

Artigo Original

Ensinando e aprendendo na ação docente em Educação Física

Lílian Aparecida Ferreira

Departamento de Educação Física da Faculdade de Ciências da UNESP/Bauru, SP, Brasil

Resumo: O investimento na idéia de que os docentes, os licenciandos e o pesquisador podem juntos construir saberes, orientou este artigo. Diante disso, buscou-se compreender em que medida o programa formativo implementado contribuiu para a formação dos professores e dos licenciandos envolvidos. A pesquisa-ação, como abordagem metodológica, guiou o estudo, na medida em que se caracteriza pela intervenção na realidade, porém, não se restringe a ela, pois envolve uma investigação orientada e sistematizada com vistas a responder ou compreender uma questão de pesquisa. Entremeio a avanços e dilemas, o trabalho interativo se mostrou como um rico meio para favorecer o processo de desenvolvimento pessoal e profissional dos envolvidos. Os participantes construíram uma dinâmica baseada no apoio mútuo, nos diálogos e nas relações sociais, rompendo o tradicional isolamento da escola que, certamente, constitui-se como um dos principais obstáculos para a melhoria da atuação docente.

Palavras-chave: Formação. Aprendizagem. Colaboração.

Teaching and learning in the teacher action in Physical Education

Abstract: The investment on the idea about if the teachers, undergraduate students and the researcher can collaborate to build the knowledge, supported this article. Then, it aimed to understand how the formative program contributed to the development of the teachers and undergraduate students. The action research, as a methodological approach, guided the study, since it is characterized as an intervention on true facts, however, is not restricted to it, because it involves an orientated and systematized investigation in order to understand a question of inquiry. In the middle of advancements and dilemmas, this interactive work represented a great possibility to improve the process of personal and professional development of the engaged ones. The participants built one way of work based on the mutual support, on the dialog and on the social relationship, breaking the traditional segregation of the school that, certainly, constituted itself as one of the main barrier for the improvement of the teaching action.

Key Words: Formation. Learning. Collaboration.

Introdução

A questão da formação docente tem despertado nas últimas décadas um interesse grande por parte dos pesquisadores. Uma significativa parte dessas recentes investigações tem apresentado as limitações tanto da formação inicial quanto da formação continuada, indicando novos rumos formativos.

Na formação inicial as principais críticas estão centradas nas estruturas curriculares vigentes, geralmente concebidas por um modelo de aplicação do conhecimento, ou seja, os alunos assistem aulas com o objetivo de conhecer e aprender sobre os conhecimentos disciplinares e depois (ou junto com esse aprendizado) eles vão aplicar esses conhecimentos em seus estágios. Contudo, quando formados, e agora atuando como professores, eles percebem que a prática profissional se mostra de outra forma, pois a mera aplicação dos conhecimentos científicos

aprendidos na faculdade não dá conta de resolver os problemas que cotidianamente acontecem na ação docente.

Isso talvez nos ajude a compreender o porquê das significativas produções acadêmicas da Educação Física escolar, datadas entre as décadas de 1980 e início de 1990, não estarem se concretizando nas ações docentes. Constatação já bastante denunciada pelos pesquisadores da área.

Como lembra Tardif (2002, p. 257),

[...] a prática profissional nunca é um espaço de aplicação dos conhecimentos universitários. Ela é, na melhor das hipóteses, um processo de filtração que os dilui e os transforma em função das exigências do trabalho; ela é, na pior das hipóteses, um muro contra o qual vêm se jogar e morrer conhecimentos universitários considerados inúteis, sem relação com a realidade do trabalho docente diário nem com os contextos concretos de exercício da função docente.

Para ficarmos com a melhor das hipóteses, apontada pelo autor, é preciso que a formação inicial passe a reconhecer que no exercício profissional do professor existe a construção de saberes e que a teoria precisa dialogar com eles e não fazer de conta que eles não existem.

Relacionada à problemática da formação inicial, a formação continuada também esbarra em inúmeras dificuldades. Em muitos programas formativos o professor é visto como um executor e seus saberes – produzidos no exercício da docência – não são levados em conta; são os especialistas que definem o que deve ser ministrado nesses cursos; não se considera o dia-a-dia da atuação docente (seus problemas, dificuldades, dilemas e angústias); esses cursos não se preocupam com a contextualização da escola, sendo geralmente realizados em outros locais (diretorias de ensino, universidades etc.); as motivações dos professores são vistas de maneira homogênea, ou seja, sem levar em conta os diferentes ciclos de vida profissional e os interesses que deles advêm.

