

Pedagogia histórico-crítica e abordagem crítico-superadora: um 'guia' construído na atuação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

Carolina da Silva Krewer¹

Hisabela Trindade²

Maristela da Silva Souza³

Ariane Corrêa Pacheco⁴

RESUMO

Este trabalho visa analisar uma experiência no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, à luz da pedagogia histórico-crítica e da perspectiva crítico-superadora, buscando compreender como o fazer docente se constituiu na relação entre teoria e prática e dentro a singularidade do percurso de onze meses de atuação em uma escola pública da região central do Rio Grande do Sul. Através de uma abordagem qualitativa, pautada no relato das experiências no Projeto da Educação Física, acionamos os planos de aula, anotações informais e os relatórios produzidos como fonte de dados e caminho reconstituir as memórias de atuação no programa. O processo de triangulação nos levou a compreender que nessa trajetória as teorias que compartilham um compromisso com a justiça social se interseccionam, se ressignificam e constituem um 'guia', tanto na orientação político-pedagógica quanto para a materialização de processos de aprendizagem críticos e coletivos.

PALAVRAS-CHAVE: PIBID. Educação Física Escolar. Ensino Fundamental. Formação Docente. Práxis Pedagógica.

¹ Graduada em Educação Física. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-8921-3361>. E-mail: carolina.krewer@acad.ufsm.br.

² Graduada em Educação Física. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-6866-6849>. E-mail: hisabela.trindade@acad.ufsm.br.

³ Doutora em Ciência do Movimento Humano. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9624-3060>. E-mail: maristela.souza@ufsm.br.

⁴ Doutora em Ciências do Movimento Humano. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1495-5735>. E-mail: ariane.pacheco@ufsm.br.

*The historical-critical pedagogy and critical-overcoming approach:
a 'guide' built on the Institutional Program for Teaching Initiation
Scholarships*

ABSTRACT

This study aims to analyze an experience in the Institutional Program for Beginning Teachers, in light of historical-critical pedagogy and the critical-overcoming perspective, seeking to understand how teaching was constituted in the relationship between theory and practice and within the uniqueness of the eleven-month course at a public school in the central region of Rio Grande do Sul. Through a qualitative approach, based on the report of experiences in the Physical Education Project, we used lesson plans, informal notes, and reports produced as a source of data and a way to reconstruct memories of participation in the program. The triangulation process led us to understand that, in this trajectory, theories that share a commitment to social justice intersect, take on new meaning, and constitute a 'guide', both in terms of political-pedagogical orientation and for the materialization of critical and collective learning processes.

KEYWORDS: PIBID. Physical education in schools. Elementary education. Teacher training. Pedagogical practice.

*Pedagogía histórico-crítica y enfoque crítico-superador: una «guía»
elaborada a partir de la experiencia en el Programa Institucional
de Becas de Iniciación a la Docencia*

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo analizar una experiencia en el Programa Institucional de Iniciación a la Docencia, a la luz de la pedagogía histórico-crítica y la perspectiva crítico-superadora, buscando comprender cómo se constituyó la práctica docente en la relación entre teoría y práctica y dentro de la singularidad del recorrido de once meses de actuación en una escuela pública de la región central de Rio Grande do Sul. A través de un enfoque cualitativo, basado en el relato de las experiencias en el Proyecto de Educación Física, utilizamos los planes de

clase, las anotaciones informales y los informes producidos como fuente de datos y camino para reconstruir los recuerdos de la actuación en el programa. El proceso de triangulación nos llevó a comprender que, en esta trayectoria, las teorías que comparten un compromiso con la justicia social se entrecruzan, cobran un nuevo significado y constituyen una «guía», tanto en la orientación político-pedagógica como en la materialización de procesos de aprendizaje críticos y colectivos.

PALABRAS CLAVE: PIBID. Educación física escolar. Enseñanza primaria. Formación docente. Práctica pedagógica.

* * *

Introdução

Atualmente, a formação acadêmica conta com diferentes políticas que visam a qualificação da trajetória dos graduandos dos cursos de licenciaturas, como, por exemplo, o Programa Residência Pedagógica, vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o Programa Mais Professores, lançado pelo Ministério da Educação (MEC), no ano de 2025, cujas ações contemplam a formação inicial de professores. Nesse contexto, destacamos o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), uma política pública voltada ao fomento da iniciação à docência, com o objetivo de aperfeiçoar a formação de professores no ensino superior e contribuir para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira (Brasil, 2013).

