

Formação continuada em educação física escolar: fundamentos e desafios de um projeto crítico de educação

Continuing education in physical education at school: principals and challenges for a critical education project

RESUMO

O tema da formação de professores/as tem ganhado centralidade nas pesquisas acadêmicas, principalmente no âmbito das pesquisas realizadas na perspectiva do “professor pesquisador”, e na consolidação das parcerias entre universidades e sistemas de ensino, fomentando programas de formação continuada. O Laboratório de Estudos sobre Escola, Currículo e Educação Física da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia (LECEF/FAEFI/UFU) encontra-se nesse âmbito, constituindo-se como um espaço aglutinador de professores/as e estudantes, e tem como objetivos aprofundar o estudo sobre questões relacionadas à instituição escolar, ao ensino e ao planejamento de currículo para a Educação Física como componente curricular, bem como constituir espaços de formação continuada que promovam mudanças qualitativas na prática docente. O trabalho em questão apresenta um modelo de planejamento de ensino realizado no componente curricular da educação física, elaborado em um contexto de planejamento coletivo, no âmbito de um projeto de extensão oferecido pelo LECEF. Explicitamos os princípios e pressupostos da concepção orientadora do processo de planejamento adotada. Destacamos que o trabalho coletivo proporciona diálogo, troca de experiências, disposição para ouvir, superando as dificuldades do individualismo e do isolamento presentes na rotina de organização e realização do trabalho pedagógico.

Palavras-chave: Educação física. Planejamento de ensino. Estratégia de ensino. Trabalho coletivo.

ABSTRACT

The theme of teacher's formation has gained a spotlight in academic research, especially in the context of the researches conducted in the perspective of the "researcher professor", and in the consolidation of the partnerships between universities and educational systems by promoting programs of continuing education. The Laboratory of

Marina Ferreira de Souza Antunes

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais; professora efetiva da Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais (marina.antunes@ufu.br).

Natalia Justino Batista

Mestranda em Educação na Universidade Federal de Uberlândia; professora da rede municipal de ensino de Uberlândia, Minas Gerais (nataliajustinob@gmail.com).

Sara da Silva Caixeta

Mestranda em Educação na Universidade Federal de Uberlândia; professora das redes estadual e municipal de ensino de Uberlândia, Minas Gerais (caixeta_sara@yahoo.com.br).

Larissa Ramos Duarte

Mestranda em Educação na Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais; bolsista CAPES (larissar04@hotmail.com).

Studies about School, Curriculum and Physical Education of the Faculty of Physical Education at the Federal University of Uberlândia (LECEF/FAEFI/UFU) is constituted as a unifying space for teachers and students whose aim is the further study on issues related to school, teaching and curriculum planning for physical education as a curriculum component as well as providing space for continuing education to promote qualitative changes in teaching practice. This article presents a model of educational planning held on the curricular component of physical education, developed in a collective planning context, under an extension project offered by LECEF. We underline the principles and assumptions leading the planning process adopted. We emphasize that the collective work gives us dialogue, exchange of experience, inclination to listen, overcoming the difficulties of individualism and isolation presents in the organization and realization of pedagogical work routine.

Keywords: Physical education. Educational planning. Teaching strategy. Collective work.

INTRODUÇÃO

A preocupação com a formação continuada não é tema novo no âmbito das políticas educativas (ROMANOWSKI; MARTINS, 2010). No entanto, no cenário contemporâneo, essa preocupação tem ganhado certa centralidade. Para Cunha (2013, p. 13-14), essa temática “coloca-se como um tema inesgotável [...]. Provocou e vem provocando diferentes abordagens de estudo e exigindo desdobramentos na sua análise e compreensão”.

De acordo com uma pesquisa realizada por André et al. (1999), a produção acadêmica sobre o tema da formação no Brasil (incluindo a inicial e a continuada) praticamente dobrou entre os anos de 1990 e 1996, passando de 460, em 1990, para 834, em 1996, com nítida concentração no tema da formação inicial. Esse quadro se manteve até 1998, conforme pesquisa de Brzezinski e Garrido (2001). André (2006), em outra pesquisa, que abarca até o ano de 2002, aponta para a importância que foi dada à identidade e à profissionalização docente e para o crescimento das investigações sobre as políticas de formação de professores/as, a partir do final da década de 1990 e início dos anos

2000. Garrido e Brzezinski (2006) destacam as pesquisas realizadas na perspectiva do “professor pesquisador” e na consolidação das parcerias entre universidades e sistemas de ensino (estadual e municipal), fomentando programas de formação continuada, principalmente, após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394, promulgada em 20 de dezembro de 1996. Esses dados corroboram para que o tema relacionado à formação de professores/as se constitua em um campo específico de estudo (GARCÍA, 2009).