Estes problemas tornam explícita a relação de dependência entre essas duas instâncias formativas (a formação inicial e a continuada) e o ciclo vicioso que dela resulta.

Em busca de tentar dar outro rumo para a formação docente é preciso reconhecer a existência de uma epistemologia da prática, o que implica conceber que o professor produz saberes. Saberes estes que se diferenciam do conhecimento científico, pois representam um modo de conhecer mais dinâmico, com menos sistematização e mais articulados com as formas de fazer e exercer o trabalho docente (FIORENTINE et al., 1998).

Estes saberes, de acordo com Borges (2001), são: temporais (mudam com o tempo), heterogêneos (vêm de diversas fontes), personalizados (são marcados pelas experiências pessoais), situados (só no contexto se atribui e se compreende seu sentido), sociais (construídos também por meio da interação com o outro) e carregados das marcas do ser humano (é invadido pela emoção e conduzido pela subjetividade – a sensibilidade, a ética, ou valores opostos).

Porém, não basta reconhecer a existência desses saberes e transformar a prática em um mero ativismo ou um empreendimento ateuórico.

Tanto na formação inicial quanto na continuada, essa epistemologia da prática precisa ser revisitada pela teoria por meio de um exercício de análise crítica, ou como já destacou Tardif (2002): através de uma filtragem.

Como fazer essa filtragem?

Na verdade ainda não existem respostas fechadas para essa indagação. Entrar nesse terreno implica em aceitar desafios de grande monta, talvez uma boa representação metafórica dessa empreitada seja uma montanha russa ou até uma areia movediça, tendo em vista que essas inseguranças e incertezas advêm das poucas informações que ainda temos sobre como os professores pensam, quais teorias orientam suas práticas, quais as implicações da biografia como aprendiz e como docente na construção das concepções do professor, dentre tantas outras.

Apesar desses desafios, é preciso que sejam realizadas investigações na busca de construir caminhos que possam contribuir com a formação e a atuação docente.

A esse respeito, as pesquisas que se destacam com tais perspectivas, têm dado ênfase nas análises que optam por um foco único, ora centrado na formação inicial ora na formação continuada, tendo em conta as caracterizações específicas de cada um desses processos. Fica, porém, a questão: será que a ação profissional pode se constituir como um elemento mediador entre a formação inicial e a formação continuada do professor?

Na literatura espanhola é possível encontrar produções (ZABALZA; CID, 1996) que estão valorizando de modo concreto experiências que tomam essa idéia como orientadora. Nesse caso, o papel do professor tutor (docente da escola que recebe os futuros-professores), ganha um destaque especial. Há um preparo e um trabalho integrado com o professor supervisor (geralmente o docente da universidade) para a recepção e trabalho com o licenciando na escola, e nesse diálogo que envolve esses três sujeitos ocorre um processo de aprendizagem nas distintas instâncias implicadas.

Assim sendo, há que se pensar em modos de fazer com que esses atores se relacionem: conversem, troquem idéias, manifestem concepções, discutam, compartilhem diferenças e igualdades. Superando o trabalho solitário

estabelecido, muitas vezes, pela universidade e pela instituição escolar.

De posse dessas idéias foi elaborado e implementado, para esta pesquisa, um programa formativo envolvendo: professores de Educação Física, atuantes em uma escola, licenciandos do curso de Licenciatura em Educação Física e uma professora universitária (autora desse estudo). Esse programa teve duração de um ano e meio (com aulas ministradas conjuntamente pelos licenciandos e docentes na escola, planejamentos produzidos de modo interativo e reuniões coletivas com a colaboração da professora universitária).

O investimento na idéia de que os docentes, os licenciandos e a pesquisadora podem juntos construir saberes que tragam contributos para os âmbitos formativos envolvidos, se apóia em diversos resultados de trabalhos dessa natureza que têm mostrado, como lembra André (2001, p. 62), “seu potencial para a formação e o aperfeiçoamento dos professores e dos pesquisadores”.