As experiências produzidas com o desenvolvimento do PIBID foram analisadas na pesquisa de Ambrosetti et al. (2013). As autoras destacam que o programa auxilia na constituição da profissionalidade dos futuros docentes. As oportunidades proporcionadas, como os primeiros contatos com o ambiente escolar, o aprendizado da docência e a vivência do cotidiano da escola, capacitam os licenciandos a desenvolver uma visão mais reflexiva sobre suas práticas. Além disso, o estudo sinaliza que a atuação dos

acadêmicos possibilita o enfrentamento de situações inesperadas do dia a dia e, principalmente, que reconheçam a experiência dos professores da educação básica, valorizando os seus saberes e o espaço escolar como um ambiente formativo, os quais devem se articular com os conhecimentos acadêmicos. Esse diálogo entre teoria e prática favorece uma reflexão mais profunda sobre o significado do ser professor, constituindo-se no enfrentamento dos desafios cotidianos da docência e na compreensão da complexidade inerente à profissão (Ambrosetti et al., 2013).

No campo da Educação Física, os futuros docentes também apontam que a experiência de ministrar aulas, o conhecimento adquirido na prática e as metodologias aprendidas e compartilhadas nas rodas de estudo com os colegas são as principais contribuições do PIBID para sua formação (Lima et al., 2018). Além disso, Clates (2015) complementa que o Programa possibilita ao acadêmico a construção de sua identidade profissional, promovida por um período mais longo de atuação e inserção no contexto escolar. Diferente dos estágios, que muitas vezes ocorrem em um curto período e podem levar a reprodução da identidade do professor regente e da escola, o PIBID permite que os graduandos desenvolvam maior autonomia na construção de sua própria identidade docente. Cabe considerar, ainda, que essa identidade é moldada não apenas pelas experiências adquiridas na graduação e pela inserção precoce na carreira, com seus desafios e dificuldades, mas também por vivências familiares e culturais anteriores (Clates, 2015). Nesse sentido, compreendemos que os saberes construídos ao longo de um percurso influenciam diretamente a percepção sobre a docência, aproximando os acadêmicos da realidade da profissão.

Nesse espectro de discussões e investigações sobre o PIBID, o qual já evidencia as ressonâncias, dificuldades e seus potenciais para a formação de professores, direcionamos o olhar para uma experiência particular de ‘como foi se constituindo’ a atuação e o desenvolvimento do programa em um Projeto da Educação Física, especificamente guiado pelas leituras, reflexões e atuações na escola ancoradas na Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani,

2013) e na abordagem Crítico-Superadora (Soares et al, 2006), ambas com raízes históricas na formação da área e que evidenciam a relação dialeticamente estabelecida entre teoria e prática.

Cabe destacar que este texto integra um processo reflexivo que se mantém em pauta desde as primeiras atuações nesse Projeto (Krewer et al., 2024), pois compreendemos que a própria articulação entre as teorias e o fazer docente se estendem ao longo do tempo e em um processo contínuo de pensar a própria práxis pedagógica. Considerando esse contexto de discussões, esse trabalho tem como objetivo descrever e analisar a experiência no Programa, à luz da pedagogia histórico-crítica e da perspectiva crítico-superadora, buscando compreender de que maneira o fazer docente se constituiu na relação entre teoria e prática e dentre a singularidade do percurso de onze meses em uma escola pública da região central do estado do Rio Grande do Sul.

Metodologia

O processo metodológico segue uma abordagem qualitativa e está pautado no relato da experiências de atuação em um Núcleo da Educação Física vinculado ao PIBID. A partir dos debates de Mussi, Flores e Almeida (2021) sobre a produção de conhecimento relacionada ao que foi vivido, acionar o relato de experiências como recurso metodológico significa não somente descrever o que aconteceu, mas fazer esse movimento através de um esforço acadêmico-científico explicativo e com uma implicação crítico-reflexiva com apoio teórico-metodológico. Assim, os relatos, informações, pistas e análises que emergem desse investimento de refletir sobre a atuação já desenvolvida como bolsistas do PIBID são mobilizados pela iniciativa permanente de conexão com o conhecimento científico e reflexão crítica sobre a escola, a Educação Física e, sobretudo, sobre a formação como docente.

Esse Núcleo de desenvolvimento do Projeto da Educação Física estava articulado com uma escola pública, situada na região central do Estado do Rio Grande do Sul. A instituição integra a rede estadual de ensino e atende predominantemente estudantes de classe média baixa, refletindo um contexto socioeconômico que influencia diretamente as dinâmicas escolares e as possibilidades pedagógicas. No que se refere à infraestrutura, a escola dispunha de uma quadra coberta e um espaço de grama, os quais serviam como principais ambientes para as práticas. Em relação aos materiais pedagógicos, ainda que houvesse limitações quantitativas, a escola contava com, ao menos, uma bola em condições adequadas de uso para cada modalidade esportiva trabalhada, como futsal, handebol, basquete e voleibol. Além dos materiais de apoio, como colchonetes, cones e cordas. Esses materiais, ainda que restritos, foram ressignificados nas práticas pedagógicas, permitindo a diversificação das atividades e incentivando abordagens adaptadas ao contexto da escola, de modo a potencializar as experiências dos estudantes.