Gatti (2012) afirma que as questões ligadas à formação de professores/as emergem, principalmente, a partir dos anos 2000, em decorrência das políticas de avaliação educacional, tanto em âmbito nacional quanto estadual e municipal, resultantes dos processos de reformas educativas. De acordo com Gatti e Barreto (2009, p. 199):

Há uma grande mobilização em torno do assunto, a produção teórica é crescente, [...] os sistemas de educação investem cada vez com maior frequência no ensaio de alternativas de formação continuada de professores/as.

A necessidade de recolocar a prática pedagógica como centro da reflexão nos processos de formação continuada tem provocado o surgimento de experiências de parcerias entre a Universidade e a escola, em diversos estados do país. A fertilidade dessas experiências tem contribuído para aproximar esses dois espaços de produção de conhecimento, tornando possível o diálogo entre pesquisadores/as da academia e professores/as pesquisadores/as da educação básica.

Nesse contexto, nos anos 2007 a 2010, foram organizados e oferecidos cursos de extensão no espaço de formação continuada da rede municipal de ensino de Uberlândia-MG, no Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais “Julieta Diniz” (CEMEPE), cujas temáticas visaram o desenvolvimento de uma sequência de estudos, sendo: currículo e planejamento de ensino; organização dos conteúdos de ensino; sistematização da prática pedagógica; conteúdos de ensino e sua relação com o processo de aprender. A finalidade desses cursos foi “oferecer aos professores/as de Educação Física um referencial teórico capaz de orientar uma prática docente comprometida com o processo de transformação social” (SOARES et al., 2012, p. 49).

Nesse sentido, cabe ressaltar que as bases estruturantes desse projeto de formação continuada estiveram fundamentadas no estudo e na permanente reflexão sobre o cotidiano escolar, à luz das teorias críticas de educação e educação física, para que professores/as pudessem adquirir consistência teórico-metodológica para embasarem a construção da autonomia e, por conseguinte, da autoria pedagógica.

Em 2011, em função de mudanças na orientação político-pedagógica na rede pública municipal de ensino, optamos pela organização de um grupo de estudos que passou a se reunir nas dependências da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia (FAEFI/UFU). Ao longo de 2012, foram realizados estudos para aprofundamento teórico acerca das questões que envolvem a docência, além da elaboração coletiva do planejamento de temas de ensino para a educação física escolar, envolvendo tanto professores/as das redes públicas de ensino, como estudantes do curso de Educação Física da FAEFI/UFU.

Com a inserção do curso no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), o grupo passou a trabalhar de forma articulada a esse programa. Nesse sentido, tornou-se necessária a consolidação de um espaço institucionalizado na FAEFI/UFU que garantisse as condições para a manutenção e ampliação do trabalho coletivo, articulando-o com a formação inicial, com a pesquisa e a extensão, bem como com o PIBID, o Estágio Supervisionado e o Projeto Integrado de Prática Educativa (PIPE). Criou-se então, o Laboratório de Estudos sobre Escola, Currículo e Educação Física (LECEF), um espaço para o desenvolvimento do tripé ensino-pesquisa-extensão, que amplia seu espectro de atuação para além dos muros da universidade, e, dessa forma, constitui-se como um espaço aglutinador de professores/as e estudantes. O LECEF tem como objetivo aprofundar o estudo sobre questões relacionadas à instituição escolar, ao ensino e ao planejamento de currículo para a Educação Física como componente curricular e, assim, constituir espaços de formação continuada que promovam mudanças qualitativas na prática docente.