Portanto, vale destacar que a pesquisa, aqui defendida, está articulada com o ensino, reconhecendo “[...] as condições mínimas para que o professor possa aliar a investigação a seu trabalho docente cotidiano” (ANDRÉ, 2001, p. 62). Ou como expressa Tardif (2000, p. 20),

Esta tarefa supõe que os pesquisadores universitários trabalhem nas escolas e nas salas de aula em colaboração com os professores, vistos não como sujeitos ou objetos de pesquisa, mas como colaboradores dos pesquisadores, isto é, como co-pesquisadores ou, melhor ainda, como co-elaboradores da pesquisa sobre seus próprios saberes profissionais.

Por ser um trabalho coletivo e envolver diferentes atores, há manifestação de distintos interesses próprios de cada sujeito envolvido, o que nos permite supor que tal empreitada nos ajuda a mergulhar no universo das diferenças, podendo resultar num rico instrumento de troca e de diálogo. Nas palavras de Menzies (apud SPINK, 1979, p. 41),

Trabalhar com pessoas que de alguma maneira estão relacionadas à conjuntura do problema é trabalhar com um conjunto de posições cognitivas, afetivas e ideológicas que já estão formadas – consciente ou inconscientemente – e cuja presença e transformação irá contribuir para a dinâmica da interação.

Diante desses elementos, a pesquisa em

questão buscou compreender em que medida o programa formativo implementado contribuiu para a formação dos professores e dos licenciandos envolvidos.

Trajectoria metodológica

Metodologicamente, a pesquisa-ação ganha destaque nessa investigação, na medida em que por meio da análise de suas próprias práticas os professores e os licenciandos, auxiliados pela pesquisadora, podem refletir sobre suas ações e concretizá-las (ANDALOUSSI, 2004). Esse tipo de pesquisa, segundo Thiollent (1988), se caracteriza pela intervenção na realidade, porém, não se restringe a ela, pois envolve uma investigação orientada e sistematizada com vistas a responder ou compreender uma questão de pesquisa. Aqui o professor ganha voz e, além disso, passa a ser ouvido pelo pesquisador como alguém que tem o que dizer e o que fazer na realidade.

Partindo das premissas de que: a) o professor é um sujeito da sua própria ação e que nela constrói saberes e b) os licenciandos precisam vivenciar o espaço da prática profissional para articularem a teoria aprendida na universidade e construir referências concretas sobre seu futuro espaço de atuação, pretendeu-se nesse programa: que os envolvidos, de modo interativo, passassem por um processo de reflexão sobre suas práticas que os afetasse no sentido de trazer melhorias para as suas formações e para a qualidade do ensino da Educação Física escolar.

A implementação do programa envolveu um ano e meio de trabalho nos períodos de agosto/2002 a dezembro/2003 e contou com a participação de quatro licenciandos do curso de Licenciatura em Educação Física da UNESP/Bauru/SP, três docentes da área de Educação Física e de uma mesma instituição escolar pública (que atuavam de 5ª. a 8ª. séries), e a pesquisadora (como mediadora da proposta). Ao longo desse tempo foram realizados encontros mensais reunindo todos os envolvidos na pesquisa com o objetivo de discutir, avaliar, sugerir elementos para a intervenção docente e construir novos planejamentos de aulas.

A observação participante se destacou como um importante instrumento de coleta para a pesquisa em questão, na medida em que permitiu a pesquisadora ter contato direto com os sujeitos envolvidos, bem como, compreender suas

dinâmicas de ação no contexto concreto onde atuavam. Para Laville e Dionne (1999, p.180-181, destaque dos autores)

[...] a observação participante permite 'ver longe', levar em consideração várias facetas de uma situação, sem isolá-las umas das outras; entrar em contato com comportamentos reais dos atores, com frequência diferentes dos comportamentos verbalizados, e extrair o sentido que eles lhes atribuem".

Os diários de aula, produzidos semanalmente pelos sujeitos participantes e entregues mensalmente à pesquisadora, também se constituíram como instrumento de coleta. A escolha desse instrumento se fez relevante pelo fato dele apresentar duas ricas possibilidades: uma se concentra nas questões investigativas, quando se pretende compreender como o professor pensa e elabora seu saber; a outra é a dimensão formativa, quando o professor, ao narrar a sua experiência, consegue olhá-la mais de perto, analisando-a e refletindo. Desta forma, como salienta Zabalza (1994, p. 95), um dos pontos mais interessantes e contributivos do diário "é o diálogo que o professor, através da leitura e da reflexão, trava consigo mesmo acerca da sua atuação nas aulas".

