

Processos para transformação da prática educativa em educação física: formação continuada no âmbito da extensão universitária

Strategies for educational practice transformation on physical education classes: continuing education within the scope of the university extension

Marina Ferreira de Souza Antunes¹

RESUMO

Este texto trata de um relato de experiência de um curso de extensão oferecido para professores/as de educação física da rede pública de ensino de Uberlândia-MG, tem por objetivo apresentar as ações do Laboratório de Estudos sobre Escola, Currículo e Educação Física (LECEF). O relato foi elaborado a partir das ajudas-memória dos encontros do curso. Dentre os objetivos específicos do curso destacamos: refletir sobre a realidade educacional, buscando identificar o lugar da educação física na educação escolar e sua contribuição para a elevação da consciência crítica dos/das estudantes e professores/professoras; elaborar materiais curriculares para a educação física escolar. Os cursos oferecidos pelo LECEF procuram, ao mesmo tempo, compreender a realidade, contextualizando-a, e produzir 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. As experiências vivenciadas nos cursos de extensão se colocam ainda como as alternativas para o envolvimento e a organização coletiva dos/das profissionais das escolas públicas, na busca da transformação da prática educativa. Ao final do curso foi possível a elaboração de uma estratégia de ensino com o tema ginástica acrobática para todos os anos da escolarização.

Palavras-chave: Educação física escolar. Prática educativa. Curso de extensão. Formação continuada. LECEF.

ABSTRACT

This text presents an experience report of an university extension course that was offered to physical education teachers from public schools in Uberlândia, State of Minas Gerais, and aims to present the actions of the Laboratory of Studies on School, Curriculum and Physical Education (LECEF). The report was elaborated from the methodology of memories of the course meetings. Among the specific objectives of the course we highlight: reflection on the educational reality aiming to identify the place of physical education in school education and its contribution to the elevation of critical awareness of students and teachers, as well as the development of curricular materials for school physical education. The courses offered by LECEF seek, at the same time, to understand the reality, contextualizing it, and producing actions that can be triggered from this same practice of concrete subjects, which result in significant changes, mainly in the process of construction of school knowledge. The experiences of the courses extension are still alternatives for the involvement and the collective organization of public school professionals, searching for the transformation of

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil; professora efetiva da Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, Brasil; membro do Laboratório de Estudos sobre Escola, Currículo e Educação Física (LECEF/UFU) (marina.antunes@ufu.br).

educational practice. At the end of the course, it was possible to develop a teaching strategy focused on acrobatics for every year of schooling.

Keywords: School Physical Education. Educational practice. Course of extension. Continuing education. LECEF.

INTRODUÇÃO

Este trabalho é um relato de experiência que tem por objetivo apresentar as ações do Laboratório de Estudos sobre Escola, Currículo e Educação Física (LECEF), no âmbito de um curso de extensão oferecido para professores/as de educação física da rede pública de ensino de Uberlândia. O LECEF se encontra sediado na Faculdade de Educação Física e Fisioterapia da Universidade Federal de Uberlândia (FAEFI/UFU) e constitui-se como um espaço aglutinador de professores/as e estudantes cujo objetivo é aprofundar o estudo sobre questões relacionadas com a instituição escolar, o ensino e o 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 LECEF é um espaço de desenvolvimento de propostas de ensino articuladas com a docência exercitada no cotidiano escolar, que busca aproximar cada vez mais a formação inicial da formação continuada. Tornou-se também um espaço para o desenvolvimento do tripé ensino-pesquisa-extensão, à medida que se articulou com a formação inicial, com a pesquisa e a extensão e com o Projeto Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), o Estágio Supervisionado e a Prática como Componente Curricular, ampliando seu espectro de atuação para além dos muros da universidade.

O relato aqui apresentado foi construído a partir do que nomeamos de “ajudas-memória”, que são documentos redigidos a cada encontro do curso com o objetivo de descrever o que foi realizado, discutido, apresentado, decidido, a fim de auxiliar na continuidade do processo, garantindo a retomada de onde se parou, recapitulando o que foi realizado. Sua elaboração, para além de um relato dos encontros, é também um momento de reflexão coletiva, por parte da equipe que coordena e planeja o trabalho. Outra finalidade desse documento é permitir que as pessoas que chegam depois, ou mesmo aquelas que precisam faltar em algum encontro, não percam de vista o caminho percorrido, podendo atualizar-se e, se for o caso, realizar alguma atividade que tenha sido proposta.

No curso de extensão aqui descrito buscou-se ampliar e dar continuidade ao que já vem sendo realizado em outros cursos, bem como às discussões já materializadas no âmbito do LECEF², em consonância com os currículos da rede pública de ensino. Sua temática foi “A relação conteúdo/método no processo de ensinar e aprender na educação física escolar: produção de materiais curriculares.” O curso teve uma carga horária de 70 horas e os objetivos foram: estudar a relação conteúdo-método na educação física escolar e, assim, refletir sobre a realidade educacional, buscando identificar o lugar da educação física na educação escolar e sua contribuição para a elevação da consciência crítica dos/das estudantes e professores/professoras. Foi proposta também a elaboração de materiais curriculares para a educação física escolar e propiciadas vivências que utilizam as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) na educação física escolar, numa aproximação entre a formação inicial de professores/as e o cotidiano escolar, buscando valorizar o exercício da docência e estabelecer um diálogo permanente entre estudantes e professores/as.