Ao longo dos últimos anos, e mesmo antes da formalização LECEF em 2013, esse coletivo vem contribuindo para o ensino da Educação Física escolar, por meio da problematização acerca do conhecimento e dos saberes escolares e sua relação com a dimensão social e política

da realidade. O LECEF procura também dentre seus objetivos:

- a. Desenvolver estudos sobre a Educação Física como componente curricular e os temas e conteúdos de ensino que lhe são pertinentes;
- b. Constituir espaços de formação continuada para professores/as da educação básica, por meio da realização de cursos de extensão, especialização, encontros, seminários ou eventos científicos que promovam a reflexão coletiva e a socialização de conhecimentos;
- c. Desenvolver estudos a respeito da escola, seus determinantes sócio-políticos e suas possibilidades como ferramenta de transformação social;
- d. Contribuir para a melhoria da qualidade da formação de professores/as, especialmente no curso de Educação Física, por meio de ações articuladas com outras licenciaturas, dentro e fora da UFU;
- e. Aproximar a formação inicial de professores/as do cotidiano escolar, buscando valorizar o exercício da docência e estabelecer um diálogo permanente entre estudantes e professores/as;
- f. Divulgar a produção coletiva do grupo por meio de publicações em diferentes meios (revistas, livros, congressos).

Convencidas da necessidade de prosseguir com o trabalho de formação continuada, no sentido da aproximação Universidade-Escola, retomamos a sistemática de oferecimento de curso de extensão, junto à Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROEXC). A temática central proposta para o curso de 2015 foi: “Planejamento de currículo na educação física escolar: produção de materiais curriculares”. Na ocasião, foram elencados como subtemas: as teorias de currículo, os fundamentos do planejamento, a produção de materiais curriculares e a relação conteúdo/método no processo de ensinar e aprender.

Para o desenvolvimento do curso foram estabelecidos os seguintes objetivos:

- a. Estudar as teorias críticas de currículo;

- b. Compreender o planejamento como elemento constitutivo do trabalho docente, identificando suas dimensões macro e micro curriculares, bem como suas possibilidades de materialização numa perspectiva crítica;
- c. Ampliar a reflexão sobre a realidade educacional no sentido de identificar o lugar da educação física e sua contribuição para a elevação da consciência crítica de estudantes e professores/as;
- d. Estimular professores/as participantes do curso a se envolverem na organização do trabalho coletivo em seu ambiente escolar, com a finalidade de legitimar a educação física como componente curricular;
- e. Aproximar a formação inicial de professores/as do cotidiano escolar, buscando valorizar o exercício da docência e estabelecer um diálogo permanente entre estudantes e professores/as;
- f. Contribuir para a consolidação da autonomia e da autoria pedagógica dos/das professores/as nos diferentes espaços em que exercem a docência.

Iniciamos, então, o estudo sobre as teorias do currículo, com base no texto de Silva (2010). Nele, o autor ressalta que a questão central de toda teoria sobre o currículo é: Qual conhecimento se deve ensinar? Isso implica em escolhas e, portanto, seleção. Dessa forma, justificar a educação física na escola, de maneira a contribuir para seu reconhecimento e valorização, tem como cerne a questão do conhecimento (o que ensinar). Por isso, defendemos um processo de seleção de conhecimentos que possa permitir saltos qualitativos na aprendizagem dos/das estudantes, bem como colaborar para uma formação ampliada. A elaboração coletiva de currículo se constitui em um processo demorado e parece não atender as demandas imediatas da sala de aula. Entretanto, consideramos que, a médio e longo prazo, esse processo contribui para construção do que Freire (2012) chama de “autoridade docente”.

A segurança com que a autoridade docente se move implica em outra: a que se funda na sua competência profissional. Nenhuma autoridade docente se exerce ausente dessa competência. Conforme Freire (2012, p. 89-90),

o professor que não leva a sério sua formação, que não estude e que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe. Isso não significa, porém, que a opção e a prática democrática do/a professor/a sejam determinadas por sua competência científica. Há professores e professoras cientificamente preparados, mas autoritários/as a toda prova. O que quero dizer é que a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor.

Esse fragmento corrobora com a essência do que vimos defendendo como projeto de formação continuada para professores/as de educação física: de que o/a professor/a antes de pensar em ensinar, precisa aprender; e para aprender de maneira qualificada é preciso estudar. Se nos propusermos a trilhar os caminhos de uma formação ampliada e crítica para nós e para quem ensinamos, deve haver disposição para estudo, reflexão e diálogo.