Os percursos descritos a seguir têm como objetivo apresentar como os professores e os licenciandos trilharam este processo formativo, revelando peculiaridades que marcam os lugares assumidos por cada qual e destacando os cenários dos avanços e das dificuldades vivenciadas.

Para efeito de organização e manutenção do anonimato dos sujeitos participantes da pesquisa, os licenciandos são denominados pelas siglas LA, LB, LC e LD e os professores por P1, P2 e P3.

Os percursos que nos ensinam

Para os licenciandos, nas discussões para a elaboração dos planejamentos e nas próprias aulas, seus focos foram: diversidade de conteúdos; estratégias de ensino variadas; inclusão dos alunos nas aulas; a questão do gênero e a valorização das aulas de Educação Física na escola.

"Duas meninas reclamaram da aula de futebol, por não gostarem desse conteúdo. Para mim, talvez essas reclamações sejam pelo fato de as meninas jogarem pouco ou quase nada. O ideal é que se dêem atividades ligadas ao futebol que

sejam motivantes e, com a prática constante, elas adquiram o gosto pela modalidade". (LA)

"Em relação a essa troca de goleiros eu não concordo com o professor, porque a impressão que se tem é que quem não consegue fazer o gol, como castigo fica como goleiro. Então a idéia é que independente de fazer o gol ou não o aluno deva ficar no gol". (LB)

"Quanto à distribuição dos times, eu sou contra, quando ele separa meninos e meninas. Ele poderia ter continuado a atividade com os times mistos. E eu acho que o papel do professor aí seria instruir os alunos, principalmente os meninos, quanto ao uso de sua força. Eles têm que aprender a se controlar. E, aos poucos eles vão se acostumando". (LD)

"O mérito do professor foi tornar a aula mais dinâmica. Ele conseguia isso quando mudava rapidamente as atividades, deixando os alunos menos parados". (LC)

"Eu achei falta de uma atividade de aquecimento no início da aula. Poderia ser até uma atividade com bola". (LB)

O foco nesses elementos não nos dá a garantia de que esses licenciandos irão se apropriar deles em suas aulas no futuro. Contudo, a preocupação manifestada por eles em suas observações demonstra um certo avanço em relação à perspectiva exclusivamente técnica e esportivista da Educação Física, já indicadas por autores como Moreira (1991) e Daólio (1995).

Houve uma ampliação do olhar para as ações do professor, considerando um "espectro" que foi além das aulas realizadas na quadra.

"[...] muitas vezes quando a gente observa só as aulas, a gente nem faz idéia do que acontece na escola". (LD)

Ou seja, a escola como um todo ganhou relevo nessa perspectiva, pois os licenciandos passaram a perceber as importantes influências que a instituição desencadeia na atuação docente. Pois, como sugere Caldeira (2001, p. 97) a valorização da subjetividade docente não pode desconsiderar os condicionantes históricos e sociais que a influenciam. A prática docente só ganha sentido "[...] quando examinada como parte do processo histórico e social que a engendrou e que a explica".

A produção dos diários teve uma forte implicação formativa, na medida em que os licenciandos se tornaram agentes ativos do seu

próprio desenvolvimento profissional. Já os professores manifestaram mais resistências para a produção dos diários. Este aspecto, resultado também constatado por Bracht et al. (2002), parece evidenciar a dificuldade dos professores em visualizar o que é problemático em suas aulas e o que é central, fator esse que pode comprometer a manifestação oral ou por escrito das ações docentes.

Apesar de ser um rico contributo formativo, a estratégia dos diários se mostrou, no início da sua confecção, como algo de difícil elaboração, ou seja, escrever sobre o que se fez e porque se fez, não é tarefa fácil, mas exige que seja feito um exercício de análise de sua própria ação. Kunz (1994) destaca que os professores de Educação Física fazem pouco uso da comunicação verbal em suas aulas. O trabalho com o corpo explora outras linguagens – muito ricas inclusive – contudo, o exercício da docência não pode se reduzir somente a esta manifestação. Segundo o autor,

Saber se comunicar e entender a comunicação dos outros é um processo reflexivo e desencadeia iniciativas do pensamento crítico. Mas, a competência comunicativa na Educação Física e Esportes, não deve se concentrar apenas na linguagem dos movimentos que precisam, acima de tudo, ser compreendidos pelos integrantes de um jogo ou atividade lúdica, mas principalmente a linguagem verbal [também a linguagem escrita], deve ser desenvolvida. [...] Se no processo natural/tradicional de ensinar, de praticar esportes em aula, identificamos uma série de problemas sociais e culturais desta prática, como podemos entendê-los e procurar possíveis soluções se não falamos [e escrevemos] sobre eles? (KUNZ, 1994, p. 39)

É provável que o impacto do uso dos diários, além dos aspectos formativos já destacados, possa trazer para a Educação Física especificamente o benefício de ampliar suas possibilidades comunicativas.

