

O PIBID de Educação Física da UEM-PR: uma reflexão com a prática escolar

The Physical Education PIBID at UEM-PR: a reflection upon the school practice

Bruno Nicolau Cerine da CRUZ¹,
Carlos Henrique Ferreira MAGALHÃES²,
Gabriel Ferezin CAMARGO³

Resumo

Este artigo busca analisar a prática escolar na proposta de ensino do PIBID Educação Física da UEM-PR (2014-2017). Esta pesquisa documental analisou os planos de aula objetivados pelos Pibidianos para o 8º ano de uma escola pública estadual na cidade de Maringá-PR, por meio da técnica de interpretação hermenêutica-dialética. Concluiu-se que os pressupostos teóricos norteadores da prática escolar contribuíram com a formação inicial dos Pibidianos, na medida em que possibilitaram aproximar a teoria da prática escolar objetivada numa Perspectiva Crítico-Superadora, fundamentada na tendência Pedagógica Histórico-Crítica e na concepção de desenvolvimento humano da Teoria Histórico-Cultural.

Palavras-chave: Educação Física Escolar. Prática de Ensino. Formação de Professores.

Abstract

This paper aims to analyze the school practice embodied in the teaching proposal of the Physical Education PIBID at UEM-PR (2014-2017). We performed the analysis of a series of lesson plans objectified by the Pibid students for an 8th grade class at a public elementary school in the city of Maringá-PR, through the dialectical hermeneutics. We concluded that the theoretical assumptions that guided the school practice have contributed to the initial teacher training of PIBID students, as they made possible to approximate school theory and practice under a Critical-Overcoming Perspective, based on the Historical-Critical Pedagogy, and on the human development conception under the Cultural Historical-Theory.

Keywords: School Physical Education. Teaching Practice. Teacher Training.

-
- 1 Possui graduação em Educação Física pela Universidade Estadual de Maringá. Atualmente participa do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Políticas e Práticas Pedagógicas da Cultura Corporal, realizando estudos sobre a Teoria Histórico-Cultural, sua relação com o ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano e as propostas político-educacionais nesta perspectiva; desenvolvendo atividades para a formação esportiva e esporte de rendimento nas modalidades Badminton e Parabadminton.
 - 2 Possui Doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (2009). Atualmente é Professor Associado da Universidade Estadual de Maringá-PR. Tem experiência na área de Educação Física Escolar e Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: trabalho docente; educação e trabalho, economia-política e Estética.
 - 3 Possui graduação em Educação Física pela Universidade Estadual de Maringá(2017) e ensino-médio-segundo-grau pelo Colégio Objetivo Noroeste(2009). Tem experiência na área de Educação Física

Introdução

O Programa Institucional com Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), instituído pela Portaria n.º 096, de 2013, da CAPES, preocupou-se, dentre outros aspectos, com a formação inicial e valorização do magistério nos cursos de licenciatura em diversas áreas de ensino, como Educação Física, Português e História. Nesse sentido, as ações pedagógicas possibilitadas pelo programa têm sido alvo de importantes pesquisas científicas de autores que se preocupam com a formação inicial de professores. Essas preocupações foram materializadas em pesquisas de autores como: Martins e Zappone (2018); Magalhães (2018); Cruz, Silva e Magalhães (2018); Modesto, Crepaldi e Magalhães (2017); Mota *et al.*, (2015); Batista e Magalhães (2015); Climaco e Santos Júnior (2015); Lavoura *et al.* (2015); Ribeiro *et al.* (2014).

O PIBID de Educação Física da UEM-PR (2014-2017) teve a preocupação de articular a teoria pedagógica com a prática escolar, assim como de inserir os “licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes [...]” (CAPES, Portaria n.º 096, 2013). Dessa forma, o Pibid de Educação Física da UEM-PR (2014-2017) foi organizado em momentos de planejamento e execução, dentre eles, reuniões pedagógicas, laboratórios práticos, observação, regência e permanência das práticas escolares.

Esses momentos foram orientados pelos pressupostos teórico-metodológicos das obras literárias norteadoras da prática escolar⁴ objetivada pelos Pibidianos, quais sejam: *Metodologia do Ensino de Educação Física* (SOARES *et al.*, 2012); *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações* (SAVIANI, 2012) e *O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica* (MARTINS, 2011).

A partir dessas obras, o PIBID de Educação Física da UEM-PR (2014-2017) almejou uma prática escolar orientada pelos pressupostos teóricos de uma concepção pedagógica que entendia a cultura corporal como o conhecimento tratado pela Educação Física, identificando como conteúdo o acervo das manifestações corporais, tais como o Jogo, a Brincadeira, o Esporte, a Dança, a Luta e a Ginástica (SOARES *et al.*, 2012).

Assim, na prática escolar objetivada pelos Pibidianos a elaboração dos planos de aula visando à transmissão do conteúdo da cultura corporal foi orientada pelos princípios metodológicos da espiralidade, simultaneidade e provisoriedade, de acordo

4 Silva Júnior (2004, p. 45) assevera que a prática escolar “[...] constitui-se no indissociável binômio apropriação-objetivação.”

com a Concepção Crítico-Superadora da Educação Física (SOARES *et al.*, 2012), bem como pelo procedimento metodológico da Problemáticação, de acordo com a Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2008, 2011). Além disso, a prática escolar fundamentou-se no pressuposto de que a atividade tem um papel fundante no desenvolvimento e formação do psiquismo (LEONTIEV, 2004; MARTINS, 2011).

A partir do exposto, este artigo busca analisar a prática escolar definida na proposta de ensino do PIBID de Educação Física da UEM-PR, por meio da análise de um conjunto de planos de aula objetivados pelos Pibidianos de Educação Física da UEM-PR (2014-2017), para o 8º A do ensino fundamental de uma escola pública estadual, situada na cidade de Maringá-PR.

Materiais e Métodos

Este artigo é oriundo de uma pesquisa institucional que visou analisar a formação inicial promovida pelo PIBID de Educação Física da UEM-PR (2014-2017), cujo objetivo era analisar a prática escolar dos Pibidianos. Entendemos a categoria prática escolar de acordo com Silva Junior e Ferreti (2004), a qual remete à necessidade de proporcionar a apropriação da cultura clássica no ato de ensinar.

