



O Papel do/a Docente para a Formação Integral de Estudantes Participantes de Projetos Extraclasse de Educação Física do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense - Campus Pelotas

The role of teachers in the comprehensive training of students participating in extra class Physical Education projects at Federal Institute Sul-rio-grandense - Pelotas campus

Carla Adriana Silva Silveira¹

 <https://orcid.org/0000-0001-98834270>  <http://lattes.cnpq.br/2279197114583597>

Luciane Albernaz de Araujo Freitas²

 <https://orcid.org/0000-0001-9014-0071>  <http://lattes.cnpq.br/8545354133074785>

Fabiana Celente Montiel³

 <https://orcid.org/0000-0002-9921-6703>  <http://lattes.cnpq.br/7208001902484898>

RESUMO

O presente artigo apresenta a análise realizada em uma pesquisa de mestrado sobre o papel do/a docente responsável pelas atividades extraclasse de Educação Física na formação integral de estudantes do Instituto Federal Sul-rio-grandense - Pelotas. Para analisar as entrevistas, realizadas com três docentes responsáveis por projetos de ensino extraclasse de Educação Física, foi utilizada a Análise Textual Discursiva, tendo o Materialismo Histórico-Dialético como referencial teórico-metodológico. O movimento dialético possibilita afirmar que os projetos extraclasse desenvolvem experiências relacionadas à coletividade, auxiliam na promoção da criticidade e, por meio do vínculo proporcionado, resultam no pertencimento dos/as estudantes. Assim, o papel do/a docente é fundamental para o fomento dessas experiências, contribuindo para a formação integral dos/as estudantes.

Palavras-chave: Prática pedagógica; Formação integral; Extraclasse.

¹ Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul), Pelotas/RS – Brasil. E-mail: carla.asilveira@hotmail.com

² Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul), Pelotas/RS – Brasil. E-mail: lucianel1968@gmail.com

³ Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul), Pelotas/RS – Brasil. E-mail: fabianamontiel@ifsul.edu.br

**ABSTRACT**

This article presents the analysis carried out in a master's research on the role of teachers responsible for extracurricular Physical Education activities in the comprehensive training of students at Instituto Federal Sul-rio-grandense - Pelotas. Having Dialectical Historical Materialism as a theoretical-methodological reference, the Discursive Textual Analysis was used to analyze the interviews conducted with three teachers in charge of extracurricular teaching projects in Physical Education. The dialectical movement has made it possible to state that the extracurricular projects enhance community-related experiences, help promote criticality and, by means of the bond provided, result in students' sense of belonging. Hence, the teacher's role is fundamental for fostering these experiences, thus contributing to students' comprehensive training.

Keywords: *Pedagogical practice; Comprehensive training; Extra class.*

1. INTRODUÇÃO

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, também conhecida por Rede Federal, foi criada em 2008, constituindo-se em um marco na ampliação, interiorização e diversificação da educação profissional e tecnológica no país (BRASIL, 2008). Assim, é composta pelo conjunto de instituições: os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); os Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, do Rio de Janeiro (CEFET-RJ) e de Minas Gerais (CEFET-MG); as Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais; e o Colégio Pedro II.

Os Institutos Federais possuem autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. Essas instituições se estabelecem com a disposição de educação de forma verticalizada, partindo do ensino básico até o ensino de pós-graduação, ofertando uma educação de forma pública e gratuita, primando pelo ensino de qualidade, em que o acesso a esse possa ser promovido da forma mais igualitária possível. Conforme consta no documento que trata da concepção e diretrizes dos Institutos Federais, "[...] a expansão da educação profissional e tecnológica integra-se à agenda pública que prevê a presença do Estado na consolidação de políticas educacionais no campo da escolarização e da profissionalização" (Brasil, 2010, p. 14).

Das modalidades de ensino oferecidas pelos Institutos Federais, tem-se a Educação Profissional Tecnológica de Nível Médio, nas formas concomitantes, subsequente e integrada. A modalidade integrada, denominada de Ensino Médio Integrado (EMI), tem como objetivo unir a formação propedêutica e a formação técnica, dentro de uma proposta de superação do dualismo estrutural, ou seja, superar a ideia de que a formação propedêutica e a formação técnica são formações separadas, e sim possibilitar as formações de forma simultânea. Nessa perspectiva, demonstra-se a possibilidade e a importância da formação integral para os/as estudantes.

Salienta-se também, de acordo com o que consta nos documentos institucionais, o compromisso com a formação humana dos/as futuros/as profissionais, ou seja, uma "[...] formação humana e cidadã precede a qualificação para o exercício da laboralidade e pauta-se no compromisso de assegurar aos profissionais formados a capacidade de manter-se permanentemente em desenvolvimento" (BRASIL, 2010, p. 6).



A formação compreendida em um sentido amplo e dialético busca a construção do saber de um/a estudante consciente e também sujeito da sua história. Nesse sentido, a formação integral desenvolve em todos os aspectos dos/as estudantes a sua capacidade como um ser social e histórico, ou seja, conforme Duarte, Schmidt e Oliveira (2020) ressaltam, é a formação dos/as estudantes em todas as suas potencialidades, não eximindo a sua dimensão biofísica, interagindo com o mundo ao seu redor. Para os autores, a formação integral no campo da Educação Física:

[...] busca a formação do aluno em todas as suas potencialidades e, ainda que não defendamos o corpo como uma estrutura biológica que não pensa, mas sim é pensada, não podemos desconsiderar a sua dimensão biofísica, aquilo que nos faz "seres vivos" e que permite nossa experiência e nossa existência no mundo (Duarte; Schmidt; Oliveira, 2020, p. 413).