O trabalho era direcionado para as turmas do 7º e 8º ano, com aulas realizadas todas as terças-feiras. Cada turma participava de um período de 45 minutos de aula, o que exigia um planejamento pedagógico que contemplasse estratégias dinâmicas e objetivas para garantir o aproveitamento do tempo disponível. A organização das atividades buscava equilibrar momentos de experimentação prática, discussões teóricas e reflexões sobre os conteúdos abordados. Considerando as particularidades das turmas que eram de ensino fundamental, ainda que dos anos finais, foi necessário adotar uma didática que envolvesse e produzisse uma interação constante para estimular essas reflexões e discussões. Isso se devia, em grande parte, ao perfil dos estudantes, que demonstravam uma tendência a valorizar apenas a prática das aulas.

Foi nesse contexto que a abordagem pedagógica precisou equilibrar o componente teórico e reflexivo de forma lúdica e participativa, a fim de despertar o interesse dos alunos e promover aprendizagens significativas.

Embora esse texto focalize na singularidade de um Projeto de atuação orientado por Demerval Saviani (2013) e Soares et al. (2006), desenvolvido ao longo de onze meses de 2023, destacamos que as autoras possuem diferentes experiências no Programa, seja como acadêmicas do curso de Licenciatura em Educação Física ou como professoras-coordenadoras em distintos editais. É a partir dessas trajetórias que os debates, contrastes entre as experiências e nuances em cada atuação foram percebidas e alimentaram as descrições e análises aqui empreendidas.

Dentre as atividades realizadas no período de desenvolvimento deste Projeto estavam as reuniões semanais com o coletivo que atuava nessa escola e encontros gerais do Núcleo, momentos em que compartilhamos experiências, dedicamos tempo ao estudo da abordagem teórico-pedagógica em pauta e definimos os conteúdos a serem trabalhados. Além dessas discussões e planejamentos, ainda contamos como fonte de experiência as vivências na escola, nas aulas e as situações que foram compartilhadas com alunos e professores da instituição de ensino em que atuamos. Essas vivências se engendram aos planos de aula e relatórios elaborados – fontes significativas de informações que nos levaram a acessar memórias e se tornaram os materiais utilizados no processo analítico desse relato de experiências.

Ao acessar as lembranças e os documentos, como os planos de aula, as anotações informais e o relatório final, construímos um processo de triangulação (Cauduro, 2004) entre as fontes por nós produzidas e os referenciais teóricos acessados. Esse movimento nos levou a elaborar duas categorias de análise: a primeira, está dedicada a caracterização da proposta teórico-pedagógica que orientou a atuação no Núcleo e a descrever como fomos materializando caminhos para a atuação docente; na sequência, como segundo eixo de discussões, a análise coloca em evidência as ressonâncias dessa experiência no PIBID na formação docente para além do Projeto.

Os cinco passos de Saviani e o ‘guia’ para a atuação

Ao analisar o processo de formação docente articulado com a experiência do PIBID, identificamos que a aproximação com a Pedagogia Histórico-Crítica foi um dos pontos de partida para a construção do trabalho a ser realizado na escola e, sobretudo, a compreensão da sua articulação com a história da Educação Física acabou se configurando como elemento central para criar, desenvolver e avaliar o cotidiano de atuação.

Cabe destacar que a Pedagogia Histórico-Crítica faz parte das pedagogias contra-hegemônicas que surgem entre as décadas de 70 e 80 no Brasil, em um cenário marcado pela necessidade de criação de novas propostas pedagógicas que se contrapusessem a ordem vigente (Hermida; Mata; Nascimento, 2010). Desse modo, essa pedagogia tem como principal referencial o livro ‘Escola e Democracia’, publicado em 1983, pelo professor Dermeval Saviani, o qual fundamenta-se na concepção teórica dialética, na perspectiva do materialismo histórico, em conformidade com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela Escola de Vigotski.

Ainda na esteira de debates propostos por Hermida, Mata e Nascimento (2010), torna-se possível compreender que Demerval Saviani atribuiu a essa pedagogia a tarefa de identificar as formas mais desenvolvidas do saber objetivo ao longo da história, compreendendo suas condições de produção e principais manifestações, além de analisar suas tendências de transformação. Cabe destacar que a proposta visa a conversão desse saber em conhecimento escolar, tornando-o acessível aos alunos dentro do espaço e do tempo da escola. Por fim, destaca a importância de garantir que os estudantes não apenas assimilem o conhecimento enquanto resultado, mas também compreendam o processo de sua construção e suas possíveis transformações (Saviani, 2013).