O PIBID de Educação Física da UEM-PR (2014-2017) tinha uma metodologia didático-pedagógica para organizar e objetivar a prática escolar. Os bolsistas do Pibid dedicavam 20 horas semanais às atividades necessárias para a realização da prática escolar. Nessas 20 horas, os Pibidianos executavam as seguintes atividades:

- *Estudar e discutir a fundamentação teórica da prática escolar:* a prática escolar foi fundamentada nos conceitos de saber escolar, cultura clássica, aula, saber sistematizado, competência técnica e compromisso político, de acordo com a Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2012). Foi também fundamentada nos conceitos de cultura corporal, expressão corporal como linguagem, espiralidade, provisoriidade do conhecimento, simultaneidade do conhecimento e confronto e contraposição de saberes, abordados no livro Metodologia do Ensino da Educação Física (SOARES *et al.*, 2012). Os conceitos de mediação, atenção, concentração, memória, percepção, linguagem e atividade foram aqueles que nos permitiram entender a educação como Desenvolvimento Humano, a partir das análises de Vigotsky e Luria apresentadas por Ligia Martins (2011). Por fim, o conceito de prática escolar (SILVA JUNIOR; FERRETI, 2004) nos leva a entender a objetivação da cultura clássica promovida pela atividade de ensinar por parte do professor, com a sua respectiva internalização por parte do estudante no seu ato de apropriação da cultura clássica;

- *Elaborar o planejamento da prática escolar:* ao longo de 32 semanas do ano letivo de 2017 foram objetivadas 32 aulas com o conteúdo Esporte em todas as turmas, a partir dos conceitos referenciados no item anterior;
- *Avaliar a prática escolar objetivada na semana:* as aulas eram avaliadas a partir de uma lista de checagem, juntamente com um relatório de observação das práticas escolares em cada turma;
- *Realizar os laboratórios da prática escolar com o conteúdo esporte:* O conteúdo da expressão corporal como linguagem das aulas objetivadas pelos Pibidianos foi o Esporte, dentre os quais, o Badminton, que foi estudado/praticado por todos os Pibidianos nos laboratórios destinados à apropriação da cultura clássica. Além disso, o conceito de problematização da Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2011) era utilizado na mediação do ensino das técnicas do Badminton, a fim de que os Pibidianos se apropriassem também dos aspectos metodológicos necessários para realizar a prática escolar. Toda semana eram praticadas atividades de rebater, as quais continham as técnicas necessárias para jogar o Badminton, bem como eram estudados e discutidos os conceitos da fundamentação teórica da prática escolar do Pibid de Educação Física da UEM-PR. A cada semana as aulas de uma escola objetivada eram analisadas.

O Pibid de Educação Física da UEM-PR (2014-2017) desenvolveu a prática escolar em duas instituições estaduais de ensino. Em cada escola havia 10 Pibidianos, que atuavam em duplas com cada turma. Sendo assim, havia cinco turmas em cada escola para realizar a prática escolar. A exposição da investigação é baseada na análise dos relatórios elaborados ao longo de 2014 a 2017, que sintetizam a prática escolar objetivada pelos Pibidianos nesse período. Todos esses relatórios foram arquivados na plataforma *Dropbox*, onde tivemos acesso a eles. Começamos analisando os planos de aula de 2017. A partir da hermenêutica-dialética (MINAYO, 1998), identificamos que, nesse momento, o Pibid de Educação Física da UEM-PR estava com relatórios mais consistentes, haja vista que a fundamentação teórica com a Pedagogia Histórico-Crítica e a concepção de Educação Física por meio da perspectiva Crítico-Superadora (SOARES *et al.*, 2012) tinham maior consistência nos relatos, em comparação aos anos anteriores.

Contudo, os relatos das práticas escolares são extensos. Por isso, utilizamos a técnica de interpretação exposta por Minayo (1998), a hermenêutica-dialética, que visa buscar o caminho do pensamento do autor. Observamos que, ao longo de 2017, os relatos do conjunto de aulas nas turmas indicavam um caminho de ensino coerente com a fundamentação teórica estudada no Pibid de Educação Física da UEM-PR. Escolhemos os relatos de aula que se apresentavam mais consistentes do ano de 2017, os quais eram da turma do 8º ano de uma das escolas

atendidas. Assim, buscamos o caminho do pensamento que conduzia os relatos dessa turma, mais precisamente os relatos que traduziam quando os Pibidianos ensinavam e quando os estudantes da turma aprendiam. Os excertos aqui apresentados revelam a objetivação da prática escolar planejada pelos Pibidianos.

Os princípios metodológicos na elaboração dos planos de aula no PIBID Educação Física da UEM-PR

O PIBID de Educação Física da UEM-PR foi implantado no ano de 2014 e finalizado no ano de 2017 e tinha como uma de suas finalidades “contribuir para a articulação entre teoria e prática [...]” (CAPES, Portaria n.º 096, 2013).

Com o intuito de uma prática escolar coerente com os objetivos apontados pela CAPES (Portaria n.º 096, 2013), em especial a articulação entre teoria e prática, o PIBID de Educação Física da UEM-PR (2014-2017) foi organizado com encontros destinados às Reuniões Pedagógicas e aos Laboratórios Práticos. Esses dois momentos destinavam-se à discussão e reflexão dos pressupostos teórico-metodológicos, de acordo com uma Concepção Crítico-Superadora de Educação Física (SOARES *et al.*, 2012), com a Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2012) e com o pressuposto de que a atividade promove o desenvolvimento humano (MARTINS, 2011). Dessa forma, compreendeu-se que a Educação Física possibilitaria o desenvolvimento humano por meio de suas atividades e, sendo assim, os Pibidianos objetivaram uma prática escolar (SILVA JÚNIOR, FERRETI, 2004) para a transmissão do conteúdo estruturante Esporte (PARANÁ, 2008).

Nas escolas participantes do programa os Pibidianos também realizavam a observação da prática escolar, acompanhando a objetivação das aulas das professoras supervisoras, além de realizarem a permanência nos horários de planejamento das professoras supervisoras da escola. Durante a permanência na escola os Pibidianos faziam as análises da prática escolar realizada, relatando a objetivação da prática escolar das professoras supervisoras, bem como aquelas feitas pelos Pibidianos. Por fim, essas reflexões eram apresentadas, discutidas e repensadas nas reuniões pedagógicas em conjunto com os demais Pibidianos de Educação Física da UEM-PR (2014-2017).

O PIBID de Educação Física da UEM-PR objetivou uma prática escolar a partir dos pressupostos teóricos de uma concepção pedagógica Crítico-Superadora, que entende a cultura corporal como o conhecimento tratado pela Educação Física. Esta identifica como conteúdo o acervo das manifestações corporais, as quais são “resultado de conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados pela humanidade que necessitam ser retrçados e transmitidos para os alunos na escola” (SOARES *et al.*, 2012, p. 40), tais como o Jogo, a Brincadeira,

o Esporte, a Dança, a Luta e a Ginástica (SOARES *et al.*, 2012).

Com isso, Modesto *et al.* (2017, p.48) indicam que:

A abordagem e metodologia do projeto PIBID/CAPES – Educação Física–UEM-PR visa a uma tentativa de superação da educação física escolar que prioriza o ensino com técnicas e conceitos de cunho exclusivamente biologicista/tecnicista. Tais conceitos são de grande importância para a objetivação do conhecimento nessa disciplina, porém correspondem a uma parte de um todo que abrange ainda aspectos sociais, culturais e ideológicos, cuja importância é uma das preocupações das aulas objetivadas por meio da educação física na perspectiva crítico-superadora [...]

Assim, indicamos que os princípios metodológicos foram elementos articuladores da teoria e prática (CAPES, Portaria n.º 096, 2013), à medida que estavam presentes desde o momento de elaboração dos planos de aula até o momento da prática escolar objetivada pelos Pibidianos, na transmissão do conteúdo esporte nos seus aspectos técnicos, históricos, ideológicos e culturais.

A elaboração dos planos de aula dos Pibidianos foi orientada pelos princípios metodológicos de confronto e contraposição de saberes, da espiralidade, simultaneidade e provisoriedade, de acordo com a Concepção Crítico-Superadora da Educação Física (SOARES *et al.*, 2012), a fim de ensinar o conteúdo da cultura corporal. Nesse sentido, a dinâmica curricular, de acordo com Soares *et al.* (2012, p. 35): “[...] favorece a formação do sujeito histórico à medida que lhe permite construir, por aproximações sucessivas, novas e diferentes referências sobre o real no seu pensamento. Permite-lhe, portanto, compreender como o conhecimento foi produzido historicamente pela humanidade e o seu papel na história dessa produção.”