A formação integral no campo da Educação Física, na compreensão de Montiel *et al.* (2021, p. 1021), "é entendida como uma educação voltada à educação do/a jovem para a cidadania, considerando aspectos socioemocionais, físicos e cognitivos". Para as autoras e o autor, as temáticas desenvolvidas nas aulas, em uma perspectiva de formação integral, devem se dar "nas dimensões atitudinal, social, procedimental e conceitual, de modo a contribuir para que os/as educandos/as tornem-se seres humanos atuantes na sociedade em que estão inseridos" (Montiel *et al.*, 2021, p. 1021).

Nesse sentido, as atividades extraclasse vêm com o intuito de agregar à formação já ofertada pelo currículo base da escola para o/a estudante. Saviani (1991, p. 24) resalta que tais atividades terão coerência "[...] à medida em que possam enriquecer as atividades curriculares, isto é, aquelas próprias da escola, não devendo em hipótese alguma prejudicá-las ou substituí-las". As atividades extraclasse devem estar em harmonia com o projeto maior da escola, estabelecendo as conexões com a realidade, por meio do saber científico e de uma formação que possibilite a constituição de sujeitos críticos e criativos, capazes de alavancar a transformação social.

No Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul), campo investigativo deste estudo, as atividades extraclasse são denominadas como projetos de ensino e, conforme art. 1º do Regulamento de Projetos de Ensino do IFSul, trazem como conceito:

Art. 1º Os projetos de ensino são atividades temporárias de desenvolvimento educacional que visam à reflexão e à melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem nos cursos/áreas. Os projetos de ensino se caracterizam pelo desenvolvimento de atividades complementares e de aprofundamento ao currículo do curso, sob responsabilidade e orientação de docente ou técnico-administrativo e destinam-se à comunidade discente do IFSul, podendo se desenvolver de forma multicampi (IFSul, 2016, p. 1).

Dentre outros objetivos, conforme o item VIII do Regulamento de Projetos de Ensino do IFSul (2016, p. 2), está o "proporcionar vivências curriculares compatíveis com temas e cenários socioculturais emergentes". Compreende-se que os processos de ensino e de aprendizagem podem se dar por meio das relações sociais, contribuindo para a formação integral do/a estudante em diferentes ambientes educacionais, como no caso das atividades extraclasse.

Para Castro e Rios (2007, p. 227), "[...] a educação não deve ser uma modelagem de pessoas e nem a mera transmissão de conhecimentos, mas sim a produção de uma consciência verdadeira, crítica e autônoma". Dessa forma, na busca pela produção de uma consciência que reflete a presença do



intelectual orgânico, o/a docente é o/a intelectual que tem consciência de seu estrato, de seu pertencimento a determinada camada social, visto de onde é oriundo/, orgânico/a. A importância do/a docente atuante à frente dos projetos extraclasse possibilita a formação de sujeitos críticos, criativos, que consigam interagir com o mundo ao seu redor e exercer o papel como cidadão pertencente à sociedade, por meio da cultura corporal.

Isso implica o papel do/a docente diretamente na formação integral dos/as participantes nos projetos de ensino extraclasse, pois é o/a docente que oportuniza tal formação por meio da mediação dos processos de ensino e de aprendizagem, e da condução do/a estudante na construção de sua criticidade, do espírito do coletivo e no apoio na permanência na instituição de ensino.

Ressalta-se, assim, a importância das atividades extraclasse na formação integral de estudantes. Nesse sentido, o presente artigo tem como intuito apresentar a análise realizada em uma pesquisa de mestrado sobre o papel do/a docente responsável pelas atividades extraclasse de Educação Física na formação integral de estudantes do IFSul/*Campus* Pelotas.

2. DESENVOLVIMENTO

Ao assumir a pesquisa como movimento que oportuniza a ação transformadora, tem-se no Materialismo Histórico Dialético (MHD) o referencial teórico-metodológico que dá sustentação ao trabalho, tendo como aporte o pensamento de Karl Marx, Antonio Gramsci e Paulo Freire, assim como outros marxistas. Cabe salientar que, partindo da compreensão da inexistência de neutralidade do/a pesquisador/a, a escolha do referencial está diretamente vinculada à concepção de mundo das pesquisadoras, as quais, por não serem alheias à realidade perversa que o modelo capitalista impõe, buscam, por meio do conhecimento, subsídios para contribuir para a superação do modelo societário vigente.

O MHD pode ser compreendido como uma abordagem teórica na medida em que se configura como um instrumento lógico; e uma abordagem metodológica por orientar o percurso investigativo. Assim, ele se estabelece como um referencial teórico-metodológico de interpretação da realidade social. A realidade sobre a qual Marx se debruçou, em longo e rigoroso processo de análise, a sociedade burguesa, resultou em sua elaboração teórica, no intuito de desvelar sua estrutura e sua dinâmica, tendo como foco, enquanto intelectual e militante, "[...] desmascarar a pretensa normalidade de que se revestem até mesmo os fenômenos mais insuspeitos e contraditórios da sociedade moderna" (Grespan, 2021, p. 10).