Como metas a serem atingidas, propusemos estimular os/as 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, dessa forma, contribuir para a consolidação da autonomia e da autoria pedagógica dos/as professores/as nos diferentes espaços em que exercem a docência, numa perspectiva de fomentar o debate crítico sobre a educação e a educação física escolar.

Formação docente: concepções presentes no LECEF

Os cursos de formação continuada nem sempre atendem aos reais interesses dos educadores, e têm servido muito mais para intensificar o trabalho docente, do que, realmente, promover mudanças significativas na formação. Segundo Marrow e Torres (2004, p. 39) “a padronização do ensino e do currículo está intimamente ligada à desespecialização do professor e à lógica do controle técnico em educação”.

Dalben (2006, p. 133) destaca que um programa de formação continuada “se desenvolve num campo complexo e a escolha do melhor modelo ficará condicionada à conjunção de forças desse campo”, ou seja, o mesmo modelo não serve para “todos” os grupos, e assim, o

² Trabalhos como Antunes; Amaral (2015) e Antunes *et al.* (2017) relatam outras experiências no âmbito do LECEF.

programa deve considerar as expectativas e as peculiaridades de cada realidade. A autora indica dois aspectos que ela considera fundamentais na organização de programas de formação de professores: “o tipo de relação pedagógica a ser estabelecido e a relação com os conteúdos do próprio programa” (DALBEN, 2006, p. 137).

E, nesse sentido, é premente a necessidade do estabelecimento de um diálogo permanente entre os formandos/as e os/as formadores/as para o reconhecimento mútuo das necessidades, demandas e urgências relativas às ações propostas. Um programa de formação continuada pensado nestes termos desempenhará “o papel de descobrir a teoria para ordená-la, fundamentá-la, revisá-la e combatê-la, se for preciso” para assim, “recompor o equilíbrio entre os esquemas práticos e os esquemas teóricos que sustentam a prática educativa” (IMBERNÓN, 2002, p. 59).

Em uma formação articulada a partir dessas perspectivas é necessário envolver os/as professores/as nos processos de profissionalização (RAMALHO; NUÑEZ, 2012), de maneira que eles/as participem ativamente do processo formativo, reconfigurando a profissionalidade docente, conforme apontam Ghedin, Almeida e Leite (2008). Esses autores entendem o conceito de profissionalidade docente como

processo de construção/reconstrução das respostas práticas (saberes profissionais) dos docentes frente às questões que se apresentam na sala de aula, na escola, na relação com os demais profissionais, com os pais, com a sociedade, enfim, e que se traduz na reconfiguração do modo de ser professor e estar na profissão. (GHEDIN; ALMEIDA; LEITE, 2008, p. 99).

Para Imbernón (2002), a profissionalidade é representada por características e capacidades específicas da profissão; e profissionalização seria o processo socializador de aquisição dessas características.

O termo desenvolvimento profissional também tem sido relacionado com os processos de profissionalização docente, principalmente, quando entendido no sentido apontado por García (1999, p. 137), o qual seja;

uma abordagem da formação de professores que valorize o seu carácter contextual, organizacional e orientado para a mudança. Esta abordagem apresenta uma forma de implicação e de resolução de problemas escolares a partir de uma perspectiva que supera o carácter tradicionalmente individualista das atividades de aperfeiçoamento dos professores.

Compreende-se a profissionalidade como uma construção e reconstrução da articulação que se dá entre professor/profissão/escola, como apontado por Ghedin, Almeida e Leite (2008). Nesse aspecto, os cursos de extensão oferecidos pelo LECEF também buscam contribuir com a formação docente. Eles têm sido também orientadores da formação inicial, aproximando os/as estudantes daquilo que vem sendo chamado na literatura de “chão da escola”. A formação pensada nesses termos contribuirá para que a educação de fato seja pensada na perspectiva de “formação humana”, como apontam Saviani e Duarte (2010).

O curso de extensão “A relação conteúdo/método no processo de ensinar e aprender na educação física escolar: produção de materiais curriculares”

Iniciamos o curso de extensão abordando a perspectiva de formação apontada por Severino (2001), calcada numa perspectiva da existência humana. De acordo com esse autor, a existência humana só se efetiva pela mediação do agir histórico-social, de tal forma que os diferentes modos de “ser humano” decorrem das diferentes formas de agir constituídas historicamente, sendo, portanto, a prática a essência desse existir.

Ressaltamos ainda que para além do conceito amplo de cultura (sentido antropológico) Aranha³ (1996) apresenta um conceito estrito que compreende a cultura como todas as formas de expressão que distinguem um grupo de outro, sendo possível falar em cultura grega, cultura oriental, cultura indígena etc. Trata-se das “representações simbólicas que o homem faz da realidade, construída por meio do conhecimento e da valoração” (ARANHA, 1996, p. 39).