A prática escolar, de acordo com Soares *et al.* (2012), deve buscar a:

[...] ampliação da sistematização do conhecimento. O aluno amplia as referências conceituais do seu pensamento; ele toma consciência da atividade teórica, ou seja, de que uma operação mental exige a reconstituição dessa mesma operação na sua imaginação para atingir a expressão discursiva, leitura teórica da realidade. O aluno dá um salto qualitativo quando reorganiza a identificação dos dados da realidade através do pensamento teórico, propriedade da teoria. (SOARES *et al.*, 2012, p. 36).

Nessa perspectiva, o princípio metodológico de confronto e contraposição de saberes⁵ refere-se à possibilidade de fornecer ao aluno novas referências intelectuais e expressões corporais que lhe permitam uma sistematização mais ampla do conhecimento, e não no sentido de exclusão de um saber cotidiano em detrimento de um saber sistematizado. Conforme apontam Soares *et al.* (2012, p.33), esse princípio faz referência ao compartilhamento de “[...] significados construídos no pensamento do aluno através de diferentes referências: o conhecimento científico ou saber escolar é o saber construído enquanto resposta às exigências do seu meio cultural informado pelo senso comum.”

Observou-se nos planos de aula dos Pibidianos (2017) uma aproximação desse princípio metodológico com o conceito de Prática Social que, segundo Saviani (2008), é um momento comum para professor e aluno. Ambos se encontram em níveis diferentes de conhecimento. Para exemplificar a materialização desse conceito nos planos de aula, indicamos os seguintes trechos:

01) [...] em seguida, foi apresentado um novo conceito de rede divisória e, a partir do nível de conhecimento que o aluno possuía sobre o mesmo, realizou-se uma discussão até que se chegasse a uma forma mais elaborada desse conceito [...]

02) [...] consistiu em realizar a apresentação do novo conteúdo a ser ensinado na aula. Para tal fez-se necessário uma apresentação breve e a problematização daquilo que eles já conheciam sobre o conteúdo. O novo conteúdo foi apresentado como Esportes que foram criados ao longo da história pela humanidade, mas que utilizam a raquete como instrumento [...] (PIDIANOS, 2017).

Outros princípios elencados por Soares *et al.* (2012) observados nos planos de aula foram: *provisoriedade do conhecimento; simultaneidade dos conteúdos*

5 Nesse princípio, quando falamos de uma Educação Física que vise transmitir o seu conteúdo (conhecimento), direcionando-o ao desenvolvimento das capacidades humanas em sua totalidade motora, intelectual e até mesmo social (LEONTIEV, 2004), os meios objetivados pelo professor para tal finalidade precisam considerar tanto o conhecimento cotidiano ou espontâneo, pois ele se relaciona estreitamente à formação dos conceitos cotidianos, quanto o conhecimento sistematizado relacionado à formação dos conceitos científicos. Logo, indicamos a necessidade de entender a formação desses conceitos, não sob a ótica do confronto ou contraposição, mas em uma relação de complementação entre ambos, na qual mesmo acontecendo de formas diferentes (GALUCH; SFORNI, 2009, citando VYGOTSKY, 2000), o conceito científico é formado com base no conceito cotidiano já estabelecido no aluno, a partir de suas relações sociais fora do espaço escolar (GALUCH; SFORNI, 2009; CRUZ *et al.*, 2018; CRUZ, 2018). Porém, há um elemento importante a ser destacado, qual seja: é importante que o aluno entenda a relação entre ambos os conceitos, cotidiano e científico, para que avance na elaboração/construção de seu pensamento e se aproprie de um conhecimento mais elaborado.

enquanto dados da realidade; e a espiralidade da incorporação das referências do pensamento. Entendemos que esses princípios se aplicam conjuntamente com a problematização e instrumentalização na Pedagogia Histórico-Crítica, conforme assevera Saviani (2012).

Quanto à provisoriedade “[...] é fundamental para o emprego desse princípio apresentar o conteúdo ao aluno, desenvolvendo a noção de historicidade retrçando-o desde a sua gênese, para que este aluno se perceba enquanto sujeito histórico.” (SOARES *et al.*, 2012, p. 34). Assim, entendemos que a provisoriedade na concepção crítico-superadora da Educação Física (SOARES *et al.*, 2012) atua conjuntamente na prática escolar, nos momentos em que a Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2012) sugere a prática social, a problematização e a instrumentalização. Observou-se que esse princípio apareceu nos planos de aula dos Pibidianos, a partir de alguns objetivos específicos: 1) “Problematizar a criação dos esportes como meios culturais; 2) entender como o “Taco” se caracterizou como instrumento ao longo da história.” (PIBIDIANOS, 2017). O excerto do relato de aula a seguir mostra o cumprimento desses objetivos:

Fez-se entender durante a aula que o ato de rebater é cultural, pois foi o homem quem o criou e o desenvolveu para atender determinada demanda social em dado período histórico. Cultural também, pois as aptidões humanas, motoras e intelectuais presentes no ato humano de rebater passaram de geração a geração (LEONTIEV, 2004) [...]. Quais eram as finalidades de criação da raquete e do taco ao longo da história desde a sua origem? Chegamos juntos a uma das possibilidades, qual seja: de que o taco era utilizado para sobrevivência e caça antes de atingir os objetivos atuais dentro dos esportes, até porque hoje não precisamos mais caçar ou nos proteger com porretes.

O relato apresentado coaduna com os princípios da espiralidade da concepção crítico-superadora de educação física (SOARES *et al.*, 2012) e da instrumentalização da Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2012) à medida que a historicização do conhecimento, como foi proposto na prática escolar objetivada, possibilitou que os alunos entendessem o conteúdo desde a sua gênese. Nesse caso, os alunos puderam ampliar as referências conceituais do conhecimento, compreendendo o desenvolvimento do ato de rebater, bem como das capacidades intelectuais e motoras do homem, tendo em vista suas necessidades históricas.

O princípio da provisoriedade do conteúdo (SOARES *et al.*, 2012, p. 35) indica que a qualidade do pensamento “vai sendo construída através de aproximações sucessivas do sujeito que pensa com o objeto pensado, mediado

pelo conhecimento.” Pode-se extrair esse movimento de aproximação sucessiva entre o sujeito (o aluno) que pensa e o objeto pensado, à medida que verificamos na fala dos alunos, externalizada na linguagem oral ou escrita, a síntese do pensamento construído a partir da apropriação histórica do conteúdo. Vemos isso em outro excerto relatado pelos Pibidianos: “[...] na atualidade, tais instrumentos possuem outras finalidades [...], decorrentes do processo de industrialização, e esses instrumentos (de rebater) são apenas utilizados em jogos ou esportes [...]” (PIBIDIANOS, 2017).