Nesse mesmo contexto dos anos 80, a Educação Física vinha questionando a sua identidade e o seu próprio discurso que, até então, estava predominantemente vinculado às ciências naturais e conduzido pelas

matrizes esportivistas (Bracht, 2003). Foi nesse cenário que novas abordagens teórico-metodológicas foram propostas, sendo uma delas a perspectiva Crítico-Superadora (Soares et al, 2006). Essa proposição, na mesma direção que a Pedagogia Histórico-Crítica, busca organizar sistematicamente os conhecimentos de forma a possibilitar ao aluno se apropriar dele conforme foi construído historicamente e acumulado pela humanidade, sustentando uma escola que desenvolva os conteúdos do ponto de vista da classe trabalhadora e que viabilizem “a leitura da realidade, estabelecendo laços concretos com projetos políticos de mudanças sociais” (Soares et al, 2006, p. 63).

Ainda, essa abordagem compreende a ‘cultura corporal’ como objeto de estudo da Educação Física, abordando conteúdos como jogos, esportes, ginástica, lutas e danças. No que se refere à seleção desses conteúdos para as aulas, sugere que sejam considerados aspectos como sua relevância social, contemporaneidade e adequação às características sócio-cognitivas dos alunos (Soares et al, 2006).

Após esse resgate histórico, é possível concordar com Hermida, Mata e Nascimento (2010), que apresentam pontos de convergência teórica e metodológica entre a Pedagogia Histórico-Crítica e a perspectiva Crítico Superadora. O autor e as autoras ressaltam que ambas se constituem como uma pedagogia/abordagem voltada para a transformação social em favor da classe trabalhadora. Além disso, do ponto de vista ideológico, compartilham o compromisso com a superação das desigualdades inerentes às sociedades divididas em classes, tendo como base epistemológica o materialismo histórico-dialético.

Após evidenciar as aproximações entre essas duas abordagens, torna-se essencial compreender o percurso metodológico proposto por Saviani (2013), estruturado em cinco passos correlacionados aos objetivos da Pedagogia Histórico-Crítica. Ao voltar-se para a educação a partir de uma perspectiva crítica, o autor entende a prática social como um elemento fundamental de

mediação, que assume tanto o ponto de partida quanto o de chegada do processo educativo, ainda que com significados distintos em cada momento.

Desse modo, no ponto de partida, a prática social é entendida como aquilo que é comum entre professor e aluno, ainda que ambos possuam níveis diferentes de entendimento. O professor, embora articule o seu conhecimento com a experiência pedagógica da prática social, sua síntese é precária devido à necessidade de antecipação do que será possível trabalhar e qual o nível de compreensão de seus alunos (Saviani, 2013). Já o aluno possui uma visão sincrética, na qual a sua condição de discente impede a articulação dos seus conhecimentos e experiências com a prática pedagógica. Na sequência, Saviani (2013) denomina como ‘problematização’ o segundo passo, momento em que, por meio de questionamentos e provocações, são identificados os principais problemas em relação à prática social e os conhecimentos necessários que os alunos devem adquirir a fim de resolvê-los.

A partir disso, surge o processo de ‘instrumentalização’, apresentado como terceiro passo por Saviani (2013), o qual consiste em proporcionar aos alunos instrumentos teóricos e práticos necessários para solucionar os problemas levantados pela prática social, no sentido de emancipação humana. Logo em seguida, o quarto momento é denominado pelo autor de ‘catarse’, no qual o aluno realizará uma síntese do teórico com o prático, construída a partir dos conhecimentos adquiridos durante esse processo. A intenção é marcar uma nova posição em relação ao conteúdo abordado, podendo superar as contradições existentes na sociedade e apresentar uma reflexão crítica sobre o conteúdo.

Como último passo, a ‘prática social’ apresenta-se novamente, entretanto, de maneira diferentemente da inicial. Essa prática social é compreendida de maneira avançada, pois os alunos adquirem um nível maior de compreensão do conteúdo no qual o professor já se encontrava desde o primeiro passo e mostra-se a capacidade dos estudantes de expressarem uma compreensão da prática tão elaborada quanto a do

professor (Saviani, 2013). Nesse sentido, é possível admitir que a prática social é transformada em um espaço pedagógico pautado pelo diálogo e de construção de um conhecimento que leva estudantes a compreendê-la a partir de um olhar crítico sobre a sociedade.

Foi a partir da interlocução com os objetivos e sistematizações que compõem essa proposta pedagógica, no sentido de que ela busca a mudança por meio da educação no seu sentido mais amplo, e do seu alinhamento com a abordagem Crítico-Superadora (Soares et al, 2006), que de forma mais específica também almeja essa mudança a partir da Educação Física, que se constituiu um processo que denominamos como ‘guia docente’, por meio do qual traçamos um ‘roteiro’ a ser percorrido durante todos os momentos da aula, composto por concepções políticas sobre o nosso modo de compreender a educação e por sistematizações que pudessem materializá-las. Logo, a inserção no contexto escolar, viabilizada pelo PIBID, permitiu que tivéssemos as primeiras aproximações entre a teoria e a prática.