Nesse sentido, na escola, se o acesso a esse universo simbólico de representações e valorações é trazido unicamente como “informação”, o processo de transmissão se dá numa lógica de “doação” de bens culturais. Para a autora, é necessário unir informação a outros processos que evitem a “erudição estéril”, cabendo, assim, a introdução do espaço da discussão com oportunidade de reflexão e crítica, que leve à dúvida e, conseqüentemente a novas buscas de informação. Esse processo se completa quando, a partir daí se alcança a possibilidade da criação.

³ O conceito de cultura apresentado por Aranha (1996) se distingue da ideia de “acesso à instrução/erudição”, expressando, portanto, o resultado de tudo o que o homem produz para construir sua existência, como também o conjunto de representações simbólicas, por meio do qual os homens se comunicam de forma cada vez mais elaborada e que permite tanto a produção quanto a conservação da cultura.

Esses pressupostos sobre formação humana e cultura foram balizadores para iniciarmos o curso a partir dessas premissas e cumprirmos com os objetivos e metas propostos.

Logo no início do primeiro encontro, durante uma conversa sobre o plano de curso, foi lembrado o trabalho coletivo desenvolvido nos últimos anos junto aos professores e às professoras das escolas públicas de Uberlândia-MG, visando uma formação continuada que contribua para a efetivação e o fortalecimento da educação física como componente curricular.

A fim de levar os/as participantes a refletirem sobre a realidade educacional, de forma a identificar o lugar da educação física na educação escolar e sua contribuição para a elevação da consciência crítica dos/das estudantes e professores/as, foi apresentado um vídeo intitulado *O Homem na Coisa*. Foi orientado que, ao assistir o vídeo, todos/as refletissem acerca da pergunta problematizadora: o que eu vejo quando olho para a escola? Discutindo sobre o vídeo, o grupo chegou à conclusão de que ainda perdura uma visão sincrética da realidade escolar.

Dando seguimento às discussões, no sentido de superar essa visão, foram abordadas algumas categorias (condições materiais, componentes curriculares, interações humanas, sistema institucional, finalidades e funções, modelo econômico e relações sócio-políticas) que nos ajudaram a “ver a escola” e reconhecermos o ser humano nessa instituição. Para tanto, foi apresentado o modelo de formação humana, conforme Severino (2001), dando destaque às relações que precisam perpassar essa formação, relações essas que tomam a cultura como elemento fundante do conhecimento e que se manifestam numa tríplice dimensão: relações produtivas, simbólicas e políticas. Essas dimensões estão separadas apenas didaticamente, já que são indissociáveis. Entendemos que compreender a formação e, por conseguinte, a escola sob essa perspectiva, pode ajudar a refletir sobre a realidade educacional.

Em sequência a esse estudo, realizamos a leitura do texto “A instituição escola na sociedade dividida em classes: uma construção histórica”, de autoria de Andréa Pires Rocha (2005)⁴, que aborda: a) A educação como atividade humana que perpassa toda a história, caracterizando-se de formas muito diferentes, considerando que “o homem é sujeito em meio

⁴ O texto é um capítulo da dissertação intitulada “Palco de conflitos: escola pública no capitalismo, aparelho hegemônico ou instrumento de contra hegemonia?” (Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Estadual de Maringá – 2005).

a relações dialéticas e históricas, as quais envolvem questões políticas, econômicas, sociais e culturais” (ROCHA, 2005, p. 83); b) determinações históricas que constituíram as formas de ser da “educação” em diferentes momentos; gênese e transformações da educação/escola pública; relações entre as concepções de educação e a divisão do trabalho nas sociedades capitalistas, no contexto da luta de classes (séculos 18, 19 e 20); c) a permanência das finalidades de distinção social da educação pública no contexto atual.

Entendemos que é relevante a discussão sobre a escola porque, conforme aponta Cunha (2013, p. 4), “não há professores no vazio, em uma visão etérea, propondo deslocamentos entre sujeito e contexto. O professor se faz professor em uma instituição cultural e humana, depositária de valores e expectativas de uma determinada sociedade, compreendida em um tempo histórico”.

Buscando atender ao objetivo de estudar a relação conteúdo-método, foi apresentada a obra *Saber escolar, currículo e didática*, de Nereide Saviani, síntese teórica de sua tese de doutoramento. Nessa obra, Saviani (2010) sistematizou produções sobre currículo e trabalho pedagógico que, de alguma forma, versam sobre a relação entre as disciplinas escolares e os saberes de referência. A autora defende que é preciso organizar o currículo e os programas dos componentes curriculares de modo a aproximar os conteúdos de ensino das diversas áreas do saber elaborado. No mapeamento de enfoques que constam de produções sobre currículo e didática, realizado por ela, encontramos importantes reflexões sobre o saber escolar, as quais subsidiaram nossas discussões sobre a relação conteúdo-método no ensino de educação física.