A pesquisa em questão foi realizada no IFSul, *campus* Pelotas, envolvendo os projetos de ensino, vinculados à área de Educação Física, cadastrados e operacionalizados no ano de 2019, e seus/suas respectivos/as docentes responsáveis. O ano eleito para a investigação foi definido por ser o que antecedeu à pandemia de COVID-19, visto que foi o último ano de ocorrência de atividades pedagógicas de forma presencial antes da finalização da pesquisa. Os projetos de ensino da área de Educação Física do IFSul/Pelotas são ofertados para a participação da comunidade acadêmica em geral (IFSul, 2016).



De acordo com o estudo de Montiel *et al.* (2021), o campus Pelotas possui 13 docentes efetivos/as de Educação Física, porém neste estudo participaram aqueles/as que desenvolveram projetos de ensino no ano de 2019. Para que fosse possível o número exato de docentes, foi realizado em uma primeira etapa o levantamento em abril de 2021, no site institucional IFSul/Pelotas, dos projetos de ensino da área de Educação Física cadastrados na Pró-Reitoria de Ensino (PROEN) no ano de 2019, na área de conhecimento denominada Linguagens e Códigos e na área das Ciências da Saúde.

Na área das Linguagens e Códigos, foram encontrados 27 projetos cadastrados, sendo 14 do IFSul/Pelotas e, desses, sete foram identificados por meio da leitura do título e do resumo do projeto, como relacionados à área de Educação Física, apresentando as seguintes denominações: Atividade Extracurricular Voleibol; Dança Educação "Mãos Dadas"; Atividade Extracurricular Basquete; Atividade Extracurricular Futsal; Atividade Extracurricular Handebol; Tênis de Mesa; Práticas Esportivas Diferenciadas.

Na área das Ciências da Saúde, foram encontrados 22 projetos cadastrados, sendo apenas três desenvolvidos no IFSul/Pelotas e, desses, dois identificados, por meio da leitura do título e do resumo do projeto, como vinculados à área da Educação Física: Tem Funcional no IFSul e Atividade Extracurricular AIKIDO no IFSul.

No momento da busca desses projetos, já foram coletadas as seguintes informações: número de cadastro do projeto, nome do projeto, resumo e coordenador/a. O próximo passo foi contatar a coordenação da área de Educação Física do IFSul/Pelotas, para informações em relação ao estudo, no intuito de dar ciência da pesquisa realizada com os/as docentes. Foi solicitado para a referida coordenação a confirmação da permanência dos/as docentes responsáveis pelos projetos de ensino selecionados, assim como foi questionado sobre outros projetos que possam ter sido desenvolvidos e não tenham sido encontrados no cadastro. Foi apontada pelo coordenador a existência de um projeto de ensino que não estava cadastrado no PROEN, denominado Atividade Extracurricular Atletismo.

A segunda etapa foi o momento em que foram contatados/as os/as docentes responsáveis, por meio de e-mail e/ou aplicativo de *WhatsApp*, que no momento foram convidados/as para participar da pesquisa. Na ocasião, foi encaminhado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no qual foram informados os objetivos, riscos e benefícios da pesquisa, permitindo o aceite ou não por parte do/a participante. Também se solicitou o projeto de ensino e o relatório final, analisados posteriormente. Essa pré-análise definiu a seleção dos projetos de ensino, de acordo com a concordância dos objetivos e relatórios finais desses projetos com a temática da pesquisa em questão. Os projetos e relatórios não enviados dentro do prazo estabelecido e após um novo contato foram considerados como perdas da pesquisa.

Após esse movimento, identificou-se que três docentes não poderiam participar da pesquisa: um por estar aposentado, o segundo por não pertencer à coordenação de Educação Física e o terceiro por estar em afastamento de suas funções profissionais da Instituição. Assim, foi realizado o contato com os/as docentes responsáveis pelos demais projetos de ensino, sendo que uma docente foi responsável por dois projetos de ensino, simultaneamente no referido ano de 2019.



Resultaram, dessa forma, seis docentes e foram recebidos sete projetos de ensino. Desse montante, dois não possuíam os seus respectivos relatórios finais, resultando ao final em quatro docentes responsáveis e cinco projetos de ensino válidos para a pré-análise. A partir dessa, nos projetos de ensino e seus relatórios finais, foram identificados aqueles que trouxeram a intencionalidade que se aproximou com a perspectiva da pesquisa. Após esse movimento de pré-análise, os/as docentes foram novamente contatados/as para a realização da entrevista semiestruturada. Esse processo resultou em quatro projetos de ensino e três docentes responsáveis pelos mesmos.

As entrevistas semiestruturadas constituíram o corpus analisado no estudo aqui apresentado, que utilizou a Análise Textual Discursiva (ATD), apoiada no MHD, para o interpretar da pesquisa empírica. A composição da referida metodologia ocorre em um ciclo que envolve três momentos, realizando o desarranjar dos textos, o constituir das relações e o depreender do emergente. Mesmo que os momentos sejam detalhados separadamente, eles se deram de forma pertencente ao ciclo de análise do objeto de pesquisa.

No primeiro momento, foi realizado o processo de unitarização, por meio da separação dos textos, ou seja, das transcrições das entrevistas, constituindo a análise minuciosa dessas, de forma a encontrar as unidades que compõem o tema estudado, realizando a decomposição do material analisado. Moraes e Galiuzzi (2007, p. 48) afirmam: “denominamos de unitarização ao movimento inicial da análise. Constitui um exercício desconstrutivo em que as informações são gradativamente transformadas em constituintes elementares, componentes de base pertinentes à pesquisa”. Dessa forma, emergiram 28 unidades, que foram intituladas diretamente com o conteúdo do texto.