A elaboração orientada por esses cinco passos metodológicos não se constituiu como uma sequência rígida e linear. Como aponta Saviani (2013), trata-se de uma dinâmica processual, em que os passos se articulam de forma contínua e dialógica. O planejamento, portanto, partia de dois eixos fundamentais, por um lado, da seleção dos conteúdos, muitas vezes relacionados às disciplinas que estávamos cursando ou que já havíamos cursado na graduação em Educação Física, o que nos permitia ressignificar os conhecimentos acadêmicos à luz da prática pedagógica e construir propostas que favorecessem uma mediação crítica entre os saberes escolares e os conhecimentos sistematizados. Por outro lado, esse planejamento se fundamentava no reconhecimento da realidade concreta dos estudantes, levando em conta seus saberes prévios, vivências e o contexto sociocultural em que estavam inseridos, o que configurava a prática social inicial.

Com base nesse diálogo entre teoria e prática, eram desenvolvidos os demais momentos do plano de aula. Na problematização, buscávamos provocar reflexões a partir de situações concretas e desafiar os alunos a repensarem

aquilo que vivenciam. Na sequência, a instrumentalização envolvia tanto práticas corporais quanto a fundamentação teórica de cada conteúdo, oferecendo ferramentas para a compreensão mais ampla do tema. É importante destacar que, nesse momento, fazíamos uso de fundamentos técnicos e táticos dos esportes, não apenas reconhecendo sua importância dentro das práticas esportivas, mas também como uma estratégia pedagógica para aproximar os alunos dos conteúdos propostos. Nossa intenção era acionar elementos com os quais eles se identificavam e gostavam de praticar e, a partir daí, acessá-los para o debate, a escuta e a reflexão.

A catarse surgia quando os alunos demonstravam apropriação crítica dos conhecimentos trabalhados, ressignificando suas experiências a partir das novas compreensões construídas. No entanto, esse momento também era atravessado por limites, muitas vezes decorrentes de resistências em se envolver plenamente nas atividades e nos conteúdos apresentados. Nesse sentido, compreendemos que nossas aulas constituíam um cenário complexo de negociações, em que as tensões, adaptações e escutas se faziam presentes continuamente, exigindo de nós, enquanto educadoras, sensibilidade e flexibilidade para lidar com as dinâmicas concretas de cada grupo.

Por fim, a prática social final tinha como objetivo retomar a realidade vivida, agora atravessada por um novo olhar, transformado pela mediação pedagógica. Vale ressaltar que, embora o planejamento fosse guiado por essa estrutura, a execução prática nem sempre se dava de forma linear. Questões como o tempo reduzido, limitações do espaço físico ou imprevistos do cotidiano exigiam adaptações, e, por vezes, resultavam em certa fragmentação dos momentos planejados. Entretanto, mesmo com essas dificuldades, tínhamos como eixo central a intencionalidade pedagógica em cada escolha.

Nesse cenário de aproximação com o contexto escolar e de prática docente, foi possível observar diferentes contrastes entre aquilo que era idealizado e a realidade escolar. Essa situação exigiu uma dedicação no aprofundamento teórico/prático da abordagem utilizada, demonstrando que colocar em ação uma proposta pedagógica vai além de sua leitura e

discussão. Essa situação nos desafiou a desenvolver os planos de aula nesse contexto, pois passamos a analisar nas experiências vividas os ‘distanciamentos’ entre teoria e práticas e entre as idealizações e a dinâmica concreta do cotidiano, tanto durante o desenvolvimento do PIBID quanto, principalmente, no momento posterior à sua finalização.

A análise dos distanciamentos observados durante a experiência evidenciou desafios importantes na tentativa de desenvolver uma proposta pedagógica crítica e dialógica em Educação Física. Dentre eles, destacaram-se a dificuldade em consolidar espaços de diálogo com os alunos, a ausência de uma cultura de participação crítica e a resistência à abordagem de conteúdos que fugissem das modalidades tradicionais. Esses elementos revelaram tanto a força dos modelos reprodutivistas ainda presentes na escola quanto os limites e tensões enfrentados ao propor rupturas nesse cenário. Parte dessas percepções só se tornou mais evidente após a finalização do programa, quando foi possível refletir com mais distanciamento e profundidade sobre o processo vivido. Outras, no entanto, já se manifestaram durante as aulas, ainda que de forma pontual e atravessadas pelas exigências imediatas da prática. Esse processo de análise nos permitiu reconhecer, com mais nitidez, os tensionamentos existentes entre a teoria que estudávamos na formação inicial e as condições concretas da prática pedagógica, revelando que a construção de propostas transformadoras exige tempo, escuta, negociação e, sobretudo, disposição para lidar com as contradições do cotidiano escolar.