O interesse pelo estudo de Saviani (2010) foi motivado pelo pressuposto que essa autora traz de que a tarefa de planejar o currículo deve ser realizada por quem o executará. Dessa forma, envolvidos/as na construção de um projeto político-pedagógico para o ensino de educação física comprometido com uma formação crítica, a nós professores/as de educação física não caberia a tarefa de somente planejar nossas aulas, mas também o currículo⁵. O que significa pensar o processo de ensino desde a elaboração curricular, o tipo de conhecimento a ser ensinado, os processos de seleção e a lógica de como ele será organizado em cada ano da escolarização.

⁵ De acordo com Amaral (2004, p. 143), “independentemente do significado e sentido atribuído ao Currículo, pode-se afirmar que, em última instância, ele é determinado por interesses, concepções e enfoques de conhecimento científico e filosófico que, longe de serem ‘elucubrações teóricas abstratas’, ou teoria ‘pura’, o que poderia ser considerado inútil à prática, são fontes de conhecimentos que estão na raiz das matrizes curriculares, orientando, tanto o pensamento pedagógico, quanto às políticas de currículo”.

Nesse sentido, as questões colocadas por Saviani (2010) em torno do saber escolar (O que é, em que consiste e qual sua especificidade? Como é constituído, criado, inventado, reinventado? Como é organizado, para fins de ensino? Como é transmitido/assimilado?) também deveriam ser cogitadas no processo de elaborar o currículo em educação física, considerando ainda os pressupostos da análise da autora de que: a relação conteúdo/método implica a relação sujeito/objeto; captar a relação dialética conteúdo/método requer capturar a estrutura do objeto (conhecimentos/conteúdos) e a estrutura do sujeito (entre estudantes e professores/as). A partir dos dois pressupostos anteriores, a autora chega à conclusão de que, na dialética do processo pedagógico, a relação conteúdo/método implica a relação currículo/didática, o que significa pensar o currículo sem perder de vista a dimensão didática do processo pedagógico e pensar os métodos de ensino-aprendizagem levando em conta a dimensão curricular do processo pedagógico.

Bracht (2005) e Soares (1996) também trazem contribuições no que tange à produção de currículo no campo específico da educação física. Na discussão realizada por ambos os autores sobre o conhecimento e a especificidade do componente curricular educação física, ficou evidente que as diferenças entre as expressões⁶ epistemológica e historicamente utilizadas para designar o objeto da educação física escolar estão para além dos nomes e suas diferenças terminológicas. Entre elas há grandes diferenças no plano pedagógico e da finalidade da educação física, da sua contribuição em termos de projeto de educação, em razão das matrizes de ciência na qual esses objetos se apoiam.

Isso posto, concordamos com Aranha (1996) e Bracht (2005) que a categoria cultura deve ser utilizada para referir-se àquilo que caracteriza o objeto de ensino deste componente curricular. Esse entendimento abre possibilidades para uma construção nova do objeto da educação física à medida que contribui para sua desnaturalização. Compreender as práticas corporais como construções históricas e, portanto, elemento da cultura, nos permite entender os sentidos e significados a elas atribuídos nos contextos culturais em que foram e são produzidas, diferentemente do olhar fragmentado e descontextualizado fornecido pela perspectiva naturalizada das ciências biológicas.

⁶ Atividades físicas, Atividades físico-esportivas e recreativas; Movimento Ginástico Europeu; Movimento Esportivo; Movimento humano ou Movimento corporal, Motricidade humana ou ainda Movimento humano consciente; Psicomotricidade; Cultura corporal de movimento; Cultura corporal; Cultura Física; Cultura de movimento.

Segundo Forquin (1993 *apud* BRACHT, 2005), a transmissão da cultura é o que justifica o empreendimento educativo. Considerando a afirmativa desse autor, Bracht (2005) coloca que se a educação física escolar pretende aliar-se a esse empreendimento educativo e afirmar-se como componente curricular, ela deve identificar qual parcela da cultura será sua tarefa ensinar.

Assim, Soares (1996) indica que o objeto de ensino da educação física são as práticas humanas codificadas ao longo da história do homem que se constituíram em universo de saber, acervo cultural, objeto de ensino, em outras palavras, ginásticas, esportes, danças, lutas, jogos não esportivos e os fenômenos a elas relacionados.

Quando Saviani (2010) define que o conteúdo do processo pedagógico são os conhecimentos cuja assimilação/apropriação a escola deve propiciar aos/às estudantes, interpretamos, então, que os conteúdos de ensino da educação física na escola não são as ginásticas, os esportes, as danças etc., mas tudo o que podemos ensinar sobre eles. Seja sua história, sua técnica, as formas pelas quais essas práticas foram e estão sendo institucionalizadas, dentre outros conhecimentos.

Nesse sentido, as ginásticas, esportes, danças, lutas, jogos não esportivos e os fenômenos a elas relacionados são temas de ensino que foram, então, conceituados por nós como produções culturais, práticas sociais, atividades humanas que, para serem reconhecidos e compreendidos, devem ser problematizados nas aulas de educação física.