O segundo momento da ATD, refere-se à etapa da categorização, por meio das unidades de análise já encontradas; a coesão dessas corresponde às categorias. Moraes e Galiuzzi (2007) explicitam a seguinte denominação:

A categorização, além de reunir elementos semelhantes, também implica nomear e definir as categorias, cada vez com maior precisão, na medida em que vão sendo construídas. Essa explicitação se dá por meio do retorno cíclico aos mesmos elementos, no sentido da construção gradativa do significado de cada categoria. Nesse processo, as categorias vão sendo aperfeiçoadas e delimitadas cada vez com maior rigor e precisão (Moraes; Galiuzzi, 2007, p. 23).

Na categorização, as unidades de sentido foram reorganizadas por semelhanças e particularidades do conteúdo da investigação, as quais foram reveladas conforme os fragmentos de texto elaborados no momento anterior. Essa junção de unidades de semelhança forneceu a compreensão das categorias emergentes da análise do corpus da pesquisa.

O processo resultou nas seguintes categorias iniciais: além dos muros da escola, valores, coletividade, oportunidade para todos, integração social, permanência, sujeito crítico, pertencimento e valorização docente. A partir disso, tem-se as seguintes categorias finais: coletividade, criticidade e permanência, as quais são atravessadas pela formação integral e permeadas pelo papel do/a docente, sendo esses/as os/as intelectuais orgânicos/as, responsáveis pela mediação do conhecimento e pela promoção de uma formação integral.

O terceiro momento acontece por meio do captar o novo emergente. Essa etapa está no ressurgir do novo entendimento do todo, resultante das duas etapas de análises anteriores – unitarização e



categorização. Derivado desse processo se dá o metatexto, manifestando os significados da união dos escritos, relacionando com outros/as autores/as. De acordo com Moraes e Galiazzi (2007, p. 32): “Os metatextos são constituídos de descrição e interpretação, representando o conjunto um modo de teorização sobre os fenômenos investigados”. Assim, a elaboração do metatexto sobre o papel do/a docente responsável pelas atividades extraclasse na formação integral dos/as estudantes será apresentado no tópico a seguir.

2.1 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O papel do/a docente emergiu no decorrer da pesquisa, em vista do seu trânsito nas diferentes categorias finais, ou seja, para que se desenvolva a criticidade, a coletividade, para que se tenha a permanência - a formação integral do/a estudante, o/a docente tem papel atuante entre esses elementos. Ele está presente ativamente na referida pesquisa nas limitações e potencialidades na análise do corpus, visto que os projetos de ensino extraclasse são mediados pelos/as docentes, que conduzem os/as estudantes de forma a proporcionar a construção de saberes.

A importância desse profissional atuante à frente dos projetos extraclasse possibilita a formação de sujeitos críticos, criativos, que consigam interagir com o mundo ao seu redor e exercer o papel como cidadão pertencente à sociedade, por meio da cultura corporal. O que implica o seu papel diretamente na formação integral dos/as participantes nos projetos de ensino extraclasse, pois é o/a docente que oportuniza tal formação por meio da condução do estudante na sua criticidade, no espírito do coletivo e no apoio na permanência na instituição de ensino.

Ao iniciar esse metatexto, faz-se referência à definição da docência, do Dicionário Paulo Freire, conforme a seguir:

Para Freire a docência se constrói, pois, a condição de tornar-se professor se estabelece num processo, não apenas a partir de uma habilitação legal. Envolve a consciência da sua condição em ação [...]. Essa posição explicita que o exercício profissional é que constitui o sujeito professor na medida em que essa constituição exige a reciprocidade de seus alunos e do contexto em que atua (Cunha, 2010, p. 330).

A partir desse conceito, infere-se que é por meio da sua prática profissional cotidiana, em interação com os/as estudantes e o meio, que o sujeito se constitui como docente. Instituir-se como docente e assumir a visão crítica de mundo é certamente o início de tudo para ser docente e desenvolver todas as responsabilidades que tal profissão requer, como também para que se possa, a partir desse entendimento, viabilizar esse olhar para os/as estudantes. Diante disso, o/a docente como “[...] profissional deve ir ampliando seus conhecimentos em torno do homem, de sua forma de estar sendo no mundo, substituindo por uma visão crítica a visão ingênua da realidade [...]” (Freire, 1979, p. 21). Acompanhado por essa visão crítica é possível atuar como intelectual orgânico/a vinculado/a à classe que vive do trabalho.

Nesse ponto, cabe retomar a categoria de intelectual orgânico, citada por Gramsci (2001), representada aqui na figura do/a docente que está à frente das atividades extraclasse, visto como o/a intelectual que está inserido/a organicamente no contexto pedagógico, que contribui, por intermédio da escola e do organismo coletivo, para a elevação cultural dos/as jovens em formação. Um ser crítico que utilize seu conhecimento adquirido para amenizar as diferenças entre os estratos



sociais existentes, ou seja, um integrante ativo dessa massa. Em vista disso, Freire (1996, p. 25) afirma: "Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção". O/A docente possibilita aos/às estudantes acessar suas habilidades para produzir ou construir seu conhecimento mediante a sua história de vida.