Entre os distanciamentos que se fizeram presentes, um deles foi o de promover um ‘espaço de diálogo e questionamentos’ com os alunos, pois percebemos que isso problematizou a maneira que a Educação Física estava se desenvolvendo, voltada para a prática e reprodução dos conteúdos, concentrada nas modalidades de futsal, voleibol, handebol e basquetebol. Logo, ao romper com essa realidade e introduzir uma proposta com diálogos, questionamentos e conteúdos diferentes, foi um processo difícil de ser implementado. No entanto, na implementação gradativa do roteiro das

aulas, estruturado a partir dos ‘cinco passos’ propostos por Saviani (2013), os alunos foram gradativamente compreendendo o percurso da aula e a maneira pela qual desenvolveríamos os conteúdos até o final do programa. Considerando esse desafio, percebemos que esse primeiro ponto do ‘guia’ deve ser reconhecido como um passo importante para o início da construção da criticidade nos alunos.

Concomitante a isso, a ‘criticidade’ também foi outro distanciamento que observamos, pois, a partir dos questionamentos e debates propostos, principalmente no segundo passo sugerido por Saviani (2013), esperava-se que o aluno apresentasse sua opinião sobre o assunto. No entanto, isso não estava presente nas aulas, pois não fazia parte da cultura da Educação Física na escola que os alunos se mostrassem disponíveis para o debate. Foi necessário considerar essa realidade e estimular, aos poucos, os alunos a pensarem e refletirem sobre os conteúdos que eram propostos. Assim, compreendemos como fundamental reconhecer cada manifestação dos alunos como forma de desenvolvimento do seu pensamento crítico e que os processos vinculados à criticidade se constituem não necessariamente no ‘tempo da aula’, mas durante o percurso de extrapola o ambiente escolar.

Ademais, outro desafio que evidenciamos foi o de conseguir ‘abordar conteúdos sobre a cultura corporal de movimento’ que fugissem das modalidades tradicionalmente exploradas nas aulas, pois havia uma resistência por parte dos alunos/as, tanto em realizar as atividades quanto de participar da aula. Essa situação nos levou a articular um conjunto de alternativas para contornar a situação, mas sem entrar para um enfrentamento. Neste caso, fizemos uso da negociação com alunos, na qual uma semana eles participavam da aula com o conteúdo proposto e, na outra, eles escolhiam o conteúdo que seria trabalhado.

Cabe destacar que com essa perspectiva de condução do trabalho também conseguimos fazer com que os alunos desenvolvessem a criticidade e fossem agentes na produção do conhecimento, pois eles deveriam se organizar coletivamente para definir qual seria o conteúdo que escolheriam

para a aula, envolvendo debates e votação. Nesse processo, percebemos um aumento da participação, a valorização e a iniciativa de motivar os/as colegas a engajarem-se nas aulas.

Considerando os cinco passos propostos por Saviani (2013) — prática social, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final — foi possível colocar em pauta nas aulas os conteúdos da cultura corporal para estimular os alunos e promover um processo de reflexão fundamentado em discussões teóricas, incentivando um pensamento crítico sobre os conteúdos. Esse processo facilitou o enfrentamento de desafios e a criação de alternativas, servindo como um ‘guia’, tanto na orientação político-pedagógica quanto na formação e estruturação das aulas, constituindo-se em um caminho didático-pedagógico para a sistematização dos processos de aprendizagem coletivos.

Formação docente e a intersecção entre teoria e prática

O encerramento deste ciclo possibilitou uma reflexão aprofundada sobre o que, de fato, foi realizado e construído ao longo de todo o processo, bem como sobre as ressonâncias provocadas após sua finalização. Ao revisitar as vivências, foi possível identificar dois momentos centrais que merecem destaque, nos quais os desdobramentos dessa experiência se evidenciam de maneira significativa: o Relatório Individual de Iniciação à Docência, documento entregue na finalização do projeto do PIBID, e os Estágios Supervisionados Obrigatórios vinculados ao curso de Licenciatura em Educação Física.

O primeiro movimento reflexivo se materializa no Relatório Individual de Iniciação à Docência, documento no qual relatamos as experiências no programa, destacando os principais aprendizados adquiridos. Para além das aprendizagens relacionadas à organização e sistematização dos conteúdos, como a elaboração de planos de aula voltados a turmas específicas, o planejamento e a adaptação das aulas conforme as

circunstâncias, ressaltamos que atuar em uma escola pública impõe desafios cotidianos. Entre eles, destacam-se o uso de materiais de qualidade inferior, frequentemente desgastados pelo tempo, ou até mesmo a ausência desses recursos, o que exige dos docentes uma postura constante de adaptação e criatividade. Soma-se a isso a precariedade de muitos espaços escolares, muitas vezes sem condições adequadas de acessibilidade e segurança.