É importante reafirmar que a apropriação dos conteúdos de ensino, numa perspectiva de formação humana para emancipação, deve garantir a compreensão das práticas sociais para além das aparências. Por isso Saviani (2010, p. 147) nos aponta que “o saber escolar deve aproximar-se do saber científico, filosófico, metódico, crítico, reflexivo, erudito, enfim, os que integram o acervo cultural organizado, sendo esses, objeto da conversão pedagógica”.

Buscando ampliar as discussões para além da especificidade da educação física, foi proposto um estudo a partir das categorias Estado, Mercado e Sociedade Civil, visto que essas categorias expressam as dimensões da vida social. As reflexões no grupo foram subsidiadas pelos filmes *Quanto vale ou é por quilo?* e *O cheiro do ralo*. Também foi utilizado o artigo intitulado “‘Terceiro setor’ e ressignificação da sociedade civil” (GRACIOLLI; LUCAS, 2009).

A fim de produzir uma breve síntese, podemos enunciar que as principais contribuições trazidas pelos filmes e também pelo texto para pensarmos a sociedade, e, por conseguinte, a escola e a educação física, foram no sentido de compreender que o mercado, como esfera de troca, existe desde as comunidades primitivas. No período feudal, eram trocados os excedentes de produção. Com o capitalismo, bens e serviços são produzidos já para a esfera da troca, constituindo-se como mercadorias.

Há autores, como Fernandes (2002) e Cardoso (2002), citados por Graciolli e Lucas (2009), que setorizam a sociedade contemporânea e perdem de vista a capilaridade do mercado na vida social, quando o compreendem dissociado das instâncias Estado e sociedade civil. Nessa lógica, o Estado seria legitimado em função do bem comum e a sociedade civil se configuraria como um “terceiro setor” harmônico e livre dos processos de reprodução do capital, bem como dos conflitos de classe. Segundo essa visão, o terceiro setor é uma alternativa inovadora que enriquece e complexifica a dinâmica social (CARDOSO, 2002 *apud* GRACIOLLI; LUCAS, 2009). Caracteriza-se pela promoção de interesses coletivos por meio da filantropia, solidariedade e caridade, como uma esfera não governamental, sem fins lucrativos e que assume lacunas deixadas pelo Estado, complementando a implementação de políticas públicas.

No entanto, críticas são feitas a esses posicionamentos. Como toda obra de arte, o filme *O cheiro do ralo* também permite ressignificações. A partir de sua apreciação, identificamos que o “cheiro do ralo” é o mercado, instância que permeia, de maneira capilar, as relações na sociedade contemporânea, não se constituindo como um setor à parte.

O filme *Quanto vale ou é por quilo?* estabelece um paralelo entre dois momentos da história do Brasil. Algumas cenas reproduzem situações que datam do século 18, período em que o Brasil era colônia portuguesa inserida em um contexto capitalista primitivo, em que a lógica da mercadoria já estava incorporada à escravidão. As cenas que retratam momentos atuais mostram como se dá a mercantilização das relações sociais na contemporaneidade. Nessa perspectiva, homens e mulheres ainda são escravos/as e também escravizam tirando proveito das desigualdades históricas e sociais, o que é justificado, muitas vezes, pelo discurso da assistência social e solidariedade, no entanto tudo se resume a um grande negócio.

Graciolli e Lucas (2009) também se posicionam criticamente em relação à setorização da realidade social. Segundo a concepção política materialista defendida pelos autores, o Estado

é a organização da sociedade, tem raízes na sociedade civil. Nesse sentido, as instituições políticas vinculam-se às relações sociais de produção (relações por meio das quais a vida material é produzida). Assim, o Estado tem origem com a sociedade dividida em classes e tem como função reproduzi-la.

Trazendo essa discussão para o contexto educacional, entendemos que se as ideologias nascem na sociedade civil. A escola, instituição própria dessa sociedade, é um dos aparelhos privados de hegemonia (assim como as igrejas, os partidos políticos, as mídias, entre outros). Em outros termos, entendemos que a escola é disseminadora de ideologias. Dotados/as da compreensão desse contexto mais amplo em que a instituição escolar está inserida, prosseguimos no sentido de abordar o planejamento do ensino como um elemento central da prática docente.

Para tanto, conforme nos dizem Amaral e Antunes (2011), o ato de planejar deve ser resultado de um processo permanente de estudo das dificuldades e problemas do cotidiano escolar, a partir do qual são identificadas as necessidades dos estudantes do contexto em que se vai atuar. Em outros termos, para elaborar o planejamento devemos partir dos elementos que nos apresentam a realidade em que vamos intervir. Essa lógica de planejamento busca superar algumas tendências, advindas da perspectiva tradicional, que têm reforçado o distanciamento entre a elaboração do planejamento e a realidade cotidiana.