Houve uma expectativa favorável com relação aos encontros coletivos. Esses contatos, para além das questões pedagógicas, também permitiram que os licenciandos conhecessem a história de vida dos professores e suas trajetórias profissionais, compreendendo melhor as ações destes últimos. Isto pode contribuir com a mobilização das crenças e imagens dos futuros-professores construídas sobre a docência durante suas vidas pessoais e enquanto estudantes. Conforme salientam Tardif (2002) e Marcelo-Garcia (1998) a formação inicial precisa mobilizar tais elementos.

Notou-se a associação da experiência prática com as teorias aprendidas na faculdade, por parte dos licenciandos, superando a desarticulação entre teoria e ação comumente estabelecida pelo currículo de tradição técnica (PÉREZ-GOMEZ, 1998). Além disso, a auto-análise também se apresentou como um ganho formativo significativo nesse processo.

“Como disse na reunião passada, sinto que estou mais reflexiva, crítica e isso tem contribuído muito para a minha formação profissional e de vida mesmo”. (LA)

“Acho que o que mais me motiva no projeto é de conseguir associar os conhecimentos teóricos aprendidos em aula com a prática (meus e os do professor). Vivenciar o ambiente escolar com os problemas citados pelo professor referente à diretoria, secretaria, alunos e funcionários muda em muito o “peso das palavras” quando caracterizamos o professor. Mesmo com muitas dificuldades enfrentadas ao longo do projeto: horário, pouca afinidade com o professor, dificuldade em um senso comum para definir os conteúdos e objetivos das aulas, enfim..., para mim tem contribuído bastante essa experiência”. (LD)

“Eu sei que eu tenho uma dificuldade terrível em agir reflexivamente, colocar em prática o “meu discurso”, mas sinto que tenho progredido aos poucos”. (LC)

De acordo com Schön (1992) a prática dos professores envolve um conhecimento distinto denominado “conhecimento em ação” e que, portanto, deve ser privilegiado pela formação inicial de modo que os futuros professores possam apreender, problematizar e compreender a dimensão real do processo pedagógico.

O compartilhamento de saberes demonstrou, na perspectiva dos licenciandos, a existência da troca concreta entre eles e os professores, evidenciando que existem saberes compartilhados e que, além destes, a interação, entre eles, pode gerar novos saberes.

“Nós descemos para quadra onde o outro professor dava futebol para as crianças de 1ª. a 4ª. séries, ele dava a mesma aula que dava para as crianças da 5ª. série em diante, até quanto à separação por sexo etc. Nessa hora pensei em nem levar o livro para ele, mas acho que ele realmente precisa do livro para ler”. (LD)

“Eu sinto que eu preciso indicar alguma coisa ao professor sobre a ordem pedagógica que precisamos seguir para motivar os alunos, sabe?! Propor desafios alcançáveis e gradativos aos alunos para que eles não se frustrem. Ele sempre trás um ou outro livro que tem algo sobre

este assunto, mas eu não sei o que pode fazê-lo perceber estas coisas. Outra coisa é a forma com que o professor aborda os alunos durante as atividades. É de forma grosseira, chamando de “o”, cobrando-os de uma movimentação que é totalmente nova para eles... Mas eu tento estimular os alunos de forma diferente, tentando parabenizá-los pelo mínimo de atitude que corresponde ao que estamos esperando. Sabe aquela manchete que vai torta, mas não foi mais aquela espalmada de baixo para cima e que alguma coisa das informações que você deu eles captaram? Era isso que eu queria que o professor percebesse. Não só isso, todas as atitudes da sala, ele percebeu alguma mudança? Aliás, essa será a próxima pergunta que farei ao professor”. (LC)

Houve um compromisso assumido pelos licenciandos e pelos docentes com a formação e a atuação de todos os envolvidos no programa. Para os licenciandos, em função da experiência reduzida com a prática pedagógica, a base de apoio que orientou suas relações com os professores esteve mais influenciada pelos elementos que eles estavam vivenciando na formação inicial, ganhando relevância levar material bibliográfico para os professores. Já os professores, segundo os licenciandos, passaram mais “dicas” quanto às questões da ação pedagógica.