Seja com finalidades de sobrevivência ou com a prática de jogos ou esporte, o ato de rebater constituiu-se ao longo da história como atividade humana e, conseqüentemente, como cultura, devido ao desenvolvimento sócio-histórico ilimitado regido, predominantemente, por leis sócio-históricas (LEONTIEV, 2004). O desenvolvimento do homem a partir das leis sócio-históricas bem como sua capacidade de criação e produção possibilitaram-lhe desenvolver e realizar inúmeras outras atividades a fim de satisfazer diferentes necessidades e finalidades humanas, tais como: a atividade do trabalho, artística e esportiva, direcionadas a infinitas possibilidades de desenvolvimento cultural. Dentre as que compõem o trabalho, encontram-se: empunhar ferramentas, tecer redes e construir moradias, e nas atividades artísticas podem-se citar: moldar esculturas, tocar instrumentos e pintar obras de arte. Dentre as esportivas, em específico as de rebater, tem-se: o Hóquei, o Badminton, o Squash, o Tênis, a Pelota Basca, o Beisebol, entre outras.

Aparentemente, o princípio de provisoriedade também constou em uma tarefa dissertativa solicitada pelos Pibidianos. Segundo o relato das aulas dos Pibidianos (2017):

Os mesmos tiveram que dissertar sobre os conteúdos ensinados até o presente momento. Neste texto os alunos deviam discutir e analisar o ato humano de rebater, o instrumento (raquete, taco), a diferença entre jogo e esporte [...] e a diferença das empunhaduras de Forehand e Backhand no Badminton [...]

Observa-se uma prática escolar preocupada em ensinar os elementos constitutivos do saber escolar, de forma simultânea e espiralada ao longo dos planos de aula. Por meio de uma perspectiva dialética, a simultaneidade buscou desenvolver uma visão de totalidade, apresentando os conteúdos de forma simultânea “explicitando a relação que mantêm entre si para desenvolver a compreensão de que são dados da realidade que não podem ser pensados nem explicados isoladamente.” (SOARES *et. al.*, 2012, p. 34). A forma espiralada do conteúdo buscou a “[...] incorporação das referências do pensamento. Significa compreender as diferentes formas de organizar as referências do pensamento

sobre o conhecimento para ampliá-las.” (SOARES *et al.* 2012, p. 34). Outro trecho mostra como essa perspectiva dialética de totalidade do conhecimento se apresentou na prática escolar dos Pibidianos (2017).

A aula foi dedicada ao ensino do Hóquei, utilizando como instrumentalização para tal objetivo a organização, pelos próprios alunos, de um torneio. [...] Nesse processo, no conjunto de aulas apresentadas até o presente momento, a simultaneidade do conteúdo aparece no caráter histórico apresentado acerca da possível origem do Taco, enquanto possível instrumento de caça e sobrevivência por nossos ancestrais, até o momento de se configurar como instrumento específico utilizado no esporte e/ou jogo. Após conhecer o instrumento e os signos que o compõem (a própria palavra Taco, Cultura humana, História e Ato humano de rebater), foi posto como finalidade a construção dos Tacos. Ao construírem seus próprios Tacos, os alunos precisaram estabelecer os caminhos que levariam a dar forma ao instrumento, ou seja, idealizaram antes para construir depois [...]. Ser capaz de projetar em pensamento aquilo que se objetiva construir no futuro, pressupõe experiência cultural acerca das características do objeto idealizado. Nossa mediação [...] consistiu no ensino dos aspectos característicos do instrumento, do jogo em que é utilizado (Hóquei) e da história do objeto. A partir dessas informações, os alunos buscaram informações em outros locais de pesquisa [...]. Os alunos, durante as partidas do torneio, demonstraram as habilidades motoras expressas pelo uso do instrumento. A utilização da postura e técnica básicas de manuseio do Taco proporcionou para os mesmos o domínio mais apropriado do instrumento.

Nesse trecho, percebe-se a atuação concomitante dos princípios metodológicos apresentados por Soares *et al.* (2012) e dos momentos sugeridos pela Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2012). O ensino do esporte, como conteúdo objetivado pelos Pibidianos (2017), instrumentalizado a partir da elaboração de um torneio, representou uma prática escolar, na qual o aluno pôde sintetizar as referências intelectuais e motoras que foram apropriadas, sistematizadas e ampliadas ao longo da prática escolar objetivada pelos Pibidianos (2017). Saviani (2008) sugere que esse processo de síntese do conhecimento que fora apropriado pelo aluno, refere-se ao momento catártico, resultado de um longo processo de ensino.

Daí por que o momento catártico pode ser considerado o ponto culminante do processo educativo, já que é aí que se realiza pela mediação da análise levada a cabo no processo de ensino, a passagem da síntese à síntese; em consequência, manifesta-se nos alunos a capacidade de expressarem uma compreensão da prática em termos tão elaborados quanto era possível ao professor [...] (SAVIANI, 2008, p. 58).

A partir dos acontecimentos na citação anterior, os alunos manifestaram uma “[...] compreensão da prática em termos tão elaborados quanto era possível ao professor [...]” (SAVIANI, 2008, p. 58). Nesse processo, tanto aluno quanto professor reconhecem-se como sujeitos históricos e veem sentido e significado (DUARTE, 1999) na prática escolar (SILVA JÚNIOR; FERRETTI, 2004).

Em síntese, indicamos que a prática escolar objetivada pelos Pibidianos (2017) aproximou-se do pressuposto de que a atividade possibilita o desenvolvimento do psiquismo (atenção, concentração, percepção, memória e linguagem), na medida em que sua apropriação pressupõe a internalização das aptidões intelectuais e motoras (LEONTIEV, 2004; MARTINS, 2011); dos princípios metodológicos de confronto e contraposição de saberes, da provisoriade, simultaneidade e espiralidade, apontados na perspectiva Crítico-Superadora de Educação Física (SOARES *et al.*, 2012) e dos momentos de prática social, problematização, instrumentalização e catarse, sugeridos por Saviani (2008). Além disso, contribuiu com a formação de um sujeito histórico e com a ampliação da sistematização do conhecimento dos alunos, além de possibilitar uma articulação entre teoria e prática.

A problematização como pressuposto metodológico da prática escolar objetivada pelos Pibidianos

Na seção anterior foram apresentados os pressupostos teórico-metodológicos de uma tendência pedagógica, que entende a cultura corporal como conhecimento da Educação Física (SOARES *et al.*, 2012), tendo como conteúdos as manifestações corporais criadas pelo homem, tais como jogos e brincadeiras, dança, luta, ginástica e esporte. Além disso, ao entenderem a atividade como possibilidade para o desenvolvimento do psiquismo (LEONTIEV, 2004; MARTINS, 2011), os Pibidianos também compreendiam que as atividades da Educação Física objetivadas com a prática escolar do esporte Badminton possibilitaram o desenvolvimento das capacidades motoras e intelectuais dos alunos (LEONTIEV, 2004). Assim, também articularam teoria e prática, apontando para a Problematização (SAVIANI, 2008; 2012), como recurso metodológico na prática escolar da concepção crítico-superadora da Educação Física.

