial dos participantes após a intervenção sugere um impacto positivo das atividades propostas para a percepção e o reconhecimento dos envolvidos. Esses resultados indicam a relevância de estratégias educacionais que promovam reflexões críticas e aprofundadas sobre a questão racial, contribuindo para maior conscientização e empoderamento dos alunos.

O estudo e a reflexão sobre a identidade no contexto escolar ganham relevância como ferramentas para promover um ambiente educativo mais consciente e diversificado. É necessário despertar no aluno o valor de ser negro, o orgulho por sua origem e a compreensão e o reconhecimento da luta e da resistência presentes na história do seu povo, pois os significados somente serão construídos nos discursos dos sujeitos, se eles os recrutarem e despertarem para a identificação. Eles são assujeitados aos discursos e devem

assumi-los como indivíduos que posicionam a si próprios; assim, a partir dessas posições, os indivíduos constroem suas identidades (Silva; Hall; Woodward, 2014).

Há, ainda, a posição da subjetividade na construção desse processo, que inclui as dimensões inconscientes do eu, as quais implicam a

existência de contradições como as observadas no estudo. Os estudantes, objetos de estudo desse capítulo, passaram a se reconhecer de modo diferente, ao interpretarem que ser negro não seria algo negativo ou ruim, mas diz respeito não só à cor da pele, mas também à sua origem biológica, histórica e social.

3. Considerações finais

Com base nos resultados, fica evidente que as intervenções educativas realizadas impactaram significativamente a percepção e a identidade racial dos alunos participantes. As mudanças observadas sugerem que a abordagem adotada nas rodas de conversa e nas atividades extraclasse contribuiu positivamente para a reflexão e o autoconehecimento racial dos envolvidos.

É crucial destacar que essas mudanças não apenas indicam uma evolução nas percepções individuais dos alunos, mas também apontam possíveis transformações nas dinâmicas raciais presentes no contexto escolar. A promoção de discussões francas e inclusivas sobre temas como o histórico do racismo, a miscigenação, a autoestima e a representatividade demonstrou ser eficaz para sensibilizar os alunos e desconstruir estereótipos e preconceitos.

A análise detalhada dos resultados reforça a importância de estratégias educacionais que vão além do currículo formal, no sentido de abordar questões socioemocionais e identitárias dos alunos. A educação antirracista e a promoção do autoconhecimento racial emergem como elementos fundamentais para a construção de ambientes escolares mais inclusivos, respeitosos e conscientes da diversidade étnico-racial.

Diante disso, é imprescindível que as instituições de ensino continuem investindo em práticas e políticas educacionais que valorizem a diversidade, estimulem o diálogo intercultural e contribuam para o desenvolvimento de uma consciência crítica em relação às questões raciais. Somente assim será possível avançar na construção de uma sociedade mais justa, igualitária e livre de discriminação racial.

Referências

BRASIL, Ministério da Educação, (1997). **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, MEC/SEF. Brasília: MEC, 2008. CANDAU, Vera Maria.

CAVALCANTE, Kellison Lima. A construção da identidade negra no espaço escolar: percepções e discussões. **Cadernos Cajuína**, v. 4, n. 3, p. 9-19, 2019. Cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei 10.639/2003.

DA CUNHA BASTOS, Priscila. “Eu nasci branquinha”: Construção da identidade negra no espaço escolar. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 2, p. 485-518, 2015.

GOMES, Nilma Lino. Educação e identidade negra. **Aletria: revista de estudos de literatura**, v. 9, p. 38-47, 2002.

MIZAEL, Náide Cristina de Oliveira; GONÇALVES, Luciane Ribeiro Dias. CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA NA SALA DE AULA: passando por bruxa negra e de preto fudido a pretinho no poder. **Itinerarius Reflections-Revista Eletrônica da Pós-Graduação em Educação**, v. 11, n. 2, p. 1-21, 2015.

RIBEIRO, Djamila. Pequeno Manual Antirracista. São Paulo: 1ª Companhia das Letras, 2019.

SANTOS, Diego Junior da Silva et al. Raça versus etnia: diferenciar para melhor aplicar. **Dental Press Journal of Orthodontics**, v. 15, p. 121-124, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

11 **Racismo em competições escolares em Juazeiro do Norte - CE:** um estudo de caso

Maria Izabel Soares Silva
Ana Júlia da Silva Oliveira
Nilene Matos Trigueiro Marinho

1. Introdução

Segundo Elias e Dunning (1992), todo desporto é competitivo; por isso, passível de agressão, podendo, inclusive, transbordar para além dos limites estabelecidos pelas regras.

A questão da violência no desporto, abordada no presente texto, versa sobre o racismo e suas formas de expressão nas competições escolares. Parte-se da premissa de que a escola é responsável por educar para a vida em sociedade; ensinando não apenas o conhecimento propedêutico, mas também, a convivência respeitosa entre os alunos no ambiente em que convivem.

No que se refere a práticas de racismo, a Lei nº 7.716, de 1989, tornou-o crime, punindo os atos de discriminação relativos à cor, à raça, à etnia, à religião ou à procedência nacional, com reclusão, que varia de dois a cinco anos, e multas.

Na escola, o combate foi instituído a partir de alguns mecanismos legais como a Lei nº 10.639, de 2003, que valoriza

conhecimentos sobre as origens da história e da cultura afro-brasileira, tornando-os conteúdos obrigatórios nas redes de ensino, bem como a Lei nº 11.645, de 2008, que acrescenta a valorização dos povos indígenas, através do ensino de sua história, nos níveis fundamental e médio.