O papel do/a docente se faz presente nos projetos de ensino extraclasse conforme o excerto a seguir, demonstrando que essa presença não se dá de forma estanque, ou seja, que ele/a participa ativamente com os/as estudantes em momentos que houveram muitos ajustes, como é possível observar no seguinte fragmento: "[...] *nós montamos a avaliação e as diretrizes para o trabalho do ano seguinte, tem que ter regras, tem que ter comprometimento tem que olhar para o outro, ter solidariedade, relações em grupo, elas se dão assim*" (E1, p. 10). É notória na fala da professora a presença do coletivo, do grupo como uma unidade, tomando as decisões de forma crítica, solidária e do comprometimento com o grupo sob o olhar e a condução da professora.

Pode-se perceber a presença de uma construção constante de saberes por conta do inacabamento dos sujeitos, conforme as palavras de Freire (1996, p. 24): "O inacabamento de que nos tornamos conscientes nos fez seres éticos. O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros". Dessa constância de saberes se faz o aprendizado, como também a constituição de valores pelos/as jovens, conduzidos/as pelo/a docente, que também de forma mútua usufrui desse processo de desenvolvimento.

Os aspectos extraídos das entrevistas apresentam pontos de convergências com a perspectiva de Freire, no que tange às questões da prática docente, sejam elas voltadas à reflexão da prática, liberdade/autoridade, construção da cidadania, entre outras. Um dos docentes participantes expressou que: "*Eu gosto de dar treino. Me sinto feliz dando treino, me sinto valorizado dando treino, eu sei da importância que se torna o grupo, da importância que, muitas vezes, eu tenho para os alunos e os alunos tem para mim*" (E2, p. 7)". O trecho promove uma reflexão da própria prática do educador, como esse se vê diante do grupo, a consciência que esse possui, da sua importância para os/as estudantes e vice-versa. Segundo Freire (1996), o/a docente e o/a estudante coexistem em suas diferenças e se explicam, de forma que não são objetos um/a do/a outro/a, mas existe uma relação de ensino e de aprendizado mútua. "Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender" (Freire, 1996, p. 13).

No excerto a seguir, é possível observar a forma como o docente reflete sobre a autoridade: "*E é importante dar o auxílio como a gente puder para eles. Se eu ver que está passando dos limites, eu vou intervir*" (E2, p. 14). Essa condução por parte do docente para com o/a estudante dialoga com o pensamento de Freire acerca da docência ligado à liberdade/autoridade, para o autor: "A liberdade sem limite é tão negada quanto a liberdade asfixiada ou castrada" (Freire, 1996, p. 41). Freire não nega a relevância da autoridade do/a docente, porém requer cautela para que não se transforme em autoritarismo. Para Freire (1996) o respeito é oriundo das relações justas, sérias e também generosas, e que a autoridade docente e a liberdade dos/as estudantes se dão de forma ética e validam o caráter de formação do espaço pedagógico.



Esse aspecto também se repete no trecho a seguir, o qual evidencia a relação da docente na atuação para a orientação dos/as estudantes.

[...] eu dizia para elas, gurias, eu estou no lugar errado porque eu não sou uma pessoa competitiva, então eu não vou exigir de vocês. E vocês também vão se exigir o melhor, é óbvio que todo mundo quer entrar numa quadra e quer fazer o melhor, mas às vezes não está bem, a pessoa não está bem emocionalmente [...]. Então, eu não sou uma pessoa assim, eu não gostava de ser esse monstro e eu não quero que saia de dentro de mim! (E1, p. 17).

A autoridade do/a docente, aqui, reflete-se como o embasamento para a criatividade, a partir do reconhecimento e da compreensão da dimensão da sua própria prática, atrelada à formação dos/as estudantes. "A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática" (Freire, 1996, p. 17). Assim, o/a docente realiza a autorreflexão crítica da sua prática averiguando se está atendendo a necessidade de formação do/a estudante. De mesmo modo, pode-se apontar que, propondo uma aproximação novamente com Paulo Freire, as atividades extraclasses promovem a afirmação da prática do/a docente, no momento em que ele/a tem condições de observar o mundo ao seu redor e o universo dos/as estudantes também. Essa condição é o que o autor atribui como uma condição de cidadania do/a docente e imersão no contexto desses/as estudantes. "É a prática concreta que, sendo pensada à luz da teoria, transforma a realidade histórica de cada povo" (Goés *in* Streck; Redin; Zitkoski, 2010, p. 77).

O entrevistado 2 relata que: "*Nós somos bem corporativistas em relação a isso, a gente sabe que muita gente vai viajar, a gente sabe que precisa se ajudar e essa ajuda acontece lá dentro sim* (E2, p. 15)". No excerto, o docente se coloca como sujeito nesse mundo de desigualdades sociais, de modo a auxiliar na construção de forma crítica do saber do/a estudante, no que tange à formação integral. Freire (1996, p. 13) aborda que "[...] nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo".

Nesse sentido, a transformação em reais sujeitos possibilitada no espaço das atividades extraclasses cria a oportunidade de expandir o conhecimento para além dos muros da escola, ou seja, uma formação de sujeitos críticos e ativos na sociedade em que vivem. "Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências" (Freire, 1996, p. 31).

A educação que se proponha à mudança requer a denúncia das diferenças sociais que o modelo civilizatório capitalista imprime, para tal o encaminhamento à formação de sujeitos críticos e requer para o anúncio de uma superação por meio da coletividade, do pertencimento ao coletivo, da colaboração desses aspectos de forma concomitante para a formação integral dos/as estudantes, proporcionando o caminho para a transformação social.