De acordo com Saviani (2008), a Problematização “trata-se de detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social⁶ e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar.” (SAVIANI, 2008, p. 57). As questões levantadas nos planos de aula dos Pibidianos referiram-se ao conteúdo Esporte de rebater com o objetivo de apreendê-lo na condição de expressão corporal como linguagem (SOARES *et al.*, 2012). Dessa forma, o conhecimento a ser apropriado pelos alunos referiu-se às determinações históricas, sociais, corporais e intelectuais. Dentre os questionamentos levantados na prática escolar dos Pibidianos (2017), consta o seguinte no relato de aula:

Quais esportes vocês conhecem que usam raquete? [...]. Dentre os citados, foram destacados o Badminton, o Hóquei e Lacrosse. [...] Qual a diferença básica entre Jogo e Esporte? O jogo tem regras que podem ser mais adaptadas e o esporte possui regras institucionalizadas, que não podem ser mudadas facilmente [...]. Enquanto o jogo pode fazer mudanças de regras, o esporte exige as regras oficiais e que é organizado por uma federação esportiva [...]. O que é uma raquete? “raquete tem cabo e é um círculo”, “raquete serve para rebater alguma coisa pra longe”, “taco de Betes” e “taco é feito de madeira”.

A partir das respostas dadas à problematização sobre o que seria uma raquete, de acordo com os Pibidianos (2017): “[...] pode-se notar a construção da imagem subjetiva desses alunos a partir de aspectos aparentes dos objetos, ou seja, [...] sem abstraírem informações do objeto para além da aparência.” A aparência do objeto do conhecimento é apenas uma das muitas determinações que contribuem para a leitura da realidade, mas, conforme os princípios apresentados anteriormente, uma prática escolar objetivada numa perspectiva Crítica-Superadora e Histórico-Crítica deve se comprometer a ensinar as múltiplas determinações do saber, capazes de ampliar a leitura da realidade. Percebendo essa necessidade de ampliar e refletir a realidade para além de seus elementos aparentes, os Pibidianos apresentaram novas problematizações aos alunos: “Quais eram as finalidades de criação da raquete e do taco ao longo da história desde a sua origem? [...] o taco era utilizado para sobrevivência e caça antes de atingir os objetivos atuais dentro dos esportes.” (PIBIDIANOS, 2017).

6 “O ponto de partida seria a prática social (primeiro passo), que é comum a professor e alunos. Entretanto, em relação a essa prática comum, o professor, assim como os alunos, podem se posicionar diferentemente enquanto agentes sociais diferenciados. E do ponto de vista pedagógico há uma diferença essencial que não pode ser perdida de vista: o professor, de um lado, e os alunos, de outro, encontram-se em níveis diferentes de compreensão (conhecimento e experiência) da prática social.” (SAVIANI, 2008, p. 56).

As análises dos planos de aula indicaram que a problematização foi um procedimento importante na prática escolar objetivada pelos Pibidianos (2017), à medida que permitia aos alunos refletirem a realidade a partir das múltiplas determinações que a constituem. As novas problematizações ampliaram as referências conceituais no pensamento dos alunos, possibilitando que reconhecessem o conteúdo como produto das relações humanas, bem como se reconhecessem a si mesmos como sujeitos históricos capazes de reproduzir e produzir um novo conhecimento, conduzindo-os a uma síntese mais elaborada da realidade. Isso pode ser novamente visto no relato de aula a seguir:

O ato de rebater foi desenvolvido por quem? R: seres humanos através do ato de pensar. *Sendo assim, ele é um ato?* R: Cultural. *O que é rebater?* R: Expelir um objeto para longe com determinada força, utilizando um instrumento ou a própria palma da mão[...]. *Por que o Hóquei é cultural? E o Badminton?* R: “Foi criado e desenvolvido pelo homem”; “Possui história”; “Tem origem na necessidade de caçar e sobreviver e hoje não tem mais”. *O que o Hóquei desenvolve no homem? E o Badminton?* R: “Desenvolvem a capacidade de raciocínio”; “Desenvolvem a atenção e concentração”; “Coordenação motora”. *Qual a relação entre a prática do Hóquei e do Badminton?* “Os dois utilizam o ato de rebater”; “Desenvolvem o que foi dito antes”. *Por que o Badminton não é praticado em todas as escolas?* R: “Porque o material é caro”; “Porque estudamos em colégio público”; “Aqui no colégio praticamos porque tem material”. Esse material vem graças ao PIBID, programa do Governo Federal [...] (PIBIDIANOS, 2017, grifos nossos).

As problematizações possibilitaram a apropriação e a reflexão da dimensão histórica, social e intelectual do esporte Badminton como saber escolar, visto que não são todos que possuem acesso à raquete de Badminton, porque ela é cara. Assim, numa sociedade dividida em classes sociais a apropriação de mercadorias, entre elas as culturais, acontece quando um sujeito compra ou quando um programa de educação federal proporciona temporariamente essa apropriação. Essa discussão da totalidade com seu aspecto da economia-política proporcionada pelo saber escolar, esporte, com o Badminton, não deixou de ensinar os aspectos da singularidade técnica que envolvem o ato de rebater no esporte Badminton:

[...] o Frescobol [...] foram problematizados a questão da empunhadura da raquete e seus golpes (Forehand e Backhand), bem como a organização corporal dos mesmos

no momento de rebaterem para um melhor controle do instrumento (raquete e bola). Após tais indagações, no momento prático foi possível observar que os alunos obtiveram uma melhora em sua organização corporal e em seu domínio do instrumento raquete, utilizada para controlar a bola de Tênis e a de Frescobol. (PIBIDIANOS, 2017).

Observa-se que os alunos tiveram maior domínio da expressão corporal como linguagem na execução das técnicas de Forehand e Backhand (SOARES *et al.*, 2012), a partir desse procedimento metodológico sugerido com a problematização da Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2012). Ainda sobre a expressão corporal Frescobol e as empunhaduras da raquete:

Outros diziam que não estavam conseguindo segurar a raquete direito. Sobre a empunhadura Forehand e Backhand, os alunos relataram que o forehand é jogado com a palma da mão para fora ou voltada para a rede e o Backhand com a palma da mão para dentro ou dorso da mão para rede. Em sua maioria, os alunos consideraram ser mais difícil rebater em backhand. (PIBIDIANOS, 2017).

Em uma aula posterior, na qual o conteúdo foi o Badminton, e cujo objetivo específico era *compreender a dinâmica do instrumento peteca*, utilizado na sua prática para ser rebatido com a raquete, os Pibidianos relataram que os alunos não compreenderam a dimensão tática da atividade. Assim, os Pibidianos indagaram para que eles refletissem tal necessidade a partir das problematizações: *A dinâmica do jogo pode ser melhorada? Como? O espaço de jogo pode ser melhor utilizado? Qual a necessidade de se colocar a peteca mais próxima da rede ou mais ao fundo da quadra?* Vejamos o resultado dessas problematizações nas falas dos Pibidianos (2017):

Nas atividades subsequentes, já se tornou possível observar este salto qualitativo da captação e síntese da realidade, ou seja, da atividade. O comportamento para a realização da atividade mostrou-se mais organizado e consciente, visto que eram os mesmos objetos e basicamente a estrutura da atividade era a mesma. A diferença agora, era que a peteca não seria mais colocada no campo adversário sendo transportada, mas lançada, atendendo a determinadas finalidades, tais como: lançar a peteca podendo se aproximar da linha central da quadra; lançar somente atrás das linhas dos 3 metros do Voleibol e fazê-la cair próxima à linha central; lançar da linha dos 3 metros até a outra linha

e rebater a peteca com as palmas das mãos para o campo adversário. Vemos que a partir dessas novas finalidades, objetivou-se trabalhar toda a extensão da quadra em divisões de jogadas perto da rede, meio da quadra e fundo da quadra, assim como na modalidade de Badminton. [...]. Notou-se que alguns alunos utilizavam o principal aspecto tático objetivado na atividade, qual seja: procurar lançar ou rebater a peteca nos espaços vazios, de forma que o adversário demorasse a pegá-la, pois o êxito na atividade era medido por tempo.