Através desses dispositivos legais, tenta-se superar a dívida histórica do Brasil com esses povos, devido ao processo de escravidão, que, através de discursos e comportamentos, construiu uma percepção negativa de tudo que não era originário da Europa. Deve-se destacar, também, a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, por meio da Resolução nº 01 de 2004.

O interesse em realizar o estudo de caso surgiu da imersão das acadêmicas do curso de Licenciatura em Educação Física, do Instituto Federal do Ceará, *campus* Juazeiro do Norte, no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), numa turma do ensino médio, ao presenciarem a revolta e a tristeza de um grupo de alunas que havia sofrido preconceito étnico-racial e econômico-social, ao participarem de uma competição de handebol feminino, promovida por uma escola privada da cidade.

É claro que se compreende a importância de competições esportivas

escolares e a relevância de momentos como este para a educação em todos os sentidos, inclusive, para a conscientização acerca do *flair play* e do respeito aos companheiros de equipe e seus adversários. Para isso, é necessário que atitudes como estas não passem despercebidas e ganhem a relevância necessária nas discussões acerca do combate ao racismo.

Partindo deste princípio, a pesquisa pode ser definida como um estudo de caso, que visa discutir o racismo no esporte de competição no ambiente escolar, a partir de um relato de experiência das alunas/jogadoras de handebol que participaram do evento acima descrito e se sentiram agredidas com as palavras de cunho preconceituoso proferidas pela torcida adversária, numa escola privada da cidade. Buscou-se entender como essas práticas acontecem na escola, em especial, em eventos esportivos, e evidenciar a importância de as instituições de ensino combaterem esses comportamentos através da educação.

A questão da violência no desporto, abordada no presente texto, versa sobre o racismo e suas formas de expressão nas competições escolares, partindo da premissa de que a escola tem a responsabilidade de educar para a vida em sociedade. Para isso, não apenas o conhecimento propedêutico deve ser considerado, mas também, a convivência respeitosa

entre os alunos no ambiente em que convivem e para além deste.

Trata-se de um estudo de caso, cujo método de pesquisa é de natureza descritiva, com uma abordagem qualitativa, com o objetivo de entender a configuração do contexto em que ocorreram as atitudes racistas e o papel de ambas as escolas participantes da competição com relação a este fenômeno.

Para a coleta de dados, partiu-se, a princípio, de um diálogo com o treinador das meninas e com as alunas que vivenciaram as atitudes de racismo, oriundas da torcida do time adversário na competição. O diálogo objetivou entender o contexto em que o preconceito aconteceu, em que momentos ele foi prevalente e a atitude das alunas que o vivenciaram.

Nesse contexto, foram construídos grupos focais, cujos encontros aconteceram por meio do *google meet*, com o time que participou do jogo, no caso, sete atletas, todas discentes da mesma escola pública, estudantes do ensino médio, na cidade de Juazeiro do Norte. Buscou-se ouvir suas experiências, seus sentimentos e o contexto em que o preconceito havia sucedido, além de indagações acerca do comportamento delas no dia do ocorrido e das implicações na autoestima.

Para direcionar o grupo focal, foram utilizadas algumas perguntas

norteadoras, que buscavam entender como essas alunas se percebiam e percebiam o que havia acontecido com elas.

Num primeiro momento, as perguntas norteadoras tratavam de questões acerca do reconhecimento das alunas quanto à cor da pele, o que entendiam sobre ser negro, o que compreendiam sobre racismo, o momento do jogo e os xingamentos racistas.

Tais indagações foram escolhidas para poder entender como as estudantes se percebiam em relação à cor da pele e como se reconheceram em meio ao evento em que foram vítimas de preconceito étnico-racial e econômico.

Num segundo momento, os questionamentos versaram sobre a situação em si e se elas foram afetadas pelo ocorrido, no que se refere aos seus sentimentos e à sua autoestima.

O terceiro momento do grupo focal versou, especificamente, sobre os sujeitos que praticaram os atos racistas contra elas, de que modo os atos poderiam ter sido evitados e se elas voltariam a jogar com a escola onde a situação de preconceito ocorreu.

Todas as perguntas e respostas das alunas/atletas foram gravadas em formato de áudios MP4 e depois transcritas, categorizadas e analisadas a partir das categorias de análise, para observar de forma mais detalhada as respostas das atletas e analisar os critérios definidos para a análise.

2. Resultados e discussões

comportamentos oriundos da sociedade são reproduzidos dentro da escola, não raras vezes, sem a reflexão necessária, para que mudanças se estabeleçam através da educação. Cabe às instituições de ensino, combater atitudes como as descritas anteriormente, intermediando-as, na tentativa de superá-las, educando seus alunos para uma convivência plural e saudável, rompendo estereótipos e preconceitos.

Aqueles que sofrem preconceitos sentem-se humilhados e desvalorizados, ao passo que, não raras vezes, atribuem a si o problema, creditando à cor da pele, aos cabelos e aos traços físicos, a culpa pela violência sofrida. É aí que entra o papel da educação escolar com relação às vítimas, promovendo seu empoderamento naquilo que são e compreendendo que atitudes de preconceito étnico-racial se fundamentam num passado de violência, quando um grupo construiu um discurso que inferiorizava e diminuía outros grupos, para justificar a exploração a que submeteram vários povos e até mesmo nações.

Percebe-se na narrativa das alunas, o desconforto que sentiram permanecendo no espaço do jogo, bem como o desestímulo para participarem novamente de jogos como este, na instituição promotora, como demonstra a fala de J02 e J03:

J02: “Desconfortável, e tava pensando que aquele lugar não era pra mim [...] independente de tudo que aconteceu espero que algumas pessoas tenham pensado que isso foi um ato de crime e também de rivalidades”.