Torna-se importante alertar, como manifesta Freire (1996, p. 32), que essa mudança "do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho", colocando, assim, o sujeito em um papel de protagonista na sociedade, em busca de um mundo mais igualitário para todos os seres humanos.



A posição do/a docente está para além de ensinar o conteúdo científico, pois esse assume um papel de sujeito de sua história. “Não há para mim, na diferença e na ‘distância’ entre a ingenuidade e a criticidade, entre o saber de pura experiência feito e o que resulta dos procedimentos metodicamente rigorosos, uma ruptura, mas uma superação” (Freire, 1996, p. 15). Sendo assim, ensinar necessita de criticidade para a superação do pensar ingênuo, que é dada entre educador/a e educando/a em concordância.

No excerto a seguir, a entrevistada 3, quando questionada sobre de que forma o projeto de ensino contribui na formação integral dos/as estudantes, afirma que:

Críticas políticas, porque queira ou não queira isso envolve a política. Em determinados momentos tu tens condições de fazer tal viagem e em outros momentos não. Política não partidária, digo da questão política de um todo, até mesmo dentro do IF, questão da verba, de eles começarem a ter essa ideia [...] (E3, p. 18).

A fala da educadora acima demonstra o seu olhar para uma formação integral, desenvolvendo o pensar de forma crítica e criativa para além dos conteúdos determinados, de forma que esses tenham a possibilidade de intervir no mundo que os rodeia. No excerto se observa a importância dos projetos de ensino de Educação Física, para além dos movimentos físicos executados. Aos/Às estudantes é disposta a noção de como os projetos de ensino possuem questões de ordem política e econômica, são marcados pelos recursos que orientam a organização de ensino, à qual eles/as pertencem.

Educar para a mudança requer o papel do/a docente na formação integral do/a estudante, em que o/a docente disponibiliza os subsídios para a noção crítica do modo de vida que está ao redor, instigando os/as estudantes a integrar-se no organismo coletivo que manifesta uma vontade acima das individualidades, em busca de algo maior que represente os diferentes grupos pertencentes. Além disso, a permanência do/a estudante na instituição de ensino, para que possa usufruir de todos esses aspectos.

A permanência significa o estar do/as estudante dentro da instituição, ou seja, o contrário da evasão escolar. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9394/96, tem como um de seus princípios “igualdade de condições de acesso e permanência escolar”, conforme Art. 3º (BRASIL, 1996.). Porém, mesmo que o/a estudante tenha acesso à escola não é garantia de sucesso escolar, e muitos não permanecem na escola. Para Souza (2016, p. 23) “a garantia da permanência escolar ainda se configura como um gargalo na educação brasileira”.

Os projetos de ensino extraclasse contribuem, em certa medida, como um estímulo à permanência do/a estudante na instituição. Por vezes, a busca por parte dos/as estudantes para participar de projetos de ensino na área de Educação Física no IF Sul/Pelotas pode configurar, em alguns propósitos, como: usufruir de novas experiências, o pertencimento a um coletivo e, em alguns casos, a união dos grupos que se consideram excluídos. No excerto a seguir está explícita a importância dos projetos de ensino extraclasse em auxiliar a permanência do/a estudante que ingressa pelo percentual de cotas na Instituição.

[...] eles entram no IF com uma esperança, com um sonho, e muitos deles no primeiro ano são mandados embora tomam um pontapé [...], e ainda acho que os



projetos são uma possibilidade de fazer com que eles se sintam pertencentes aquele universo do Instituto (E1, p. 12).

A necessidade da democratização na formação dos/as estudantes por parte da instituição se torna cada vez mais necessária, pois a escola é constituída de pluralidades, seja de gênero, raça, classe social e diferentes trajetórias educacionais. Os projetos de ensino extraclasse podem ser vistos como a possibilidade do/a estudante se sentir pertencente ao Instituto, como também pode se configurar como uma opção de ação articulada para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem, tendo em vista os diferentes grupos que compartilham a mesma instituição de ensino.

Diante disso, a necessidade de mudança é potencializada nas palavras de Freire que afirma a importância do acreditar e ensinar para a mudança. "No mundo da História, da cultura, da política, 'constato' não para me 'adaptar', mas para 'mudar'. No próprio mundo físico minha constatação não me leva à impotência" (Freire, 1996, p. 30).

A responsabilidade de frequentar a aulas não remete somente à permanência na instituição, mas também o seu êxito acadêmico, dessa forma, a participação e vinculação com os projetos de ensino extraclasse podem auxiliar para que o interesse do/a estudante, em estar na Instituição e concluir a sua formação, seja estimulado. Observa-se que os/as docentes de Educação Física possuem a preocupação na progressão do/a estudante na Instituição, conforme exposto no excerto a seguir:

Então a gente já fez reuniões, eu lembro das reuniões lá na Educação Física, e a gente conseguiu chegar pelo menos nisso e dizer para os alunos: "Olha, vocês precisam ser frequentes, você tem que vir à aula!" E aí claro, cada professor com o seu grupo vai dizer, não é só vir na minha aula, tem que passar! Tem que se interessar, e eu acho que o projeto acaba ajudando nisso (E1, p. 21).