Esse cenário dialoga com as reflexões de Furtado e Silva (2019), que, a partir de sua experiência, também evidencia as limitações enfrentadas nas aulas, especialmente quanto às dificuldades de se trabalhar os conteúdos de forma sistematizada. Segundo o autor, os estudantes, muitas vezes, apresentam dificuldades em compreender a proposta pedagógica dos professores, o que revela lacunas deixadas por processos de ensino anteriores, marcados por uma abordagem assistemática da Educação Física. Concordamos com ele, ainda, ao destacar que não há uma educação sem uma troca efetiva e contínua de elementos culturais entre os sujeitos. A essa discussão, somamos também a importância de abordar os conteúdos da Educação Física como expressões da cultura corporal, ou seja, como práticas carregadas de significados históricos, sociais e culturais. Assim, para que essa troca ocorra de forma significativa, é imprescindível compreender quem são os sujeitos com os quais iremos partilhar o ato educativo, bem como os tipos de processos formativos aos quais foram expostos anteriormente.

Nesse sentido, ao retomarmos a fundamentação teórica adotada e o seu objetivo principal, torna-se evidente que tal abordagem também impacta os processos críticos reflexivos dos bolsistas, pois passam a compreender diferentes elementos que compõem a realidade da escola pública e a problematizar diversas questões que atravessam o contexto educacional, como a estrutura, a organização, os investimentos e a forma como a escola e a educação são compreendidas pelas instâncias governamentais. Esses aspectos contribuíram significativamente para a formação profissional e pessoal, permitindo, ainda como estudantes, compreender o papel e a responsabilidade como docentes, inseridas tanto no contexto escolar quanto na comunidade.

Da mesma maneira que foi apontado por professores iniciantes egressos do PIBID no Ceará, que relataram o programa como um divisor de águas em suas trajetórias e destacaram sua contribuição para o desenvolvimento da confiança, da identidade profissional e da prática pedagógica (Farias; Silva; Cardoso, 2021), também percebemos em nossa vivência que essa experiência foi essencial para o enfrentamento dos desafios que emergiram posteriormente, especialmente durante os estágios supervisionados. Nesse sentido, logo no primeiro, reconhecemos com ainda mais nitidez a importância do programa, pois nos proporcionou familiaridade com o ambiente escolar e com suas dinâmicas, o que contribuiu significativamente para que desenvolvêssemos as atividades do estágio com mais segurança e consistência.

Além disso, o fato de nos sentirmos mais seguras permitiu explorar de forma mais autônoma o exercício da docência, experimentando novas atividades, metodologias e abordagens. Buscamos, inclusive, nos desafiar a colocar em prática diferentes referenciais teóricos para fundamentar nossa atuação pedagógica. No entanto, durante os planejamentos e na execução das aulas, frequentemente nos percebíamos retornando ao nosso ‘guia’, seja por segurança, hábito ou até mesmo de forma involuntária. Ao analisar a experiência aqui relatada, entendemos esse movimento como algo que constitui o início da trajetória docente, na qual são constituídas as referências para o trabalho docente e, ao mesmo tempo, foi possível compreender como a abordagem crítico-superadora na Educação Física está comprometida com a formação crítica e emancipatória dos sujeitos.

No bojo dessas experiências que foram nos constituindo como docentes, observamos que, mesmo partindo do esforço em seguir uma abordagem para orientar nossas aulas, ao final, elas acabam compondo nosso repertório metodológico de maneira integrada, de tal forma que as diferentes influências teóricas se interseccionam e se resignificam na prática. A vivência da docência no ‘chão da escola’, portanto, pode se tornar

um caminho para problematizar a crença de que apenas a prática forma o professor, em detrimento das discussões teóricas, narrativa essa que favorece uma falsa dicotomia entre teoria e prática.

Considerações Finais

A experiência vivenciada no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) no campo da Educação Física, analisada à luz da perspectiva crítico-superadora, revela a complexidade e os desafios que permeiam a formação docente em contextos reais de escola pública. A articulação entre teoria e prática, mediada pelos cinco passos metodológicos de Saviani (2013), possibilitou a construção de caminhos para o desenvolvimento da criticidade dos alunos e a compreensão das contradições presentes no ambiente escolar.