J03: [...] deu para escutar a torcida falando da goleira, das jogadoras em si [...] E... foi bem chato [...]. Não voltaria a jogar com elas de maneira alguma, tanto que eu saí do time de handebol por conta que teria outros jogos assim e meu psicológico não estava bom para isso, não estava bom para aguentar esse tipo de preconceito e eu saí, eu não jogaria mais.

J04: Nosso comportamento foi só de tristeza e desânimo, desanimei muito [...]. Eu acredito que não tenha motivos para as pessoas ter comportamento racistas, mas sempre tem né. E eu acho que é por que a pessoa não está acostumada a ver pessoas pretas conseguirem algo na vida, sempre nada né, e acho que no jogo é a mesma coisa [...].

Os atos sofridos pelas alunas despertaram muitos sentimentos negativos, entre eles o desestímulo para continuar a competir, tanto em outros espaços, quanto, principalmente, na instituição onde os atos ocorreram, o que demonstra o impacto de comportamentos como este no desenvolvimento de adolescentes.

Diante do que foi relatado pelas vítimas de preconceito, devemos tratar do papel da escola em situações como essa. Muitas se sentiram insatisfeitas, não apenas com o ocorrido, mas também com o comportamento da escola que promoveu o confronto esportivo, diante da situação. Segundo as alunas, nada foi feito, o que gerou um sentimento de injustiça, de silenciamento e de impunidade diante de uma situação tão devastadora para a autoestima

e o psicológico das envolvidas, além de o racismo ser considerado crime pelo código penal brasileiro.

O acolhimento às vítimas aconteceu na escola onde estudam, pois foram ouvidas e puderam desabafar sobre o caso. Contudo, apesar de os relatos terem sido repassados à escola promotora, que também contou com a presença de profissionais de educação no momento do jogo, nada foi feito para intervir, nada aconteceu após o evento.

3. Considerações finais

relatos dessa natureza evidenciam como o racismo pode ser banalizado e percebido como algo sem grandes impactos na vida das pessoas e o quanto as instituições de ensino, mesmo responsáveis por educar, podem se tornar omissas em questões tão relevantes quanto os direitos humanos.

Diante do ocorrido, surgem alguns questionamentos: a escola, cuja obrigação por lei é ensinar sobre a cultura afro-brasileira e indígena em todos os níveis de ensino,

silencia diante do preconceito ou será que este trabalho realmente está sendo feito? Por que seus alunos ainda acreditam que podem subjugar outros pela cor da pele?

Está aí o sentido de pesquisa como a nossa, que não traz respostas imediatas, mas procura denunciar e entender de que modo a sociedade e a escola podem se unir no sentido de educar para a diversidade, a pluralidade e o respeito às diferenças.

Referências

ALMEIDA, Sílvia. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019. 264 p.

ALMEIDA, M. A. B.; GUTIERREZ, G. L. **Esporte e sociedade**. EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, n. 133, p. 1-8, 2009.

BRASIL. **Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989.** Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, n. 8, p. 1, 10 jan. 2003.

BRASIL. **Lei 11.645/08 de 10 de março de 2008.** Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.** Novembro de 2009.

DEVIDE, Fabiano Pries. **Gênero e mulher no esporte:** história das mulheres nos Jogos Olímpicos Modernos. Ijuí: Ed. UNIJUI, 2005.

ELIAS, Norbert; DUNNING, Eric. **A busca da excitação:** desporto e lazer no processo civilizacional. Coimbra: Edições 70, 2019.

GOMES, Nilma Lino. Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. In: II Seminário Internacional de Educação Intercultural; Gênero e Movimentos Sociais, 2003, Florianópolis. **Anais.** Florianópolis: UFSC, 2003.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e pesquisa,** São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

GOMES, Nilma Lino. **Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na Educação brasileira: desafios, políticas e práticas.** ANPAE, 2010.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras,** v.12, n.1, pp. 98-109, 2012, Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Disponível em: 100 REVASF, Petrolina-Pernambuco - Brasil, vol. 9, n.20, p.65-102, setembro/outubro/novembro/dezembro, 2019 ISSN: 2177-8183 e-ISSN: 2177-8183. Acesso em 01 de dezembro de 2018.

MOREIRA, Adilson. **Racismo recreativo**. Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.

MUNANGA, Kabengele. Negritude e identidade negra ou afrodescendente: um racismo ao avesso? **Revista da ABPN**, v. 4, n. 8, p. 06-14, jul. out. 2012.

SILVA, Fábio Henrique Alves da. PAULA, Paula Ângela de Figueiredo e. Os Impactos do Racismo na Subjetividade do Jogador de Futebol Negro. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 40, 2020, p1-12. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003230122>.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. O racismo no cotidiano escolar. **Dissertação**. Fundação Getúlio Vargas. Instituto de Estudos Avançados em Educação Departamento de Psicologia da Educação. Rio de Janeiro, 1994.

UCHÔGA, Liane A. Roveran. Educação física escolar e as relações de gênero: risco, confiança, organização e sociabilidades em diferentes conteúdos. **Dissertação** (Mestrado em Educação Física) - Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2012.

12

A percepção da autoimagem de alunos autodeclarados negros: uma discussão de pibidianos a partir de sua imersão na escola

Afonso Roque Neto
Bruna Vitória Rodrigues de Lima
Nilene Matos Trigueiro Marinho

1. Introdução

O Brasil é um país que se caracteriza pela miscigenação da população, devido ao processo de colonização e de exploração por diferentes povos. Neste contexto, o ambiente escolar é reflexo desta mistura presente na sociedade; logo, as crianças e os adolescentes devem aprender a conviver e a respeitar as diferenças.