A atividade em que os alunos rebatem a peteca nos espaços vazios remete à Saviani (2012), quando destaca o ato humano de aprender a passar a marcha de um carro. Inicialmente, o processo é sincrético, confuso. O sujeito realiza a atividade com erros e num nível de atenção elevado. Todavia, há um momento em que o ato de passar a marcha no carro é automático, o sujeito o faz com tranquilidade, ele aprendeu. Aqui houve uma passagem do sincrético ao sintético. Assim, quando uma atividade é proporcionada numa aula de educação física e inicialmente ela apresenta dificuldades para se objetivar, há uma síncrese posta. Contudo, no processo de apropriação de um saber, no caso as atividades de rebater, quando começam a ser objetivadas com tática e estratégia, tentando descobrir os espaços vazios na quadra para rebater a peteca, há um processo de catarse, quando uma nova síntese de jogar é apropriada.

Pensar a geometria proporcionada pela quadra era necessário para estabelecer a estratégia de jogo. Na aula de Badminton, cujo objetivo específico foi *executar a expressão corporal saque*, os Pibidianos utilizaram as seguintes atividades para a apropriação do conhecimento:

Foram realizadas duas atividades: a primeira foi a movimentação frente e trás no Badminton; os volantes foram colocados na linha central da quadra, e a turma separada em duas equipes; ao apito do professor, um de cada equipe foi correndo para o centro e pegava um volante (peteca) e voltava correndo de costas para a posição inicial. A segunda atividade foi realizada com as mesmas duas equipes, cada equipe ficava de um lado da quadra, a equipe do lado direito realizava um saque curto cruzado e a do lado esquerdo um saque longo cruzado. (PIBIDIANOS, 2017).

Indicamos que, nesse momento, pode ter havido um afastamento da prática escolar objetivada pelos Pibidianos, no sentido de que as problematizações

deveriam acontecer enquanto os alunos objetivavam o domínio do saber escolar. Acreditamos ser esse o momento no qual eles estão mais concentrados na atividade. Dessa forma, supõe-se que a atenção voluntária (MARTINS, 2011) estará direcionada aos elementos da atividade necessários para o domínio do saber. No entanto, observou-se que as problematizações foram realizadas ao final da prática objetivada:

Depois, reunimos os alunos e problematizamos se tiveram dificuldades em realizar a corrida de costas. [...] Problematicamos também sobre a importância da movimentação para realização do ataque e defesa no Badminton. [...] ao final da aula reunimos *mais uma vez* os alunos para problematizar as diferenças entre saque curto e longo. Qual o melhor tipo de saque dentro de uma partida de Badminton? O jeito mais adequado de se pegar na raquete? Os alunos conseguiram entender e responder as perguntas. (PIBIDIANOS 2017, grifos nossos).

Em outra aula de Badminton, cujo objetivo foi *jogar em duplas mistas*, os Pibidianos (2017) verificaram:

[...] que algumas duplas estavam se posicionando somente na região de fundo da quadra, pois sabiam que a peteca iria cair lá. Porém, algumas estavam se movimentando mais para rebater a peteca que estava caindo na parte da frente da quadra. [...] reunimos os alunos para as cabíveis problematizações a partir dos pontos observados: O que pode ser feito para que a dinâmica do jogo seja modificada a partir daquilo que vocês estão fazendo? R: “temos que nos movimentar mais”; “Rebater a peteca para longe do adversário”. E em relação ao posicionamento de vocês? “Podemos ficar um na frente do outro, ao invés de ficarmos de lado”. Após essas problematizações, observou-se uma dinâmica mais próxima ao que é considerada adequada ao jogo de Badminton. (PIBIDIANOS, 2017, grifos nossos).

Em ambas as aulas, as problematizações foram feitas ao final das atividades objetivadas, mas, ainda assim, permitiram que os alunos refletissem sobre elas e objetivassem uma prática a partir de novas abstrações da realidade, conforme apontado no trecho ora citado. Esse momento de distanciamento faz parte do processo de formação inicial, pois permitiu aos Pibidianos (2017) repensarem

sua prática escolar a fim de que voltassem a se aproximar dos pressupostos metodológicos norteadores da elaboração dos planos de aula.

O objetivo específico de *construir tacos de Hóquei*

Até aqui, analisamos os planos de aula pensados e ministrados pelos Pibidianos de Educação Física da UEM-PR (2014-2017) relativos às expressões corporais Frescobol e Badminton. Nesta seção, visamos analisar a expressão corporal como linguagem Hóquei, em especial, nos relatos redigidos pelos Pibidianos para a aula, cujo objetivo específico foi “Construir os tacos de Hóquei” (PIBIDIANOS, 2017). A análise do relato da aula referente à confecção de um instrumento nos permitiu explicitar outros dois conceitos importantes que, de acordo com Silva Júnior e Ferreti (2004), são indissociáveis da prática escolar: apropriação e objetivação.

Nesse caso, a apropriação se torna mais nítida na transformação de objetos naturais em instrumentos. Quando o homem conhece um objeto natural, o transforma para atender as suas necessidades, e esse objeto passa a ter uma função na prática social. O objeto “[...] ao ser transformado em instrumento, passa a ser uma objetivação [...], pois o homem objetivou-se nele, transformou-o em objeto humanizado, *portador* de atividade humana [...] [o objeto] passa a ser *portador* de funções sociais.” (DUARTE, 1999, p. 34, grifo do autor).

Esses conceitos estão ligados diretamente às atividades humanas, que são as formas pelas quais o homem se relacionou com a natureza ao longo da história, transformando-a para que atendesse as suas necessidades. Foi no processo de transformação da natureza que o homem transformou a si mesmo e, ao mesmo tempo, criou uma realidade humana, como os instrumentos (DUARTE, 1999). Assim, as objetivações são os resultados das atividades transformadoras do homem (DUARTE, 1999).

Para assegurar a reprodução do gênero humano, o ser humano precisa se apropriar de, e objetivar-se em “[...] determinados tipos de atitudes entre os homens que vão se fixando, se objetivando, e sendo apropriadas por cada pessoa durante sua vida.” (DUARTE, 1999, p. 38). Segundo Leontiev (1978b), citado por (DUARTE, 1999), para se apropriar dos objetos ou fenômenos que são o produto do desenvolvimento histórico “[...] é necessário desenvolver em relação a eles uma atividade que reproduza, pela sua forma, os traços essenciais da atividade encarnada, acumulada no objeto.” (1978b, p. 268, citado por DUARTE, 1999, p. 43). Com isso, almeja-se entender a lógica do objeto, o significado de um produto da história. Assim, uma das aulas do Pibid de Educação Física (UEM-PR-2014-2017) teve o seguinte objetivo: “construir os tacos de Hóquei” (PIBIDIANOS, 2017).