Soares et al. (2012) justificam que a função social do currículo é ordenar a reflexão pedagógica dos estudantes de maneira que estes possam pensar a realidade social por meio de uma lógica dialética. Já que a escola não produz o conhecimento científico, ela deve dele se apropriar, imprimindo-lhe tratamento metodológico de modo a facilitar a apreensão pelos/as estudantes. A escola fica, então, com a tarefa de desenvolver a reflexão pedagógica sobre esse conhecimento.

O trabalho coletivo é um dos grandes enfrentamentos para o trabalho docente e, nesse sentido, o desafio vivenciado no espaço de formação continuada visa auxiliar na superação dessa dificuldade tão presente no cotidiano escolar e, ao mesmo tempo, suscitar possibilidades de ampliação e o fortalecimento desse princípio, que para nós é fundamental.

Além disso, a intenção, com esse tipo de ação, é colocar a prática pedagógica no centro das discussões sobre a formação continuada. Conforme nos alerta Freire (2012), o momento fundamental está exatamente no movimento dinâmico e dialético que envolve o fazer e o pensar sobre o fazer, o instante especial em que se dá a reflexão

consciente e crítica sobre a prática.

Quando pensamos a formação humana para além da racionalidade técnica, compreendemos que a prática pedagógica não supõe apenas a aplicação de procedimentos previamente disponíveis nos livros e manuais didáticos, voltados unicamente para a execução dos aspectos técnicos do movimento, mas ela deve tratar, em última instância, de uma reflexão sobre a realidade e as necessidades pedagógicas orientadas para uma inserção crítica no mundo. É necessário que o ato de planejar seja assumido como um processo permanente de formação continuada do/a professor/a, buscando, assim, escapar de modismos ou receitas.

Os processos de formação continuada devem propiciar também a autonomia docente. Nos dizeres de García (2009, p. 12), que compreende formação continuada como desenvolvimento profissional, “qualquer discussão sobre o desenvolvimento profissional deve tomar em consideração o significado do que é ser um profissional e qual o grau de autonomia destes profissionais no exercício do seu trabalho”.

No conceito freireano de autonomia, eivado de empoderamento dos sujeitos:

A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é um processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade. (FREIRE, 2012, p. 105).

Os programas de formação continuada devem, portanto, se constituir em ambientes que proporcionem aos/às professores/as oportunidades para eles/elas experienciarem essa autonomia. Lembrando sempre que “ninguém é sujeito da autonomia de ninguém” (FREIRE, 2012, p. 105).

Gadotti e Romão (2000) ressaltam a importância da autonomia no âmbito mais amplo, ou seja, na escola, e afirmam que o termo “autonomia da escola” encontra sua fundamentação na Constituição Federal de 1988, que traz como princípios básicos o pluralismo de

ideias e de concepções pedagógicas e a gestão democrática do ensino público. Para os autores, “a luta pela autonomia é uma luta dentro do instituído, contra o instituído, para instituir outra coisa” (GADOTTI; ROMÃO, 2000, p. 44). Exige, pois, a criação de novas relações sociais que se contrapõem às relações autoritárias ainda tão presentes no âmbito escolar. Por isso a ênfase dada à autonomia no curso de extensão desenvolvido em 2015.

Planejamento coletivo: caminhos para uma educação física crítica

Nesse movimento de formação continuada e busca por autonomia e autoridade docente, apresentamos uma experiência de planejamento de ensino que se deu em um contexto de sistematização coletiva do trabalho pedagógico em educação física, envolvendo professoras da rede pública de ensino do município de Uberlândia-MG e da UFU, no âmbito da formação continuada em serviço. Descrevemos a sistematização de uma sequência de aulas que objetivou tematizar a própria aula de educação física, apresentando os elementos e princípios que a constituem, dentro de uma perspectiva crítica de ensino. A implementação ocorreu com crianças do 3º ano do ensino fundamental de escolas da rede pública municipal de ensino.

A organização do processo ensino-aprendizagem na educação física tem sido realizada a partir de um modelo de planejamento denominado, por esse coletivo de professoras, de Estratégias de Ensino. De acordo com Amaral e Antunes (2011), o ato de planejar, segundo tal modelo, consiste na sistematização escrita do planejamento, a partir da construção de sequências de aulas, didaticamente organizadas, para tratar os conteúdos de ensino que, historicamente, constituíram a especificidade desse componente curricular, estabelecendo relações dialéticas com o conhecimento e relações democráticas com os/as estudantes.