No entanto, comportamentos discriminatórios ainda persistem no ambiente escolar, provocando diversas consequências nas vítimas, relacionadas à sua autoestima, além de problemas psicológicos mais sérios. A discriminação pode provocar, inclusive, agressões físicas e verbais, acarretando ainda mais sofrimento.

A escola deveria ser um local para formar indivíduos que compreendam a necessidade de respeitar as diferenças. Se ela não desenvolver programas de conscientização e não prezar por uma educação antirracista, ela pode tornar-se um ambiente onde o preconceito e a discriminação se desenvolvem, fazendo com que alunos de certos grupos ou etnias se sintam prejudicados no processo de aprendizagem, devido à violência que lhes é impetrada.

A partir de algumas reflexões acerca das vivências enquanto bolsistas no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, surgiu o seguinte questionamento: “Como se apresenta a autoimagem de alunos da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI) Tiradentes, na cidade de Juazeiro do Norte – CE, autodeclarados negros?”.

Segundo Pinto; Isabelle; Lisboa; Mendes (2016, p. 92), “a pessoa que sofre racismo e exclusão social experimenta os sentimentos mais profundos de ofensa, humilhação, vergonha e dor. O racismo nega às pessoas o usufruto do direito de serem consideradas totalmente humanas”.

O interesse pela temática surgiu a partir de um fato ocorrido na escola-campo onde atuamos como bolsistas do PIBID-Educação Física, com alunas atletas estudantes do ensino médio, participantes do time

feminino de basquete da referida EEMTI Tiradentes, que sofreram preconceito por meio de falas racistas vindas da torcida adversária, num campeonato escolar. O fato ocorreu durante o jogo contra o time de um colégio privado, reconhecido como de alto padrão, localizado na mesma cidade.

Após o ocorrido, surgiu o interesse em pesquisar o racismo na escola, especificamente, como os alunos autodeclarados negros se sentem e se relacionam com a sua autoimagem. Como objetivo, buscamos identificar a percepção da autoimagem de adolescentes autodeclarados negros e sua relação com a corporeidade. Ademais, enquanto objetivo específico, procurou-se investigar e entender as situações de racismo entre os jovens escolares. Cavallieiro (2005, p. 81) afirma:

A dinâmica presente nesse cotidiano parece enfraquecer a possibilidade de as crianças perceberem tanto as discriminações e os preconceitos que praticam quanto a identificação das discriminações sofridas. Na maioria das situações, o discriminado sente. Tal fato é perceptível nas expressões das crianças e nas agressões que precedem as discriminações. Nesse cotidiano, quem discrimina não percebe, ou não deseja perceber as consequências nefastas dessas práticas. Ao passo que o discriminado,

sem rede de proteção, ou melhor, sem apoio da professora, sente; porém, silencia-se.

Em espaços escolares, tais práticas ocorrem simultaneamente, a partir de duas vertentes: há aqueles que praticam e aqueles que sofrem com o racismo; o praticante não se interessa pelas consequências, enquanto o que sofre a violência passa a alimentar mágoas profundas. Cabe, então, às escolas perceberem e entenderem que esses casos acontecem e geram consequências dolorosas, mas, muitas vezes, não chegam à direção. Portanto, é necessária uma pesquisa em busca de solução do problema.

Segundo Costa (1984), quando o corpo é relacionado a atributos pejorativos, deixa de ser vivido como fonte de alegria e prazer. Casos de racismo e até a falta de modelos positivos acabam fazendo com que o jovem negro desenvolva uma relação persecutória com o próprio corpo.

A colonialidade do ser é pensada, portanto, como a negação de um estatuto humano para africanos e indígenas, por exemplo, na história da modernidade colonial. Essa negação gera problemas reais em torno da liberdade, do ser e da história do indivíduo, subalternizado por uma violência epistêmica (Candau; Oliveira, 2010, p. 21). Negar sua origem é comum entre as pessoas do século XXI. Quando isso ocorre, autodeclarar-se de acordo com as características

físicas se torna algo complexo, pois muitos negam sua raça ou acreditam que não descendem de tais povos. Assim, esta pesquisa teve como base tal argumento, para entender como se dá o processo da autoimagem desses jovens.

Desse modo, para contextualizar a pesquisa, foram buscadas informações detalhadas a respeito da estruturação dos objetivos, como qualificação da pesquisa, público-alvo e local da investigação.

O estudo se caracteriza como qualitativo, descritivo, com pesquisa de campo. O local escolhido para a pesquisa foi a Escola de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI) Tiradentes, localizada em Juazeiro do Norte-CE. A escola *locus* da pesquisa pertence à rede pública de ensino e atende alunos em tempo integral. Ela está localizada em um bairro de classe média baixa, atendendo alunos das regiões circunvizinhas, oriundos de diversas localidades.

A escolha deu-se por meio da inserção dos alunos bolsistas do PIBID, que passaram a atuar, e a conhecer a sua realidade. A imersão proporcionou conhecer os problemas, entre eles o racismo e a autoimagem dos alunos negros diante do preconceito.

Participaram da pesquisa cinco turmas que foram submetidas a dois questionários, cujas questões versavam sobre racismo e autoimagem corporal. As turmas

selecionadas foram três de terceiros anos e dois de primeiros anos do ensino médio, totalizando 124 participantes, na faixa etária entre 14 e 18 anos. O primeiro questionário objetivou identificar se os alunos se autodeclaravam negros. Após a coleta desses dados, foi realizado um segundo questionário, dirigido aos alunos que se identificaram como negros, com o objetivo de analisar como se dá a visão da própria corporeidade desses adolescentes e como se sentem em relação às suas características físicas.