Para além de um ato meramente técnico (que exige a definição de meios eficientes para se obter os resultados pretendidos) e burocrático, o planejamento: **é um ato político-social**, na medida em que está comprometido com as finalidades sociais e políticas; **é um ato científico**, já que não se deve planejar sem um conhecimento da realidade e da produção humana, de onde advém os saberes e, é também **educativo** na medida em que os sujeitos apreendem a realidade de forma coletiva e ampliada na busca de soluções para seus problemas e dificuldades (LUCKESI, 1994 *apud* AMARAL; ANTUNES, 2011).

Planejar o ensino pressupõe tomar decisões quanto ao que será ensinado, para quê, por quê e a quem. Assim sendo, podemos afirmar que o planejamento explicita as concepções que o sustentam. Organizar o trabalho docente não é uma prática neutra. Ao planejarmos, posicionamo-nos politicamente diante do/a estudante, da escola, da sociedade. Mesmo aquele/a professor/a que toma as decisões no momento da aula, sem uma prévia organização e

materialização do planejamento por escrito, expressa, com essa conduta, o tipo de compromisso político assumido diante da tarefa de ensinar.

Com relação à importância de registrar o planejamento, Libâneo (1999, p. 241) afirma que

O planejamento de aulas deve resultar num documento escrito que servirá, não só para orientar as ações do professor, como também para possibilitar constantes revisões e aprimoramentos de ano para ano. O aprimoramento de ser professor depende da acumulação de experiências conjugando a prática e a reflexão criteriosa sobre ela.

Nesta lógica, foi apresentado um modelo de planejamento que busca romper com a ideia de plano de aula, em que o processo de ensino está fragmentado. A Estratégia de Ensino consiste em um instrumental no qual o/a professor/a registra uma sequência de aulas pensada para abordar determinado tema de ensino.

O processo de elaboração de Estratégias de Ensino, nesse modelo que foi apresentado e experimentado no curso de extensão consiste em: 1) selecionar um tema de ensino e buscar referenciais teóricos sobre o mesmo; 2) estudar os referenciais, elencando os conteúdos (conhecimentos) que serão tratados na Estratégia de Ensino na forma de saberes escolares; 3) elaborar um objetivo geral que aponte para o que os/as estudantes devem alcançar, em termos de conhecimentos, ao final da implementação da Estratégia de Ensino; 4) elaborar os objetivos específicos, que devem explicitar as ações que serão realizadas para que o objetivo geral seja cumprido; representando os saltos qualitativos, os resultados parciais que devem ser atingidos; 5) elaborar os procedimentos metodológicos, que devem detalhar as atividades que professores/as e estudantes realizarão em cada etapa do processo de ensino. É importante destacar que mais de um procedimento metodológico pode ser necessário para que um objetivo específico seja alcançado.

O quadro abaixo apresenta o modelo de sistematização do planejamento, denominado Estratégia de Ensino elaborado por Amaral e Antunes (2011).

Quadro 1 – Modelo de sistematização do planejamento: Estratégia de Ensino

OBJETIVOS	SEQ. DAS AULAS	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	OBSERVAÇÕES
OBJETIVO GERAL Expressa, em linhas gerais, o processo que será desenvolvido durante a Estratégia, apontando aquilo que deverá ser alcançado pelos alunos, em termos de conhecimentos/saberes escolares.	TOTAL DE AULAS		
OBJETIVOS ESPECÍFICOS Explicitam, de forma detalhada, os momentos de aprendizagem que deverão conduzir ao objetivo geral. Um objetivo específico pode corresponder a uma ou mais aulas, dependendo da necessidade identificada em cada fase desenhada na Estratégia.		Descrição detalhada de todas as ações (do professor e dos alunos) que deverão ser realizadas em cada etapa ou fase da Estratégia para responder à questão: Como?	Considerações sobre dificuldades encontradas pelo/a professor/a ou pelos/as estudantes em alguma atividade; sugestões de modificações para o ano seguinte; sugestão de bibliografia ou fontes de consulta.

Fonte: Adaptado de Amaral e Antunes (2011, p. 8).

A partir da exposição intitulada “Construção e utilização de materiais curriculares (MC’s)”, referenciada nos estudos de Rotelli (2012); Terra, Aguiar e Rotelli (2006), abordamos os materiais curriculares como elemento constitutivo do planejamento do ensino. Nesse texto, as autoras explicitam a diferenciação existente entre os termos materiais curriculares e materiais didáticos por ocasião de terem origens em tradições pedagógicas diferentes. Discorrem também sobre a importância das reformas espanholas de 1970 e 1990 para a difusão do termo “materiais curriculares” e para o impulso dado à sua utilização, inclusive na área da educação física, conceituando-o como “todo material utilizado no contexto escolar como mediador do processo ensino-aprendizagem” (ROTELLI, 2012, p. 119), abrangendo, portanto, materiais utilizados para planejamento, desenvolvimento e avaliação do currículo. Preconiza-se, ainda, que a produção de MCs seja realizada coletivamente (seja entre especialistas, professores e professoras; entre professores e professoras; entre professores, professoras e estudantes ou, ainda, entre estudantes).