O aluno, confeccionando o Taco e, jogando com esse instrumento, incorporou características propriamente humanas ao objeto, dando forma as suas necessidades e transformando a si mesmo, produzindo e reproduzindo o que de cultura material e intelectual do gênero humano criou (LEONTIEV, 2004). “Cada indivíduo para se objetivar enquanto ser humano [...] precisa se inserir na história. [...] para se constituir enquanto um ser singular, precisa se apropriar dos resultados da história e fazer desses resultados “órgãos de sua individualidade.” (DUARTE, 1999, p. 40).

O diálogo a seguir entre os Pibidianos e os alunos indica na prática o que a teoria pedagógica revela da apropriação e objetivação. Não só isso, mas também evidencia novamente a aproximação com o procedimento metodológico da Problematização.

Como que vocês criam algo? Resposta de um dos alunos: “*Eu penso naquilo que posso criar, para depois criá-lo*”. E por meio de que? R: “Da imaginação, da criatividade”. Os animais são capazes de realizar esse mesmo processo de pensamento? R: Não. Eles são capazes de projetarem na consciência aquilo que desejam construir por meio do trabalho? R: Não. Eis o que nos separa deles, o nosso ato humano de pensar e idealizar algo. Mas, como conseguimos idealizar algo em nossa mente antes de construirmos? Resposta de um dos alunos: “*Porque conhecemos aquilo que vamos criar*”. É possível, então, imaginarmos algo em nossa cabeça que não conhecemos e depois construí-lo? R: Não. Por que não? R: Porque não conhecemos suas características. Por que não? Resposta de um dos alunos: “*Porque não faz parte da nossa cultura*”. (PIBIDIANOS, 2017, grifos dos autores).

Uma das aulas propostas pelos Pibidianos (2017) foi “organizar um torneio de Hóquei a partir dos instrumentos construídos”. Antes disso, apresentaram algumas atividades para ajudar os alunos a dominarem, mesmo que basicamente, a técnica de manuseio do instrumento. Algumas dessas atividades foram: “[...] conduzir a bola um para o outro”; “[...] conduzir e passar a bola para o companheiro”; “[...] conduzir e rebater para o gol”; “[...] realizar o passe para o companheiro.” (PIBIDIANOS, 2017).

[...] foram divididos em pequenos grupos para praticarem a técnica de condução da bola e como passá-la ao companheiro. Pode-se observar que a nova tarefa exigiu dos alunos uma nova postura perante a atividade. A postura de pernas semiflexionadas, mão dominante no meio do taco

e a não dominante na parte de cima do taco fez com que os alunos estranhassem de início, pois muitos não estavam, obviamente, habituados ao posicionamento exigido. Aos poucos, com o decorrer das atividades, foram percebendo o porquê aquela posição era importante no jogo, pois facilitava o manuseio do instrumento durante o jogo nos momentos de condução, passe e rebatida da bola para o gol.

Desse modo, “é este momento de entendimento da função do instrumento que sintetiza, desde o momento da sua construção até o momento da sua utilização, o desenvolvimento do psiquismo enquanto sistema interfuncional.” (PIBIDIANOS, 2017). Os Pibidianos (2017) justificam a observação então apresentada citando Martins (2011, p. 57), que indica que “existe uma dinâmica psíquica instituída pela especificidade das mesmas e pelo papel que desempenham nas atividades realizadas pelo indivíduo ao longo de seu desenvolvimento.”

Em relação às partidas do torneio, os Pibidianos (2017) relataram:

Os alunos, durante as partidas do torneio, demonstraram as habilidades motoras expressas pelo uso do instrumento. A utilização da postura e técnica básica de manuseio do Taco proporcionou para os mesmos o domínio mais apropriado do instrumento [...]

Outros trechos destacados pelos Pibidianos no relato apontam para o desenvolvimento da atenção a partir do sentido e significado dado pelo aluno em relação às atividades indicadas anteriormente.

[...] enquanto operações isoladas, estas não se automatizam, mas a execução de cada uma delas constitui o objetivo de certa parte da atividade (do jogo de Hóquei) e atrai para si a atenção. Durante os jogos do torneio pudemos observar os alunos com foco de atenção a uma ou mais partes que compunham a estrutura do jogo, como somente esperar receber a bola para rebater para o gol, outros em somente passar a bola, outros em somente realizar o drible, outros dispersos, outros somente queriam ficar no gol, outros se concentravam em como segurar o Taco. (PIBIDIANOS, 2017).

Segundo Leontiev (1981), citado por Soares *et al.* (2012, p. 62):

[...] as significações não são eleitas pelo homem, elas penetram as relações com as pessoas que formam sua esfera

de comunicações reais. Isso quer dizer que o aluno atribui um sentido próprio às atividades que o professor lhe propõe. Mas essas atividades têm uma significação dada socialmente, e nem sempre coincidem com a expectativa do aluno.

Enquanto o professor proporciona um sentido/significado às ações que compõem a atividade que ele propõe, o aluno pode compactuar ou dar um sentido/significado diferente. Assim: “[...] driblar, correr, passar e fintar - é apenas um meio para atingir algo para si mesmo, como por exemplo: prazer, autoestima etc. O seu sentido pessoal do jogo tem relação com a realidade de sua própria vida, com suas motivações.” (SOARES *et al.*, 2012, p. 62). Isso justificaria a atenção dada a uma ou mais partes da atividade que o aluno executa, como vimos no trecho antes relatado. Isso é reforçado pelos Pibidianos (2017) no relato a seguir:

Por outro lado, outro fator que pode ter contribuído para o desenvolvimento da atenção dos alunos, principalmente no que se refere à qualidade dessa atenção foram as ações envolvidas na própria atividade, ou seja, a estrutura organizacional do torneio. O fator motivacional, a afetividade e as ações direcionam a atenção do aluno para determinado elemento estrutural da própria atividade.

Acerca desse assunto, Luria (1991b, p. 5) assevera:

É fácil nos convenceremos de que o interesse forte do homem, que torna alguns sinais dominantes, inibe simultaneamente os sinais secundários que não pertencem ao seu campo de interesses [...]. É sabido que a atividade do homem é condicionada por necessidades ou motivos e sempre visa a um *objetivo* determinado. Se em alguns casos o motivo pode permanecer inconsciente, o objetivo e o objeto da atividade são sempre conscientizados. Sabe-se, por último, que é justamente essa circunstância que distingue o objetivo da ação dos meios e operações pelas quais ele é atingido. Enquanto as operações isoladas não se automatizam, a execução de cada uma delas constitui o objetivo de certa parte da atividade e atrai para si a atenção.

Martins (2011, p. 117) afirma que o excerto ora citado “[...] evidencia o alto grau de condicionabilidade entre a qualidade da atenção e a estrutura da atividade realizada, tanto por seus componentes afetivos, pelo sentido que possui para quem dela é sujeito, quanto por sua complexa composição sob a forma de ações.”

Considerações Finais

A análise possibilitou concluir que o PIBID de Educação Física da UEM-PR (2014-2017) se aproximou dos objetivos propostos pela Portaria n.º 096, de julho de 2013 (CAPES 2013, n. p), dentre eles: “contribuir para a articulação teoria e prática; inserir os licenciandos do ensino superior no ensino básico, proporcionando-lhes experiências pedagógicas diversas; elevar a qualidade na formação inicial de professores; contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente.”