2. Resultados e discussões

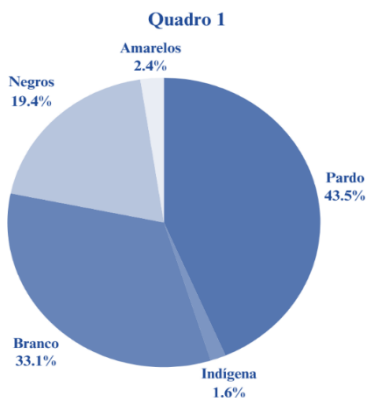
foram utilizadas duas formas de investigação, por meio de questionários. A primeira aplicação buscou analisar como os alunos das cinco turmas escolhidas se autodeclararam (Figura 1). Na sequência, foi aplicado

Quanto aos aspectos éticos, a Resolução nº 510, de abril de 2016, preconiza que a ética em pesquisa implica o respeito à dignidade humana e a proteção devida aos participantes, isto é, a relação do pesquisador com o entrevistado deve acontecer de forma ética e com respeito.

Através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), documento que busca deixar explícitos os detalhes da pesquisa e os riscos e benefícios da entrevista, os participantes autorizaram sua participação voluntária, assinando o documento.

o segundo questionário mais aprofundado e direcionado, com perguntas específicas a respeito de como percebem sua corporeidade, o racismo e o preconceito sofrido dentro e fora da escola.

Figura 1 – Autodeclaração dos alunos participantes da pesquisa



Fonte: Questionário 1 (2023).

Observou-se que 54 alunos, a maioria, se autodeclararam pardos; 41, como brancos; 24, como negros; três, como amarelos; dois, como indígenas.

Os resultados obtidos sinalizam que ainda existem dificuldades para assumir a própria identidade racial por parte dos participantes, o que também ocorre externamente aos ambientes escolares. É comum alunos negros não se identificarem com a cor da sua pele; logo, negam suas características, assumindo-se apenas como pardos.

A pesquisa deu continuidade com a aplicação do segundo questionário, destinado aos 24 alunos autodeclarados negros, no qual obtivemos os seguintes resultados: com relação à pergunta 01, que questionava se gostavam da sua aparência física, 19 marcaram que sim; apenas cinco disseram que não. Quanto às características de que mais gostam, foram apresentadas cinco características corporais diferentes, elencadas no Quadro 1 a seguir. Apenas quatro (Quadro 1) responderam que a cor da pele é o aspecto favorito da própria aparência. Aos que afirmaram não gostar da própria aparência, foi questionado o porquê; porém, não foram obtidas respostas específicas (Quadro2).

Quadro 1

Cor de pele	4
Sorriso	1
Barba	1
Cabelo	3
Barriga	1
Olhos	2
Corpo	4
Não responderam	5

Quadro 2

Por que não gosta da sua aparência?	
Poderia melhorar	1
Não me sinto bem	1
Características que não agradam	2
Não respondeu	1

Fonte: Questionário 2 (2023).

Segundo apontam os dados coletados, a maioria gosta da sua aparência física. Quanto ao que mais gostam em si, citaram partes específicas do corpo, o que indica que realmente se sentem bem consigo mesmos.

A minoria que marcou não gostar da sua aparência preferiu não justificar, talvez, pelo fato de não se sentirem confortáveis para falar do que não gostam em si.

Dando continuidade, na questão 02, foi perguntado se eles teriam algo que gostariam de mudar na sua aparência física. Segundo as respostas, 13 jovens gostariam de mudar,

enquanto 11 disseram que não. Aos que responderam que sim, foi perguntado o que mudariam. Entre as respostas (Quadro 3), destacam-se três que mudariam o nariz e três mudariam outras partes do corpo.

Quadro 3

O que você mudaria na sua aparência?	
Nariz	3
Sorriso	1
Rosto	1
Cabelo	1
Dentes	2
Corpo	3
Não responderam	7

Fonte: Questionário 2 (2023).

Geralmente, as partes específicas do corpo que eles gostariam de mudar são as que são alvo de brincadeiras e preconceitos. Comparando as respostas da pergunta 01 e 02, notamos que há contradições, porque, na primeira pergunta, foi questionado se o indivíduo gosta da sua aparência e 19 marcaram que sim, enquanto, na segunda, perguntou-se se o participante gostaria de mudar algo na sua aparência e 13 marcaram que sim.

Seguindo, a pesquisa se direcionou para a pergunta número 03, que aponta se o aluno recebe muitos comentários positivos com relação à sua aparência física: 21 (87% dos 24 participantes) responderam que sim,

ou seja, quase todos os adolescentes recebem comentários positivos, enquanto quatro marcaram que não. Na justificativa, um colocou que não sabia; um apontou que às vezes recebe elogios; dois não responderam.

A pergunta 04 questionava se os participantes recebem muitos comentários negativos em relação à sua aparência física, com a opção de descrever como se sentiram em tais ocasiões. Dos entrevistados, 15 responderam que sim, que recebem muitos comentários negativos, enquanto apenas 10 marcaram que não. Dos que responderam que recebem comentários negativos, um não liga e 11 disseram que se sentem mal.

Fica evidente numa simples resposta que muitos não recebem *feedbacks* positivos com relação à sua imagem e, consequentemente, sentem-se mal com o fato, o que é extremamente prejudicial. Portanto, observamos que, apesar de frequentemente receberem elogios, ainda estão sujeitos a escutar comentários negativos.