Há um incentivo dos/as docentes não somente para a participação dos/as estudantes nos projetos de ensino extraclasse, como também no rendimento escolar, estimulando o/a estudante a ter interesse para usufruir desse espaço de aprendizagem e de ensino que a escola representa. Não se pode esquecer de que também a escola é um universo constituído por diferentes modelos sociais, que poderá implicar em dificuldades para o rendimento desejado. Como já foi mencionado no texto, mesmo que o/a estudante tenha acesso à escola, isso não é garantia de sucesso escolar. Alguns estudos demonstram a supervalorização, entre outros aspectos, que também reverberam no/a estudante, diante da concepção da permanência na escola pelo primordial objetivo da competição esportiva, e assim desvalorizando o cunho educacional da instituição.

Como o autor Guimarães (2011) nota, na prática, a existência de uma sobrevalorização das competições desportivas por crianças e jovens, como também a pressão e a excessiva expectativa em busca da vitória nos ambientes em que esses ainda demonstram restrita estabilidade psicológica. A instituição de ensino fica comparada a um clube esportivo, conforme segue o excerto abaixo:

Ele frequenta as outras aulas, mas aí de repente não está a fim, não era o curso que queria. Por exemplo, ele entrou no vôlei, no futsal, ele gosta de participar do esporte, ele quer jogar, ele quer participar das viagens, então ele fica matriculado e assiste uma ou outra disciplina para não sair do IF, para ficar por causa do esporte (E3, p. 15).



Os/As estudantes que estão na Instituição apenas como participantes e praticantes dos esportes estão, dessa forma, com uma visão deturpada do verdadeiro propósito da instituição de ensino. Esses/as estudantes mantêm a sua permanência na Instituição, porém sem o seu êxito acadêmico, deixando de usufruir completamente o que essa escola poderia proporcionar na sua formação. Por outro lado, não se pode negar, que a partir dos depoimentos, que o motivo desse movimento relatado nos trechos apresentados e extraídos das entrevistas poderá estar calçado na vontade de estar ali jogando e participando como integrante de uma equipe, com o pertencimento a esse coletivo.

Gramsci (1999) traz em seus escritos a vontade coletiva edificada pelos conselhos de fábrica na Itália, organizados pelos operários, a partir dos quais buscam na democracia a promoção do ideal de um coletivo com a compreensão de unidade. A vontade coletiva pode ser entendida como o eixo para o processo de transformação social, tendo em vista que vincula diferentes grupos sociais, originando a consciência "ético-política", em que a necessidade atual, representada pela vontade coletiva, estará acima da soma dos desejos individuais.

As atividades extraclasse configuram-se como uma opção de escolha do/a estudante, pois os mesmos, de acordo com os seus interesses, optam pela atividade de que querem participar. Tais atividades contribuem de forma significativa para a formação dos/as estudantes, pois instigam e desenvolvem alguns aspectos desses sujeitos, tais como: o respeito às diferenças existentes, uma reflexão crítica, a coletividade, entre outros, como segue no excerto da entrevistada 3: "*E aí a gente vê de uns ajudarem aos outros, principalmente com esses que tinham as dificuldades pessoais*" (E3, p. 3).

A partir do excerto, observa-se os projetos de ensino promovendo a coletividade por meio da cooperação entre os/as estudantes que possuem dificuldades, assim como o sentimento de acolhimento, como pode ser visualizado no seguinte excerto: "*Tinha um deles que era o primeiro a chegar lá, vejo se ele não tivesse se sentido acolhido, não estaria participando*" (E3, p. 10). O acolhimento estabelecido no grupo proporciona o engajamento dos/as estudantes, refletido na sua vontade de participar e de estar presente. Assim, o engajamento e o comprometimento dos sujeitos se fazem necessários para que a libertação dos/as excluídos/as tenha sucesso. Freire (1996) destaca a necessidade de um novo modelo educacional para além do processo de conscientização, pois para que se promova de fato e que se busque a libertação dos/as oprimidos/as, é necessário engajamento e comprometimento dos sujeitos sociais.

No excerto a seguir estão descritos alguns detalhes do trabalho, dos valores e das relações em grupo que foram constituídas para que a educadora obtivesse a construção da sua prática pedagógica no projeto de ensino extraclasse:

[...] um espaço que eu tinha muito trabalho com eles, muito trabalho, que eu tinha que sentar, ver de vez em quando, tinha que aparar as arestas, tinha que criar, tudo eu colocava esse compromisso, [...] nós montamos a avaliação e as diretrizes para o trabalho do ano seguinte, tem que ter regras, tem que ter comprometimento, tem que ter responsabilidade, tem que olhar para o outro, ter solidariedade, relações em grupo, elas se dão assim (E1, p. 10).



Freire (1996) contribui para o entendimento da vontade coletiva para alcançar a construção de saberes ao afirmar ser possível que os/as estudantes pressuponham que o/a educador/a já teve ou ainda tem a experiência da produção de alguns saberes, e que esses não possam ser simplesmente transferidos. Há uma aprendizagem mútua entre docente e estudante, os/as quais se tornam sujeitos da construção e reconstrução do saber ensinado. Assim, novamente está presente o entendimento do organismo coletivo expressado como a marca da vontade coletiva.

Esse espaço do projeto de ensino extraclasse, a exemplo do projeto de dança, foi o lugar onde foi instigada a elevação cultural desses/as estudantes, no qual a professora, como intelectual orgânica, conduzia essa construção de saberes, e também atuava como sujeito dessa. Nesse sentido, observa-se a presença do/a docente na condução para uma consciência crítica de si, como educador/a, e também contribuindo para a formação integral desses/as estudantes, ao passo que essa consciência crítica poderá direcioná-los/as para a constituição de sujeitos ativos na sociedade em que vivem.