Esses objetivos ainda nos permitiram concluir que os Pibidianos de Educação Física UEM-PR (2014-2017) objetivaram a prática escolar a partir de uma perspectiva Crítico-Superadora da Educação Física que, por sua vez, se aproximou dos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2012), e também esteve coerente com o desenvolvimento humano da Teoria Histórico-Cultural (VIGOTSKY, 1931; LEONTIEV, 2004; MARTINS, 2011). Assim, essas duas tendências ofereceram aos Pibidianos um suporte teórico-metodológico, cujos pressupostos foram necessários ao desenvolvimento de uma competência técnica e um compromisso político (SAVIANI, 2012). A objetivação de uma prática escolar com as tendências educativas ora citadas indica que houve o ensino de um conteúdo clássico aos filhos da classe trabalhadora (SOARES *et al.*, 2012) nas aulas de Educação Física: os esportes de rebater, em especial o Badminton, Hóquei e Frescobol.

Desse modo, a formação inicial de professores no Brasil refletida desde o início do século XX em múltiplos aspectos, como a relação teoria e prática, não é uma contradição insuperável. O PIBID foi, e talvez ainda é, no século XXI, mais uma tentativa de aprimorar a competência técnica e política do professor na formação inicial, conforme Saviani (2012) já nos alertou na década de 1980, e a Licenciatura em Educação Física também possui essa preocupação na sua formação inicial. Com relação a essa singularidade, a Educação Física não está afastada da particularidade da Educação e da universalidade das relações sociais sob a égide do capital. Parece-nos que o PIBID de Educação Física da UEM-PR (2014-2017) buscou a competência técnica e política nas objetivações da prática escolar, mesmo com contradições. Assim, esse empenho da formação inicial de professores para ensinar a cultura clássica ainda possui relevância, embora a irracionalidade oficial das políticas públicas queira afirmar o contrário no tempo presente.

Referências

BATISTA, A. M. A.; MAGALHÃES, C. H. F. A prática escolar do Badminton no PIBID de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá. *In*: 1º Congresso Pedagogia Histórico-Crítica: educação e desenvolvimento humano, 2015, Bauru. **Anais [...]**. São Paulo: Faculdade de Ciências, 2016. p. 540-547.

CAPES, Ministério da Educação. Pibid – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. **Portaria n. 96, de 18 de julho de 2013**. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf. Acesso em: 12 mar. 2019.

CRUZ, B. N. C; SILVA, G. C. R; MAGALHÃES, C. H. F. A objetivação da prática escolar do PIBID de Educação Física em uma escola pública do interior do Paraná. **Rev. Bras. de Iniciação Científica (RBIC)**, Itapetininga, v. 5, n. 4, p. 18-32, jul./set., 2018.

CRUZ, B. N. C. **O Futsal na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural**: possibilidades pedagógicas e político-educativas. 2018. 73 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Estadual de Maringá, Paraná, 2018. Disponível em <https://drive.google.com/drive/folders/1Lyck5OTjhI3nLVQeddep2y9GWl5xFmTB>. Acesso em: 15 jan. 2019.

DUARTE, N. **A Individualidade Para-Si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. 2. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. 9ª ed. Civilização brasileira. 1984. Tradução de Leandro Konder. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984. Coleção: Perspectivas do Homem, v. 99.

ENGELS, F. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. 1876. Disponível em: <https://pcb.org.br/portal/docs/opapeldotrabalho.pdf>. Acesso em: 01 set. 2017.

MAGALHÃES, C. H. F. A necessidade de financiar o PIBID. *In*: MARTINS, J. A; ZAPPONE, M. H. Y. (org.). **Formação docente**: percursos e reflexões a partir do PIBID-UEM. Maringá: Eduem, 2018. p. 69-84.

GALUCH, M. T. B; SFORNI, M. S. F. Aprendizagem conceitual e apropriação da linguagem escrita: contribuições da teoria histórico-cultural. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 20, n. 42, p. 111-124, jan./abr. 2009.

LAVOURA, T. N.; SILVA, A. L. B.; CARVALHO, M. J. F.; PEREIRA, C. R.; LOPES, A.V. O pibid e a formação de professores: contribuições da pedagogia histórico-crítica para uma formação plena de conteúdos. *In: 1º Congresso Pedagogia Histórico-Crítica: educação e desenvolvimento humano*. 2015, Bauru. **Anais [...]**. São Paulo: Faculdade de Ciências, 2016. p. 1094-1103.

LEONTIEV, A. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. Tradução de Rubens Eduardo Frias. 2. Ed. São Paulo: Centauro, 2004. 353 p.

LURIA, A. R. **Atenção e memória (Curso de Psicologia Geral)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991b. v. III. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/2112047/a-r-luria-curso-de-psicologia-geral-vol-3>. Acesso em: 11 jan. 2019.

MARTINS, L. M. **O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica. 2011. 248 p. (Tese Livre-Docente) - Departamento de Psicologia, Universidade Estadual Paulista, Bauru, SP, 2011.

MARTINS, L. M.; RABATINI, V. G. A Concepção de Cultura em Vigotski: contribuições para a educação escolar. **Psicologia Política**, v. 11, n. 22, p. 345-358, jul./dez. 2011. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2011000200011. Acesso em: 3 fev. 2018.

MARTINS, J. A.; ZAPPONE, M. H. Y. **Formação docente**: percursos e reflexões a partir do PIBID-UEM. Maringá: Eduem, 2018. 255 p.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abresco, 1998.

MODESTO, N. L.; CREPALDI, J. V. S.; MAGALHÃES, C. H. F. PIBID no Ensino Médio: uma prática escolar desenvolvida sob a perspectiva da problematização. **Arquivos em Movimento**, v. 13, n. 2, p. 46-55, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/am/article/view/12299>. Acesso em: 5 jan. 2019.

MOTA, J. F.; OLIVEIRA, G. S.; REIS, S. V.; SOUZA, A. C. B. Possibilidades metodológicas para ensino da Educação Física à luz da Pedagogia Histórico-Crítica e da Cultura Corporal: experiências do Programa de Incentivo à Docência na Educação Básica-PIBID/UFGA. *In: 1º Congresso Pedagogia Histórico-Crítica: educação e desenvolvimento humano*, 2015, Bauru. **Anais [...]**. São Paulo: Faculdade de Ciências, 2016. p. 472-481.

PARANÁ, Secretaria de Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**: Educação Física. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_edf.pdf. Acesso em: 10 ago. 2018.

RIBEIRO, D. M. *et al.* **Formação de Professores no Paraná**: o Pibid em foco. Porto Alegre: Unioeste, 2014.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SILVA JÚNIOR, J. R.; FERRETTI, C. J. O Institucional e a cultura da escola. São Paulo: Xamã, 2004.

SOARES, L. S; TAFFAREL, C. N. Z; VARJAL, E; FILHO, L.C; ESCOBAR, M. O; BRACHT, V. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

VYGOTSKY, L. S. (1931). **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Obras Escogidas. Tomo III. Disponível em: https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiUvvrBktfWAhVChJAKHfpXA10QFggnMAA&url=https%3A%2F%2Fedisciplinas.usp.br%2Fpluginfile.php%2F289941%2Fmod_folder%2Fcontent%2F...%2FTomo%25203.pdf%3F...&usg=AOvVaw3_kW_S5OJfd80nkDBfpiTB. Acesso em: 10 dez. 2018.

Recebimento em: 29/05/2019

Aceite em: 29/07/2019