Aprofundando um pouco mais a temática da pesquisa, a pergunta 05 abordou questões mais específicas acerca dos preconceitos étnico-raciais, indagando se o indivíduo acredita que, por ser uma pessoa negra, atrai comentários e olhares negativos. Dos entrevistados, 13 responderam que sim, enquanto 11

responderam que não. Aqueles que responderam sim tiveram a opção de esclarecer o motivo do julgamento dentre algumas opções elencadas. Entre as respostas (Quadro 4), três afirmaram atrair julgamentos; dois disseram já ter ouvido que é feio/mal; um acredita que atrai a humilhação; um diz que é diferente; seis participantes não responderam à pergunta.

Quadro 4

Em qual sentido ser negro atrai comentários negativos?	
Julgamento	3
Diferente	1
Mal/feio	2
Humilhação	1
Não responderam	6

Fonte: Questionário 2 (2023).

A pergunta número 06 questionava se o participante da pesquisa tinha orgulho de ser uma pessoa negra e o porquê. Dos entrevistados, 23 marcaram sim; apenas um marcou não. As respostas para a questão sobre o orgulho de si foram as seguintes: “A diversidade é linda”; “Eu acho a minha cor de pele linda”; “Me orgulho de quem sou e das minhas culturas”. As respostas demonstram que, apesar das adversidades impostas pela sociedade, sentem orgulho de ser quem são, o que é um avanço, que foi aprendido ao longo do processo de educação

desses indivíduos, seja na escola, seja na família.

Na sequência, partimos para a pergunta 07: “Você já sofreu algum caso de racismo?” Foram obtidas 13 respostas sim e 11 respostas não. Aqueles que responderam ter sofrido racismo tiveram a opção de narrar como foi a situação (Quadro 5). Esta narrativa trouxe casos de preconceito como, por exemplo, ser chamado de macaco, de carvão, além de ser confundido com assaltante, por conta da cor da pele.

Quadro 5

Como ocorreu a situação do racismo?	
Chamado de macaco	3
Confundido com assaltante	1
Sentiu-se humilhado	1
Chamado de cabelo ruim	1
Chamado de carvão	1
Não responderam	6

Fonte: Questionário 2 (2023).

Dessa maneira, atentamos aos casos que aconteceram com jovens na adolescência. Sabemos que comentários como “macaco”, “carvão” e “cabelo ruim” são citações caracterizadas como racismo. Em caso de vítimas adolescentes, o impacto do preconceito pode provocar danos psicológicos, doenças psicossomáticas e até mesmo a perda de interesse pelos estudos e para frequentar o ambiente escolar.

A pergunta número 08 questionava se já sofreram racismo no ambiente escolar, e se esta atitude provocou sofrimento. Sete jovens responderam que sim, enquanto 17 responderam que não. Quando relataram a forma de racismo, um relatou que se sentiu humilhado, um descreveu que foi chamado de macaco, e cinco não responderam.

Quanto ao preconceito em ambiente escolar, apesar dos casos apresentados dentro deste ambiente ocorrerem menos do que os praticados fora da escola, conforme evidenciado na questão 08, não deixa de ser preocupante uma instituição, em que um dos objetivos é preparar o jovem para enfrentar a sociedade de modo saudável e respeitoso, reproduzir comportamentos preconceituosos em vez de enfrentá-los.

Na pergunta 09, foi questionado se o indivíduo achava que a escola deveria promover uma educação focada nas relações étnico-raciais, 23 responderam que sim, enquanto apenas um disse que não, e preferiu não justificar o porquê. Já os que marcaram sim justificaram que é importante para obter conhecimentos a respeito de uma educação antirracista.

A escola deve prezar por uma educação antirracista, desenvolvendo

“[...] estratégias organizacionais, curriculares e pedagógicas, com o objetivo de promover a igualdade racial e para eliminar formas de discriminação e opressão, tanto individual como institucional” (Troyna; Carrington 1990, p. 1).

Por fim, na pergunta 10, foi questionado se, nas aulas de Educação Física, foram abordados conteúdos com a temática étnico-racial: seis responderam que sim, enquanto 18 afirmaram que não. Os que responderam sim afirmaram que se lembram da participação do maracatu, de aulas sobre cor da pele, de jogos étnicos e de eventos com temáticas contra o racismo.

Gomes (2005) argumenta ser a escola responsável pelo enfrentamento do preconceito nos seus espaços, o que somente é possível com a adoção de mudanças concretas que possibilitem o surgimento de novos valores e a construção de novas práticas, tendo em vista uma sociedade justa, igual e equânime. Os alunos também afirmaram que o conteúdo étnico-racial está presente no cotidiano escolar; porém, é de suma importância que a escola siga buscando trabalhar na perspectiva da educação antirracista em todas as disciplinas e de forma interdisciplinar.

3. Considerações finais

A maioria dos adolescentes declarou que gostam da sua aparência e que se sentem orgulhosos da própria cor de pele, mas, contraditoriamente, a grande maioria citou que há aspectos que gostariam de mudar, expondo exemplos ligados ao corpo negro, como nariz e cabelo, o que sugere uma reflexão se realmente esses jovens, no cenário atual, estão contentes com a sua corporeidade.

Os dados coletados na pesquisa demonstram que muitos alunos já sofreram alguma forma de racismo. A reflexão acerca de questões como essas tem sua relevância, considerando o quão danoso pode ser o preconceito étnico-racial para os indivíduos que dele são vítimas, fazendo-os duvidar de seus valores e das qualidades pessoais, o que impacta sua autoimagem.

Apesar de muitos deles afirmarem que se sentem bem e orgulhosos em relação à cor da pele e

à aparência, conviver numa sociedade estruturalmente racista e que reforça o preconceito pode levá-los, a longo prazo, a desacreditar em si.