Além destes saberes, relacionados mais à ação pedagógica, os licenciandos e os professores também compartilharam elementos organizacionais e afetivos. Como escreveu Nóvoa (1995) a pessoa professor existe, antes de tudo, por ser pessoa. Neste sentido, existem necessidades que precisam ser supridas como atenção, diálogo, carinho, ao longo da trajetória profissional.

“O meu objetivo inicialmente era contribuir com a formação dos licenciandos, mas ao longo do tempo eu percebi que essa interação pode render frutos à minha própria formação”. (P1)

“Essas ações coletivas, como a de vocês, são fundamentais para o trabalho do professor”. (P2)

Entremeio a estas valiosas implicações didático-pedagógicas destacadas pela construção coletiva, também foram relevantes as dificuldades interativas existentes. Almeida (1994) salienta que os avanços cognitivos obtidos através das interações sociais ocorrem envolvendo duas perspectivas. A primeira delas é quando os indivíduos interagem por meio de pontos de vista distintos. A outra se dá por meio de “regulações

recíprocas”, ou seja, opiniões convergentes. Isso se confirmou na nossa pesquisa.

“Na conversa depois da aula entre eu e o professor, eu coloquei minhas opiniões sobre a aula e ele também. Chegamos a um consenso. Achamos que vai ser bem mais fácil, por causa dos materiais que chegaram e por ser a grande maioria dos alunos que está interessado na modalidade. Ele só me chamou a atenção para organizar melhor os alunos no início. Ele disse que o ideal é sempre sentá-los, independente do local, e explicou que quando eles estão sentados eles prestam mais atenção. Ah! Ele também falou que sou muito calma, eu tenho que ser mais brava, dar mais broncas. Na segunda sugestão eu discordei dele e disse que apesar do meu jeito eles me respeitam e me obedecem. E quando eu achar necessário pode ter certeza que serei mais energética. O papo também foi legal, acredito que vai melhorar nossa relação, pois com a conversa não corremos o risco de ficarmos sem comentários, sem reflexão”. (LB)

Quanto aos aspectos reflexivos, os licenciandos foram além da dimensão técnica, mobilizando as crenças, concepções e valores relativos ao ensino e à Educação Física, o que demonstrou uma tentativa eminente de superar os elementos que estão estabelecidos na prática docente. Como sugerido por Zeichner (1993) a reflexão não pode ficar reduzida somente ao âmbito dos problemas técnicos da aula. Contudo, como escreve Vali (de acordo com MIZUKAMI et al., 2002) há vários níveis de reflexão e, por isso, para se chegar ao nível mais complexo que envolve uma análise do contexto geral do trabalho docente, bem como dos seus impactos sociais e políticos, é preciso que os níveis anteriores também sejam construídos na experiência do professor.

A atuação em parceria e o diálogo entre os licenciandos e os professores revelaram uma grande conquista neste programa, pois permitiu aos licenciandos fortalecerem concepções construtivistas, inclusivas e democráticas do ensino mesmo no meio de ações conjuntas que nem sempre privilegiavam tais concepções.

Quanto às trajetórias dos docentes, há uma base esportiva que marcou suas vidas antes do ingresso no curso de Educação Física e uma influência dessa formação, também vivenciada no curso superior, que seguiu esta mesma base. Isso revelou uma mescla de atuação, ora tendendo para um modelo centrado nos esportes (especificamente as modalidades esportivas: futebol, handebol, voleibol e basquetebol) ora

fazendo uso de uma aula livre/lúdica na qual o professor pouco intervém. Também apareceu como destaque a dificuldade para se trabalhar com os alunos de forma mista (juntando meninos e meninas), muitas vezes fazendo uso de argumentos de natureza exclusivamente biológica, o que também pode significar a influência dessa base de conhecimento em suas formações. No interior dessas características, o estudo de Borges (1998) reforça os dados aqui encontrados, evidenciando os elementos que nos auxiliam na identificação dos saberes docentes e das aprendizagens que informam/formam suas ações.