Terra, Aguiar e Rotelli (2006) classificam da seguinte maneira os MCs utilizados por professores/as de educação física: materiais curriculares tradicionais, materiais curriculares tradicionais alternativos, materiais curriculares não tradicionais e materiais curriculares não tradicionais alternativos⁷. Ressalta-se a importância de serem diversificados quanto à natureza

⁷ Para saber sobre os critérios de classificação utilizados pelas autoras, consultar Terra, Aguiar e Rotelli (2006, p. 16).

e ao uso e de serem reavaliados e reestruturados constantemente, prezando sempre por sua qualidade (estética, adequação da linguagem, adequação à atividade a ser desenvolvida e às condições e necessidades dos/as estudantes).

Cabe destacar que, durante o desenvolvimento do curso de extensão, foram realizadas dinâmicas, tais como: produção de currículo por meio da construção de um quadro em que os conhecimentos foram separados e organizados de acordo com o entendimento do grupo acerca de sua adequação a cada etapa da escolarização.

A materialização desse planejamento ocorreu por meio da elaboração de Estratégias de Ensino com o tema ginástica, a qual foi planejada para a educação infantil e ensino fundamental, etapas da escolarização que os/as professores/as que participaram do curso atuavam. Foram proporcionadas ainda vivências relacionadas ao uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) para a elaboração de MCs para a educação física escolar, sendo utilizados os programas *Microsoft PowerPoint* e *aTube Catcher*, bem como algumas ferramentas como as disponibilizadas no site *Discovery Education*, *Yout* e *Prezi*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa iniciativa desenvolvida pelo LECEF se junta 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, colocando em evidência o que o/a professor/a já faz, ou consegue fazer. Como afirma André (2010, p. 176), “investigar o que pensa, sente e faz o professor é muito importante, mas é preciso prosseguir nessa investigação, para relacionar essas opiniões e sentimentos aos seus processos de aprendizagem da docência e seus efeitos na sala de aula”.

Os cursos oferecidos pelo LECEF procuram, ao mesmo tempo, compreender a realidade, contextualizando-a, e produzir ações que possam ser desencadeadas a partir desta mesma prática de sujeitos concretos, que resultem em mudanças significativas, principalmente no processo de construção dos saberes escolares. Conforme afirmam Brzezinski e Garrido (2001, p. 90), um “modelo de formação deve ser tomado como referência epistemológica e deve respeitar a especificidade dos processos formativos e das instituições formadoras”.

Especificamente, nesse curso, foi possível o exercício de apropriação do modelo da Estratégia de Ensino que foi apresentado e o resultado foi a elaboração de planejamentos de ensino sobre

o tema ginásticas, para ser implementado no ano seguinte nas escolas da rede pública de ensino. Nesta estratégia elaborada, que abrangeu desde a educação infantil até o nono ano do ensino fundamental, também foram pensados os materiais curriculares e as tecnologias informacionais que seriam adotadas nos procedimentos metodológicos com a finalidade de se alcançar os objetivos propostos para o processo de ensino-aprendizagem.

Esse texto não nos permite apresentar todo o material produzido pelos/as professores/as ao longo do curso de extensão, entretanto, algumas pessoas⁸ que participaram e continuam participando dos cursos oferecidos pelo LECEF têm publicado em eventos científicos, em revistas e livros, artigos que apresentam a elevação da consciência crítica do/a docente, bem como a aproximação entre a formação inicial e continuada de professores/as com o cotidiano escolar.

As experiências vivenciadas nos cursos de extensão promovidos pelo LECEF, no âmbito da formação continuada de professores e professoras, se colocam ainda como as alternativas para o envolvimento e a organização coletiva dos/das profissionais das escolas públicas, na busca da transformação da prática educativa. Dessa maneira, os cursos de formação continuada apresentam-se nesse contexto como uma das opções viáveis e fundamentais para o aprimoramento da formação docente e do sistema educativo (NEVES, 1994).

REFERÊNCIAS

AMARAL, G. A. do. Planejamento de currículo na educação física: possibilidades de um projeto coletivo para as escolas públicas de Uberlândia/Minas Gerais. **Movimento**, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 133-155, jan./abr. 2004. Doi: 10.22456/1982-8918.2829.

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: UFRGS, 2011. p. 1-14. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2011/2011/paper/view/3602/1535>. Acesso em: 5 maio 2019.

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

⁸ Verificar Antunes; Amaral (2015); Antunes *et al.* (2017); Caixeta *et al.* (2018); Batista; Caixeta (2020) e Caixeta; Batista (2020).

ANTUNES, M. F. de S.; AMARAL, G. A. do. A construção de um modelo curricular para a educação física a partir do cotidiano escolar: possibilidades de um projeto de extensão. **Revista Triângulo**, Uberaba, v. 8, p. 113-128, 2015. Doi: 10.18554/rt.v8i2.512.