Por fim, investigando as respostas obtidas, percebemos que a escola promove uma educação voltada para as relações étnico-raciais. Na Educação Física, os conteúdos são contemplados em aulas sobre jogos e brinquedos de origem africana e indígena, bem como em eventos que trazem a temática das relações étnico-raciais.

Entendemos que ainda há muito a ser feito. É necessário que este conhecimento seja valorizado no currículo como um todo e que os autores que produzem os livros didáticos também atuem nesta perspectiva. Por fim, podemos dizer que é necessário um trabalho coletivo em termos de políticas de Estado, em conjunto com a sociedade civil e a escola, para que o preconceito étnico-racial possa ser superado.

Referências

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei federal nº 8069**, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002. BRASIL.

CANDAU, Vera Maria; OLIVEIRA, Luiz Fernando de. **Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v.26, n.01, p.15-40, abr. 2010.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Discriminação racial e pluralismo em escolas públicas da cidade de São Paulo**. In:

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: Racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2005.

CHUEKE, Gabriel Vouga; LIMA, Manolita Correia. **Pesquisa Qualitativa: evolução e critérios**. *Revista Espaço Acadêmico*, v. 11, n. 128, p. 63-69, 2012.

COSTA, J. F. **Da cor ao corpo: a violência do racismo**. In: _____. *Violência e Psicanálise*, Rio de Janeiro: Graal, 1984.

DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. **Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa**. In:

FERREIRA, R. F.; CAMARGO A. C. **As relações cotidianas e a construção da identidade negra**. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Maranhão, v. 31, n. 2, p. 374-389, 2011.

GOMES, N. L. **Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação**. In: MUNANGA, K. (Org.). *Superando o racismo na escola*. 2. ed. Brasília, DF: MEC, 2005. p. 143-154.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Editora Vozes Limitada, 2019.

GOMES, Nilma Lino; DE ARAÚJO, Marlene. **Infâncias negras: Vivências e lutas por uma vida justa**. Editora Vozes, 2023.

GONÇALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2001.

Guimarães, A. S. A. (1999). **Racismo e antirracismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude e identidade negra ou afrodescendente: um racismo ao avesso? Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 4, n. 8, p. 06-14, 2012.

MUNANGA, Kabenguele. **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p 65-104 .

OLIVEIRA, Fátima. **“Ser negro no Brasil: alcances e limites”**. Estudos avançados 18 (2004): 57-60.

OUTEIRAL, José Ottoni. Adolescer: estudos sobre a adolescência. In: **Adolescer: estudos sobre a adolescência**. 1994. p. 95-95.

PARASURAMAN, A. Marketing research. 2. Ed. Addison Wesley Publishing Company, 1991.

PINTO, E., ISABELLE, C., LISBOA, G., MENDES, R. O. **Autonarrativas e os impactos do racismo na saúde mental da população negra: Uma reflexão**. In R. M. S. Oliveira (Org.), Cenários da saúde da população negra no Brasil: Diálogos e pesquisas (pp. 67-96). EDUFRB; Fino Traço, 2016.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TROYNA, Barry; CARRINGTON, Bruce. **Education, racism and reform**. London: Routledge, 1990.

VIEIRA, M. M. F. e ZOUAIN, D. M. **Pesquisa qualitativa em administração: teoria e prática**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

Considerações finais

As discussões e resultados apresentados neste livro permitiram perceber a complexidade do trabalho docente e as diferentes problemáticas que podem surgir nos contextos de atuação profissional. Constatamos que o PIBID-Educação Física promoveu impactos a partir de uma maior aproximação entre a universidade e a escola, sendo uma influência positiva no desenvolvimento profissional docente.

Cada contexto em estudo demonstrou relações únicas quanto à percepção e ao envolvimento dos estudantes com a disciplina Educação Física. A atuação dos bolsistas do PIBID Educação Física no ensino médio, baseada em novas perspectivas para as aulas, foi considerada pelos estudantes como atrativa, que favoreceu a participação e tornou o processo de aprendizagem mais envolvente e eficaz. Ao mesmo tempo, constatamos que a aceitação de conteúdos nas aulas de Educação Física é influenciada por fatores como interesse dos estudantes, metodologia utilizada, relação entre professor e aluno, sentimentos e emoções como afinidade, habilidade e desmotivação, sendo, portanto, necessário pensar em estratégias integrativas para a organização dos conteúdos. Essas questões são desafiadoras para os professores, que precisam considerar no processo de ensino a redução da carga horária de ensino da disciplina, que fragiliza ainda mais o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

No campo das relações de gênero e étnico-raciais, os desafios são acentuados, cabendo ponderar a necessidade de uma ampliação da formação profissional para lidar com as situações em contexto escolar. As pesquisas sobre as relações de gênero nos ajudaram a refletir sobre as consequências de uma abordagem inadequada, envolvendo o estudante nas aulas de Educação Física. Além disso, continua expressivo o percentual de alunos que demonstrou passividade diante de uma situação de preconceito com relação a pessoas com orientação sexual oposta ao padrão heteronormativo, o que indica a necessidade de se aprofundar discussões sobre temas como sexualidade na escola, direitos humanos, identidade sexual e de gênero.

Os estudos sobre relações étnico-raciais evidenciam a necessidade de intervenções que favoreçam modificações relativas ao reconhecimento

por parte dos alunos quanto à cor da pele e enalteçam a autoestima de jovens negros. Percebemos, também, que as políticas públicas afirmativas de educação não têm sido suficientes para superar o racismo na escola, bem como as práticas de cunho preconceituoso contra pessoas negras são banalizadas em espaços educativos, sem a devida discussão e o enfrentamento e, até mesmo, sem a responsabilização daqueles que se omitem diante de tais comportamentos.