Observamos que uma proposta crítico-superadora permanece relevante para nortear a formação docente e as práticas pedagógicas em Educação Física, sobretudo por seu compromisso com a transformação social, a valorização da cultura corporal e o estímulo à reflexão. Contudo, evidenciamos a necessidade de adaptações e flexibilidades para responder às especificidades do contexto escolar atual, marcado por resistências culturais, limitações estruturais e diferentes perfis de estudantes. Essas adaptações passam por reconhecer o tempo e o espaço para a construção da criticidade, por estratégias que promovessem a escuta e a participação gradual dos alunos e por uma mediação pedagógica que considerasse as condições concretas da prática, conciliando idealizações teóricas com as dinâmicas reais da escola. Além disso, a formação docente deve incorporar um olhar reflexivo contínuo, que integre teoria e prática de forma dialógica e que permita ao professor em formação navegar entre os desafios e as possibilidades do cotidiano escolar, ressignificando seu papel e fortalecendo sua identidade profissional.

Além disso, a vivência no PIBID mostrou que a construção do/a professor/a não se dá apenas pela prática isolada, mas pela integração entre diferentes perspectivas teóricas, experiências pessoais e as exigências concretas do ambiente escolar. Essa complexidade reforça a necessidade de uma formação que promova reflexão crítica contínua e prepare o docente para navegar pelas contradições e desafios da profissão. Em que pesem as dificuldades enfrentadas, evidenciamos que a aproximação com a Pedagogia Histórico-Crítica e a abordagem crítico-superadora podem ser um caminho de muitos resultados para a construção de uma Educação Física emancipada e comprometida com a realidade social, contribuindo para a formação de professores mais críticos, autônomos e conscientes de seu papel social.

Referências

- AMBROSETTI, N. B. *et al.* Contribuições de PIBID para a formação inicial de professores: o olhar dos estudantes. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 4, n. 1, p. 151-174, jan./jun. 2013. DOI: <https://doi.org/10.54033/cadpedv22n4-270>.
- BRACHT, V. *Educação Física & Ciências: cenas de um casamento (in)feliz*. 2 ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003. 160p.
- BRASIL. *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid)*. Brasília, DF: Presidência da República, Ministério da Educação, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=467&id=233&option=com_content&view=article. Acesso em: 20 dez. 2025.
- CAUDURO, M. T. O Mosaico: a arte da análise dos dados através da pesquisa em Educação Física. In: CAUDURO, M. T. *Investigação em Educação Física e Esportes: um novo olhar pela pesquisa qualitativa*. Novo Hamburgo: Feevale, 2004. p.89-98.
- CLATES, D. M.; GUNTHER, M. C. C. O PIBID e o percurso formativo de professores de Educação Física. *Motrivivência*, v. 27, n. 46, p. 53-68, dez, 2015. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2015v27n46p53>.
- FARIAS, I. M. S.; SILVA, S. P.; CARDOSO, N. S. Inserção profissional na docência: experiência de egressos do PIBID. *Educação e Pesquisa*, v. 47, e225968, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147225968>.
- FURTADO, R. S.; SILVA, L. H. C. Ginástica e pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações na Escola Maria Luiza Costa e Rêgo. *Conexões*, Campinas, v. 17, e019002, p. 1-16, 2019. DOI: <https://doi.org/10.20396/conex.v17i0.8653006>.

HERMIDA, J. F.; MATA, Á. A. R.; NASCIMENTO, M. S. A Educação Física Crítico-Superadora no contexto das pedagogias críticas no Brasil. In: *V Colóquio de Epistemologia da Educação Física*, 2010, Maceió-AL. *Anais*. Maceió: Universidade Federal de Alagoas, 2010, p. 1-10. Disponível em: http://congressos.cbce.org.br/index.php/cepistef/v_cepistef/schedConf/presentations. Acesso em: 20 dez. 2025.

KREWER, C. S. *et al.* Experiência com abordagem crítico-superadora: relato sobre a formação de um ‘guia’ para as aulas da educação física escolar. In: *X Congresso Sul-Brasileiro de Ciências do Esporte*, Curitiba, Paraná, 2024. Centro Universitário Internacional, 2024, p. 1-7. Disponível em: <https://www.cbce.org.br/evento/upload/4148/VF-4148-034818.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2025.

LIMA, N. C. F. *et al.* Formação docente dos bolsistas do PIBID de educação física: estudo de caso da Universidade de Gurupi (UnirG). *Cadernos UniFOA*, Volta Redonda, n. 38, p. 91-98, dez, 2018. DOI: <https://doi.org/10.47385/cadunifoa.v13.n38.2621>.

MUSSI, R. F. F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. *Revista Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i48.9010>.

SAVIANI, D. Escola e democracia: para além da “teoria da curvatura da vara”. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 5, n. 2, p. 227-239, dez. 2013. DOI: <https://doi.org/10.9771/gmed.v5i2.9713>.

SOARES, C. L. *et al.* *Metodologia do ensino de educação física*. 13ª reimp. São Paulo: Cortez, 2006.

Recebido em dezembro de 2025.

Aprovado em abril de 2026.