Nesse modelo, seguindo um movimento dialético de construção do conhecimento, partimos do que os/as estudantes já sabem sobre determinado tema; propomos diferentes formas de aproximação entre este e aqueles/as, com a pretensão de incorporar ao conhecimento dos/as estudantes novas referências, orientando-os/as para a construção de uma nova e ampliada síntese a respeito do fenômeno estudado.

No processo de formação continuada, o planejamento do ensino tem sido assumido como elemento central para pensarmos a prática docente. Partimos do pressuposto que o ato de planejar deve ser um processo permanente de estudo sobre os problemas e as dificuldades encontradas no cotidiano escolar (AMARAL; ANTUNES, 2011). Portanto, não é um ato meramente técnico, que reduz o ensino de educação física à reprodução de atividades oriundas de manuais didáticos, com vistas a cumprir objetivos voltados exclusivamente para o desenvolvimento de habilidades ou destrezas motoras. Considerando o comprometimento com as finalidades sociais e políticas da educação, o fato de que não se deve planejar sem um conhecimento da realidade e da produção científica da qual advém os saberes escolares, a necessidade de definir meios eficientes para a obtenção de resultados, e compreendendo que os sujeitos apreendem a realidade de forma coletiva e ampliada, o planejamento é ao mesmo tempo, um ato político-social, científico, técnico e educativo.

A sistematização de sequências de aulas nas Estratégias de Ensino segue os seguintes passos:

- a. Definição de um tema de ensino, considerando a diversidade de práticas corporais presentes na cultura (jogos, lutas, danças, esportes, lazer, brincadeiras etc.), as condições socioculturais e as necessidades dos/as estudantes;
- b. Estudo e seleção, nas fontes sistematizadas (revistas, livros), dos conhecimentos que poderão ser convertidos em saberes escolares;
- c. Elaboração do objetivo geral, tendo os conhecimentos da área de ensino (conteúdos) como referência, o que pressupõe uma compreensão, do ponto de vista epistemológico, da constituição da área de educação física como componente curricular;
- d. Identificação, por meio dos objetivos específicos, de saltos qualitativos que deverão ser alcançados para que a aprendizagem dos conteúdos seja efetiva, considerando as condições cognoscitivas das crianças (compreensão dos processos de assimilação/apropriação do conhecimento). Um objetivo específico pode corresponder a uma ou mais aulas,

dependendo da necessidade identificada em cada fase da Estratégia de Ensino;

- e. Seleção dos procedimentos metodológicos que melhor se articulem com uma ação mediadora entre o conhecimento e sua apropriação. Entendemos como procedimento metodológico ações (de professores/as e estudantes) que deverão ser realizadas em cada fase da estratégia para responder à questão do como será ensinado. Tais ações devem ser descritas de maneira detalhada. Ao detalhar essa descrição, os princípios do trabalho que orientam as relações com o conhecimento e com os/as estudantes são explicitados.

O tema de ensino foi a aula de educação física, selecionado com o intuito de refletirmos com os/as estudantes sobre os sentidos e significados da educação física no currículo escolar, na direção de compreender a contribuição desse componente curricular para a formação escolar.

Esse trabalho apresenta nosso ponto de partida para tratar as práticas corporais – que não é pelo viés biologicista, que entende a aprendizagem das práticas corporais apenas pela lógica instrumental e não recreacionista, mas pela perspectiva do conhecimento. Essa concepção vincula-se à pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2013) e, acompanha o debate crítico que se instaurou na educação física escolar a partir da década de 1980 (SOARES et al., 2012).

Vale ressaltar que o tema, objeto da sequência de aulas aqui relatada, é trabalhado em todos os anos da escolarização na perspectiva de ampliar e aprofundar os conhecimentos dos/as estudantes.

Apresentamos no quadro a seguir, os conteúdos trabalhados no 3º ano do ensino fundamental, utilizando o instrumental desenvolvido no âmbito da formação continuada em serviço, para registrar o momento de planejamento das aulas, denominado Estratégia de Ensino.

Quadro 1 – Estratégia de Ensino.