Estas produções foram fruto de um trabalho coletivo realizado por sujeitos atuantes no PIBID, bolsistas, coordenadores, professores-supervisores, que, com o olhar aguçado pela realidade social em que estiveram inseridos, resolveram potencializar a pesquisa como uma das formas de entender o mundo, compreender e modificar a Educação e, em particular, a Educação Física Escolar.

Informações dos autores

Afonso Roque Neto - Discente do curso de Graduação em Educação Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, campus Juazeiro do Norte. E-mail: afonso.roque62@aluno.ifce.edu.br

Amanda Raquel Rodrigues Pessoa - Doutora em Educação pela Universidade Estadual do Ceará, professora do curso de graduação em Educação Física do Instituto Federal do Ceará, campus Juazeiro do Norte. E-mail: amandaraquel@ifce.edu.br

Ana Júlia da Silva Oliveira - Discente do curso de Graduação em Educação Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, campus Juazeiro do Norte. E-mail: ana.julia62@aluno.ifce.edu.br

Beatriz Lima de Angelo - Discente do curso de Graduação em Educação Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, campus Juazeiro do Norte. E-mail: beatriz.angelo06@aluno.ifce.edu.br

Bruna Vitória Rodrigues de Lima - Discente do curso de Graduação em Educação Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, campus Juazeiro do Norte. E-mail: lima.bruna07@aluno.ifce.edu.br

Bruna Severino Pontes - Discente do curso de Graduação em Educação Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, campus Juazeiro do Norte. E-mail: bruna.severino.pontes08@aluno.ifce.edu.br

Cícera Kelly da Silva - Discente do curso de Graduação em Educação Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, campus Juazeiro do Norte. E-mail: silva.kelly02@aluno.ifce.edu.br

Cicera Naiane Silva - Discente do curso de Graduação em Educação Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, campus Juazeiro do Norte. E-mail: cicera.naiane.silva06@aluno.ifce.edu.br

Fabrcio Tavares de Alencar - Discente do curso de Graduação em Educação Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, campus Juazeiro do Norte. E-mail: fabrcio.alencar08@aluno.ifce.edu.br

Felipe da Silva Feitosa - Discente do curso de Graduação em Educação Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, campus Juazeiro do Norte. E-mail: feitosa.silva08@aluno.ifce.edu.br

Francisca Raquel Alves de França - Discente do curso de Graduação em Educação Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, campus Juazeiro do Norte. E-mail: alves.raquel09@aluno.ifce.edu.br

Hilgeany de Freitas Timoteo – Professora de Educação Física da Rede Estadual do Ceará, Supervisora do PIBID- Educação Física do IFCE-Juazeiro do Norte. E-mail: hilgeanyft@gmail.com

Jair da Silva Cruz - Discente do curso de Graduação em Educação Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, campus Juazeiro do Norte. E-mail: jair.cruz06@aluno.ifce.edu.br

Jhon Álfiffe Pereira Lucas - Discente do curso de Graduação em Educação Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, campus Juazeiro do Norte. E-mail: jhon.lucas06@aluno.ifce.edu.br

José Júlio Felipe Dantas - Discente do curso de Graduação em Educação Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, campus Juazeiro do Norte. E-mail: jose.dantas09@aluno.ifce.edu.br

Luciana de Sousa Santos - Mestre em Educação e Ensino - Mestrado Acadêmico Intercampi de Educação e Ensino pela Universidade Estadual do Ceará, professora do curso de Graduação em Educação Física do Instituto Federal do Ceará, Campus Juazeiro do Norte. E-mail: lucianna.ane@ifce.edu.br

Maria Hellen dos Santos - Discente do curso de Graduação em Educação Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, campus Juazeiro do Norte. E-mail: hellen.santos09@aluno.ifce.edu.br

Maria Izabel Soares Silva - Discente do curso de Graduação em Educação Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, campus Juazeiro do Norte. E-mail: izabel.maria08@aluno.ifce.edu.br

Maria Yasmin Ferreira Lopes - Discente do curso de Graduação em Educação Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, campus Juazeiro do Norte. E-mail: yasmin.lopes08@aluno.ifce.edu.br

Marla Maria Moraes Moura – Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco, professora do curso de graduação em Educação Física do Instituto Federal do Ceará, campus Juazeiro do Norte. E-mail: marla.moura@ifce.edu.br

Nilene Matos Trigueiro Marinho - Doutora em educação pela Universidade Federal da Paraíba, professora do curso de Graduação em Educação Física do Instituto Federal do Ceará, campus Juazeiro do Norte. E-mail: nilene@ifce.edu.br

Pablo Vinicius de Goes Silva - Discente do curso de Graduação em Educação Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, campus Juazeiro do Norte. Email: pablo.goes07@aluno.ifce.edu.br

Reberto Rodrigo Rodrigues Monteiro - Discente do curso de Graduação em Educação Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, campus Juazeiro do Norte. E-mail: rodriguesrodrigo644@gmail.com

Samara Taveira de Oliveira - Mestre em Educação e Ensino - Mestrado Acadêmico Intercampi de Educação e Ensino pela Universidade Estadual do Ceará, professora de Educação Física do Instituto Federal do Ceará, campus Crato. E-mail: samarataveira@ifce.edu.br

Valber Leite Fernandes Ferreira - Acadêmico do curso de Educação Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, campus Juazeiro do Norte. E-mail: valber.leite07@aluno.ifce.edu.br

Wanessa Bezerra da Silva - Discente do curso de Educação Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, campus Juazeiro do Norte. E-mail: wanessa.bezerra62@aluno.ifce.edu.br