ANTUNES, M. F. de S. *et al.* Formação continuada em educação física escolar: fundamentos e desafios de um projeto crítico de educação. **Em Extensão**, v. 16, n. 1, p. 67-84, 2017. Doi: 10.14393/REE-v16n12017_art04.

ARANHA, M. L. de A. **Filosofia da educação**. São Paulo: Moderna, 1996.

BATISTA, N. J.; CAIXETA, S. da S. A aula de educação física como tema de ensino. *In*: MACHADO, G. B.; FÉLIX, R. G.; MAIYOSHI, S. C. dos S. **Educação física: práticas docentes**. Uberlândia: Sibipiruna, 2020. p. 155-169.

BRACHT, V. Cultura corporal, cultural de movimento ou cultura corporal de movimento? *In*: SOUZA JÚNIOR, M. (org.). **Educação física escolar: teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica**. Recife: EDUPE, 2005. p. 97-106.

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. Doi: 10.1590/S1413-24782001000300008.

CAIXETA, S. da S. *et al.* Elaboração de materiais curriculares na educação física escolar. *In*: CONGRESSO SUDESTE DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 6., 2018, Campinas-SP. **Anais [...]**. Campinas-SP: Unicamp, 2018. p. 32-32.

CAIXETA, S. da S.; BATISTA, N. J. Estratégias de ensino nas aulas de educação física: o caso dos jogos eletrônicos. *In*: MACHADO, G. B.; FÉLIX, R. G.; MAIYOSHI, S. C. dos S. **Educação física: práticas docentes**. Uberlândia: Sibipiruna, 2020. p. 63-75.

CUNHA, M. I. da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, Ahead of print, 2013, p. 1-17. Doi: 10.1590/S1517-97022013005000014.

DALBEN, A. I. L. de F. Formação continuada de professores: ideias para a construção de uma política integrada entre universidade e sistemas de ensino. *In*: CALDERANO, M. da A.; LOPES, P. R. C. (org.). **Formação de professores no mundo contemporâneo: desafios, experiências e perspectivas**. Juiz de Fora: EDUFJF, 2006. p. 131-146.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Portugal: Porto Editora, 1999.

GHEDIN, E.; ALMEIDA, M. I. de; LEITE, Y. U. F. **Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática**. Brasília: Líber Livro, 2008.

GRACIOLLI, E. J.; LUCAS, M. R. “Terceiro Setor” e ressignificação da sociedade civil. **Margem Esquerda**, São Paulo, n. 13, p.100-116, 2009.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1995. (Coleção Magistério Superior).

NEVES, L. M. W. **Educação e política no Brasil de hoje**. São Paulo: Cortez, 1994.

O HOMEM na coisa. Direção de Tom Tykwer. [s.i.]: 2008. (12 min.): son., color. Legendado. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cSxdMv4UEoQ>. Acesso em: 11 abr. 2019.

O CHEIRO do ralo. Direção de Heitor Dhalia. Roteiro: Marçal Aquino e Heitor Dhalia. [s.i.]: Branca Filmes, geração Conteúdo Etristero Filmes, 2007. (100 min.): son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5wi2MHA4vKk>. Acesso em: 16 jun. 2019.

QUANTO vale ou é por quilo?. Direção de Sérgio Bianchi. Produção de Luís Alberto Pereira e Patrick Leblanc. Roteiro: Eduardo Benaim e Sergio Bianchi. [s.i.]: 2005. (110 min.): son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fZhaZdCqrHg>. Acesso em: 16 jun. 2019.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B. O contexto da atividade profissional e as condições de trabalho: dimensões do profissionalismo docente. In: PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M.; AQUINO, O. F. (org.) **Ensino Médio**: o estado atual, políticas e formação de professores. Uberlândia: EDUFU, 2012, p. 229-252.

ROCHA, A. P. **Palco de conflitos**: escola pública no capitalismo, aparelho hegemônico ou instrumento de contra hegemonia? 2005. 145 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2005. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp025783.pdf>. Acesso em: 9 jun. 2020.

ROTELLI, P. P. **A construção e utilização de materiais curriculares como estratégia de formação de professores de educação física**. 2012. 247 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**, Brasília, v. 15, n. 45, set./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n45/02.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2019. 10.1590/S1413-24782010000300002.

SAVIANI, N. **Saber escolar, currículo e didática**: problemas da relação conteúdo/método no processo pedagógico. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

SEVERINO, A. J. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho d' Água, 2001.

SOARES, C. L. Educação física escolar: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 6-12, 1996.

TERRA, D. V.; AGUIAR, C. S. de; ROTELLI, P. P. Construção de materiais curriculares na educação física escolar. **Revista Especial de Educação Física**, Uberlândia, v. 3, n.1, nov. 2006. Disponível em: http://www.nepecc.fae.fi.ufu.br/arquivos/Simp_2006/artigos/04_esporte_trab_03.pdf. Acesso em: 9 jun. 2019. Doi: 10.11606/issn.2594-5904.rpef.1996.139637.

Submetido em 19 de maio de 2020.

Aprovado em 13 de julho de 2020.