<p>Tema de ensino: Escola e educação física.</p> <p>Ano da escolarização: 3º ano do ensino fundamental.</p> <p>Conteúdos: Elementos constitutivos da educação física escolar.</p> <p>Objetivo geral: Caracterizar as aulas de educação física na escola por meio da identificação e distinção dos seus elementos constitutivos.</p>			
Objetivos específicos	Nº de aulas	Procedimentos metodológicos	Observações
<p>Diagnosticar os conhecimentos da turma sobre o que a educação física escolar ensina.</p> <p>Nomear, classificar e reproduzir movimentos relacionados às práticas corporais.</p>	1	<p>Chuva de ideias: a professora questionou a turma: “O que a educação física ensina?”. À medida que os estudantes respondiam, ela anotava as respostas no quadro, já realizando uma classificação por prática corporal (ainda sem nomeá-las) e separando, também, em outra área do quadro, as respostas que não correspondiam às práticas corporais. Posteriormente, apagou as respostas que não correspondiam às práticas corporais, explicando o porquê de excluí-las da lista. As respostas que constituíram grupamentos diferentes foram nomeadas segundo as práticas corporais que se relacionam, (jogos não esportivos, esportes, danças, ginásticas, lutas).</p>	<p>Conteúdos: o que a educação física ensina? Ela ensina conhecimentos sobre as práticas corporais culturalmente elaboradas (ginásticas, danças, esportes, lutas e brincadeiras/jogos não esportivos) e fenômenos a elas relacionados (SOARES et al., 2012).</p> <p>Nesse procedimento a professora utilizou as mesmas imagens com as quais montou o painel.</p>
	1 (para painel e registro)	<p>Painel de imagens: a professora organizou imagens de diferentes práticas corporais para a montagem de um painel na sala de aula. À medida que mostrava as imagens aos estudantes, os auxiliou a identificar e nomear a prática corporal correspondente. Solicitou a diferentes estudantes que colassem as imagens no painel, conforme iam sendo nomeadas.</p> <p>Registro: os/as estudantes registraram um exemplo de cada uma das práticas corporais no caderno, por meio de desenhos e palavras.</p>	
	1	<p>Brincadeira de estátua: ao som de uma música alegre, a professora apresentou imagens de práticas corporais aos/as estudantes. Quando a música era pausada, os/as estudantes reproduziam o movimento mostrado nas mesmas.</p>	

<p>Nomear atividades por meio das quais a educação física ensina sobre as práticas corporais e fenômenos a elas associados, relacionando-as aos materiais e espaços utilizados.</p>	<p>1</p>	<p>Ditado recortado: a professora entregou dois instrumentais aos estudantes: um com imagens de atividades que podem ser realizadas na aula de educação física e outro contendo os nomes de tais atividades grafados em letra de imprensa e cursiva (sugestão: para a letra cursiva, utilizar a fonte “mamãe que nos faz”). Assim que a professora ditava o nome da atividade, o/a estudante deveria identificar a imagem e o nome correspondente, recortando-os e colando lado a lado no seu caderno.</p> <p>À medida que esse procedimento era realizado, a professora fez, com a turma, o exercício de relacionar as práticas corporais, materiais e espaços com cada atividade apresentada no ditado. Exemplo: A professora diz à turma que precisa que os/as estudantes experimentem o movimento do rolamento da ginástica. Nesse sentido, pergunta, então: Que atividade é essa? Que materiais são necessários? Em que espaço pode ser realizada?</p>	<p>Conteúdos: C o m o a educação física ensina? Ela ensina por meio de atividades de experimentação, pesquisa, escrita, leitura de textos e i m a g e n s , desenhos, exposição fílmica, observação, produção de sínteses, roda de conversa, trabalhos individuais e coletivos.</p>
<p>Identificar a finalidade das aulas de educação física na escola, diferenciando-as das aulas de educação física fora da escola.</p>	<p>1</p>	<p>Estudo do texto “Aprender educação física dentro e fora da escola”: a professora gravou o texto em áudio para reproduzi-lo em aula. Em um primeiro momento, os/as estudantes apenas escutaram o áudio-texto e conversaram sobre o assunto por ele abordado. Em seguida, a professora entregou o texto impresso e solicitou que alguns/algumas estudantes se apresentassem como voluntários/as para uma leitura comentada por ela. Por fim, foi pedido que os/as estudantes destacassem no texto, com lápis de cor, as seguintes informações:</p> <p>Amarelo: a palavra que indica para quê eles/elas vão à escola.</p> <p>Azul: a palavra que indica o que se aprende na escola.</p> <p>Verde: as palavras que indicam quem produz os conhecimentos.</p> <p>Preto: os nomes das práticas corporais.</p> <p>Vermelho: o parágrafo que exemplifica a diferença entre aprender as práticas corporais na escola e em outros lugares.</p>	<p>Conteúdos: Para que a educação física está na escola? Para ensinar conhecimentos sobre as práticas corporais, e fenômenos a elas relacionados, com os quais o estudante não tem acesso fora da escola (SOARES et al., 2012).</p>
<p>Recapitular e avaliar os conhecimentos aprendidos, registrando-os por meio de um texto construído coletivamente.</p>	<p>1</p>	<p>Produção de texto coletiva: neste momento, a professora e os/as estudantes elaboraram um pequeno texto sintetizando os conhecimentos sobre educação física escolar que foram aprendidos por meio dessa sequência de aulas. A seguir, cada aluno/a registrou o texto no caderno.</p>	