A formação integral contempla essa visão apoiada nos aspectos citados para auxiliar o/a estudante a construir seu conhecimento baseado na autonomia dos sujeitos, com o intuito da transformação social, almejando a emancipação humana, isso é educar para a mudança, contribuindo dessa forma, com a formação do ser mais (Freire, 2011) e a elevação ético político na perspectiva de Gramsci (1999; 2001).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em posse da análise do corpus é possível observar, por meio das entrevistas realizadas, a importância do papel do/a docente provocando e conduzindo os/as estudantes nos processos de ensino e de aprendizagem. Assim, não se poderia deixar de trazer a perspectiva de Paulo Freire, como foi mencionado em vários momentos na análise do corpus deste trabalho, em que o autor fortalece o significado do papel da escola como também da docência, corroborando com o referencial teórico da pesquisa.

A atuação do/a docente está também vinculada à formação da autonomia do/a estudante, visto que são proporcionados a esses/as momentos de reflexões, que estimulam o despertar da criticidade, revelando a capacidade de entendimento para além do que está posto ao seu redor, possibilitando a autonomia para a tomada de decisões no ambiente a que pertence.

O/A docente como intelectual orgânico/a está vinculado/a ao organismo coletivo representado pelos projetos de ensino extraclasse, os quais propiciam a coletividade para a construção de saberes dos/as estudantes e dos/as docentes, reforçando a importância da vontade coletiva acima dos desejos individuais.

Sem a permanência do/a estudante, ou seja, a sua presença na escola, de nada teria valor citar todas as potencialidades na formação desse/a estudante até o momento. Novamente o/a docente tem seu papel marcante nesse aspecto, pois ele/a é o/a mediador/a no desenvolvimento das habilidades dos/as estudantes para a condução dos processos de ensino e de aprendizagem, auxiliando também na permanência desses na escola.



A formação integral, compreendida em um sentido amplo e dialético, busca a construção do saber de um/a estudante consciente e também sujeito da sua história, ou seja, uma formação em aspectos que implicam para além da formação profissional do/a estudante, possibilitando, também, a formação de cultura geral.

O movimento dialético realizado entre o corpus e o referencial teórico possibilitou afirmar que os projetos de ensino extraclasse da área da Educação Física desenvolvem aspectos relacionados à coletividade, no sentido de pensamento e ações coletivas, de modo que, por meio das diferenças existentes em um coletivo, se propicie a construção de saberes mútuos; auxiliam na promoção da criticidade do/a estudante, estimulando a autonomia para a formação de sujeitos críticos para com o mundo ao seu redor. Ao proporcionar um vínculo com as atividades extraclasse, os/as estudantes sentem-se mais pertencentes, acarretando na vontade de permanecer na instituição e, em grande parte, obter o êxito escolar – concluir o curso; e o papel do/a docente é fundamental para que esses aspectos sejam promovidos, contribuindo para a formação integral desses/as estudantes.

4. REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 12 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/>. Acesso em: 12 de set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Concepções e Diretrizes**. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 de set. 2023.

CASTRO, Michelle Corrêa de; RIOS, Valdir Lemos. Escola e educação em Gramsci. **Revista de Iniciação Científica da FFC**, v. 7, n. 3, p. 221-228, 2007. Disponível em: <https://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/ric/article/view/187/172>. Acesso em: 15 set. 2023.

CUNHA, Maria Isabel. Professor (Ser). In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. 2. ed. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 330-331.

DUARTE, Zuleyka da Silva; SCHMIDT, Vagner Augusto de Oliveira; OLIVEIRA, Avelino da Rosa. Educação física e formação humana omnilateral: limites e possibilidades da abordagem crítico-superadora. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 401-413, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/34163>. Acesso em: 17 jan. 2024.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 24 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1979.



FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. v. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A., 1999.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A., 2001.

GRESPLAN, Jorge. **Marx**: uma introdução. São Paulo: Boitempo, 2021.

GUIMARÃES, Marcelo Borba. Análise da importância da atividade esportiva extraclasse para a fidelização de alunos na Rede de Educação Adventista da Associação Central Sul-Rio-Grandense (ACSR). **EFDeportes.com, Revista Digital**, Buenos Aires, ano 16, n. 15, 2011. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd157/atividade-esportiva-extraclasse-para-a-fidelizacao.htm>. Acesso em: 03 jun. 2021.

IFSUL. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense. **Regulamento Institucional para projetos de ensino**. 2016. Disponível em: <http://www.ifsul.edu.br/projetos/regulamento-e-formularios/item/148-regulamento-institucional-para-projetos-de-ensino>. Acesso em: 24 abr. 2024.

MONTIEL, Fabiana Celente; ROSSETTO JÚNIOR, Adriano José; ANDRADE, Danielle Müller de; AFONSO, Mariângela da Rosa. Paulo freire e o desenvolvimento da autonomia no Ensino Médio Integrado do IFSul: contribuições da Educação Física. **Revista Inter Ação**, Goiânia, v. 46, n. ed. especial, p. 1020–1036, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/67412>. Acesso em: 3 jan. 2024.

MORAES, Roque. GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Editora UNIJUI, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1991.

SOUZA, Juarina Ana da Silveira. Permanência e evasão escolar: um estudo de caso em uma instituição de ensino profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 6, p. 19–29, 2016. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/3498>. Acesso em: 22 fev. 2024.

Submissão: 29/04/2024

Aceito: 12/10/2025