Fonte: As autoras (2016).

Ressaltamos que essa forma de ensinar educação física tem contribuído para sua valorização como componente curricular, no sentido de legitimá-la não somente pela dimensão instrumental do conhecimento, que envolveria um ensino centrado em atividades descontextualizadas ou com fins em si mesmas, mas ampliando e aprofundando o olhar sobre o seu objeto de ensino a partir da incorporação de conhecimentos de natureza produtiva, política e simbolizadora (SEVERINO, 2001).

De acordo com Severino (2001) as relações produtivas e sociais são humanizadas na medida em que são simbolizadas em nível de representação e de valoração, cuja finalidade é sua significação e legitimação pela consciência (subjetiva), por meio da produção de conhecimento sobre a realidade (material e social). Entretanto, a vivência da consciência subjetiva não é um processo desvinculado das demais esferas da existência, sendo que, no seu processo de desenvolvimento como atividade humana foi se expandindo e se autonomizando, passando a criar também objetos. Isso significa dizer que a prática simbólica é, também, constituída de uma dimensão produtiva e política, sendo, impossível dissociá-las em qualquer tentativa de compreensão da realidade (SEVERINO, 1994).

Um ensino que não fragmente, mas que estabeleça uma relação dialética entre as diferentes dimensões do conhecimento (instrumental, sociopolítica e simbolizadora) coopera para a construção de uma visão de educação física que, agregando referências de criticidade ao pensamento dos/as estudantes, permita uma interpretação crítica do objeto da educação física, de maneira particular, e da realidade, de maneira mais ampla.

Destacamos que o trabalho coletivo nos proporciona diálogo, troca de experiências, disposição para ouvir, superando as dificuldades do individualismo e do isolamento presentes na rotina de organização e realização do trabalho pedagógico, uma vez que este trabalho nos possibilita tratar a aula como “um espaço intencionalmente organizado para possibilitar a direção da apreensão, pelo aluno, do conhecimento específico da educação física e dos diversos aspectos das suas práticas na realidade social.” (SOARES et al., 2012, p. 87).

Entretanto, a visão hegemônica de que à educação física escolar

caberia apenas a tarefa de entreter, divertir, descansar a mente dos “árduos trabalhos intelectuais” das salas de aulas, de desenvolver aptidões físicas voltadas ao desempenho ou ainda atuar como coadjuvante de outros componentes curriculares é fator que dificulta a implementação do tipo de proposta aqui apresentado, pois enfrenta resistências principalmente por parte dos/as estudantes, mas também pela comunidade escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta iniciativa, desenvolvida no âmbito da formação continuada com ênfase no trabalho coletivo, agrega-se a outras ações que já foram e/ou estão sendo desenvolvidas por professores/as das universidades com a finalidade de ampliar os espaços de formação continuada, bem como as alternativas para o envolvimento e a organização coletiva dos/das profissionais das escolas públicas, na busca da transformação da prática educativa.

A vivência de experiências de planejamento como a que descrevemos anteriormente, nos possibilitou vivenciar alguns saberes defendidos por Freire (2012), como, por exemplo, não há docência sem discência, pois “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 2012, p. 25).

A Estratégia de Ensino propiciou a ampliação do conhecimento sobre a educação física escolar tanto para os/as estudantes, como para nós professoras, uma vez que para sua elaboração foi necessário um estudo aprofundado das finalidades da escola e da educação física. O ato de elaborar o planejamento na perspectiva crítica exige de nós, professoras, pesquisa, criticidade e reflexão crítica sobre a prática docente (FREIRE, 2012).

Os cursos de formação continuada que o LECEF/FAEFI/UFU tem oferecido aos/às professores/as das redes públicas de ensino têm buscado colocar em evidência o eles/elas já fazem ou conseguem fazer, procurando, ao mesmo tempo, compreender a realidade, contextualizando-a, e, também, produzindo ações que possam ser desencadeadas a partir dessa mesma prática de sujeitos concretos, que resultem em mudanças significativas, principalmente no processo de

construção dos saberes escolares.

O caminho que se propõe trilhar nas Estratégias de Ensino é aquele que dá condições aos/às estudantes de realizar um movimento de construção dialética do conhecimento. Para tanto, a Estratégia de Ensino propõe um percurso em que o/a professor/a identifica os conhecimentos que os/as estudantes possuem sobre o tema a ser estudado (diagnóstico), orienta atividades para que eles/elas realizem o exercício de análise, por meio da experimentação de movimentos, leitura, diálogo entre os pares – entre outros –, a fim de reconstruir seu conhecimento a partir da incorporação de outras referências de pensamento. Esse movimento coincide com o processo de síntese, análise e síntese de que fala Gasparin (2002).

No momento de síntese, há a identificação difusa e misturada dos dados em que prevalecem as referências sensoriais na relação com o conhecimento. Soares et al. (2012, p. 35) apontam que “cabe à escola, particularmente ao professor, organizar a identificação desses dados constatados e descritos pelo aluno para que ele possa formar sistemas, encontrar as relações entre as coisas, identificando as semelhanças e as diferenças”. Na análise, para que os/as estudantes possam confrontar os dados da realidade com as representações dos seus pensamentos, o/a professor/a busca aproximá-los/las de referências do saber sistematizado (conhecimento filosófico e científico universal sistematizado pelas diferentes ciências ou áreas do conhecimento). Por fim, ao realizar a síntese, o estudante deve organizar o seu pensamento com a interiorização de novas referências a respeito do objeto estudado.

REFERÊNCIAS

AMARAL, G. A. do; ANTUNES, M. F. de S. A produção de instrumentos de planejamento: um projeto coletivo para transformação da prática docente. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 17., 2011, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: 2011. p. 1-14. Disponível em: <<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2011/2011/paper/view/3602/1535>>. Acesso em: 5 ago. 2016.

ANDRÉ, M. E. D. A. et al. Estado da arte da formação de professores

no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano XX, n. 68, p. 301-309, dez. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a15v2068>>. Acesso em: 18 jul. 2016.

_____. Dez anos de pesquisas sobre formação de professores. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Formação de educadores: artes e técnicas, ciências e políticas**. São Paulo: UNESP, 2006, p. 605-616.

_____. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

BRZEZINSKI, I.; GARRIDO, E. Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 82-100, set./dez. 2001.

CUNHA, M. I. da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/62519/65313>>. Acesso em: 5 ago. 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. Escola cidadã: a hora da sociedade. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Orgs.). **Autonomia da escola: princípios e propostas**. São Paulo: Cortez, 2000, p. 43-50.

GARCÍA, C. M. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, n. 8, p. 7-23, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO___Desenvolvimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2016.

GARRIDO, E.; BRZEZINSKI, I. A pesquisa na formação de professores. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Formação de educadores: artes e técnicas, ciências e políticas**. São Paulo: UNESP, 2006, p. 617-629.

GATTI, B. A. Reconhecimento social e as políticas de carreira docente

na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, Campinas, v. 42, n. 145, p. 88-111, jan./abr. 2012.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. (Coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2013.

SEVERINO, A. J. **Filosofia**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho d'Água, 2001.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOARES, C. L. et al. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 2012.

ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O. Formação continuada: contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 285-300, maio/ago. 2010.

Submetido em 17 de novembro de 2016.

Aprovado em 7 de março de 2017.