Nos processos interativos, na perspectiva dos professores, houve uma mescla de expectativas, dificuldades e sucessos. O que aponta para a necessidade de incluir programas, como o desta pesquisa, no ambiente escolar e nos dias de trabalho do professor, através de apoio financeiro e institucional. Entendendo assim a escola como uma instituição que aprende (CANÁRIO, 2003).

Os sucessos desse processo interativo puderam ser notados nos relatos dos professores. Houve entrosamento, construção de novas estratégias de ensino, novas referências para se analisar a aula, aspectos estes fundamentais tanto para a formação do licenciando quanto para a formação do docente.

“No período das aulas/treinamentos com o licenciando, nós conduzimos as aulas com perfeito entrosamento com os alunos, passando os fundamentos através de brincadeiras (jogos), motivando os alunos. Houve bastante relacionamento dele com os alunos e entrosamento com as aulas e comigo”. (P3)

“Quanto a passar vídeos, leituras – sugeridos pelos licenciandos – acho que essas estratégias podem vir ao encontro das aulas, fortalecendo o conhecimento dos alunos quanto à divulgação, por exemplo, do handebol e suas táticas e técnicas”. (P1)

“Depois de conversarmos – eu e o licenciando – nós decidimos pedir aos alunos que eles fizessem uma narrativa sobre as aulas dadas (o que eles gostam, o que não gostam, quais as suas dificuldades e facilidades e como gostariam que fossem complementadas as aulas, o que gostariam que fosse dado a mais: brincadeiras, exercícios e fundamentos). Vamos analisar o trabalho feito até agora e ver se está evoluindo na sua forma de colocação didática e no aprendizado dos alunos”. (P3)

As construções avaliativas dos professores foram além das instâncias enfocadas pelos

licenciandos, na medida em que se ampliaram por incluir a avaliação dos pais dos alunos, dos outros professores, da direção da escola e da política educacional vigente. Tal ampliação demonstra que há outras questões que tomam conta da atenção docente, mas que, não foram consideradas pelos licenciandos.

Avaliando as aulas e os alunos, pode-se notar que os professores deram um destaque significativo para a aprendizagem das habilidades, o que parece tornar esse o principal objetivo das aulas.

“Nesta aula já houve um maior aproveitamento dos alunos e aceitação”. (P3)

“A progressão ainda está um pouco lenta, pois os alunos têm dificuldades na habilidade (manuseio com bola, recepção) com maior dificuldade para meninas”. (P3)

“Correções, pois muitos dos alunos não estão atentos às regras. Ainda há falta de coordenação e cooperação entre eles”. (P3)

Quanto aos saberes, encontrados nesta investigação, os mesmos foram entendidos a partir de uma razão prática e muito mais relacionados à argumentação e ao julgamento que à cognição e à informação. Como propuseram Tardif e Gauthier (2001, p. 199), “o saber não reside no sujeito, mas nas razões públicas que um sujeito apresenta para tentar validar em e através de uma argumentação, um pensamento, uma proposição, um ato, um meio, etc.”

Borges (1998) destaca que as especificidades que demarcam a escola (prescrições, regras, problemas de disciplina, normas, hierarquias, níveis de autonomias) são fundamentais na constituição dos saberes docentes. Foram estas especificidades, bem como as trajetórias formativas e profissionais que demarcaram os saberes docentes abaixo relacionados.

“Essa história de planejamento anual não dá certo. Eu sugiro o trabalho com semanário para organizar as aulas”. (P1)

“Eu gostaria muito de organizar melhor o meu trabalho. Penso em quatro modalidades esportivas a partir da 5ª. série, onde os alunos fariam suas escolhas e seriam montadas turmas com especificidade e profundidade semelhante às turmas de treinamento”. (P2)

“Muitas vezes eu divido a turma em meninos e

meninas, é mais fácil para trabalhar”. (P3)

“Hoje no handebol eu quis trabalhar a defesa 3:3. Nela, enquanto um time ataca com três jogadores, outros três, do mesmo time, só ficam na defesa”. (P2)

“Ao longo da aula eu vou apitando e orientando os alunos”. (P3)

“Teremos que passar as regras uma por uma para melhor compreensão dos alunos”. (P3)

“A aula foi interrompida várias vezes para a correção dos fundamentos, pois os alunos sempre voltam a fazer o mesmo erro”. (P3)

“O vídeo apresentou, desde o início do jogo de voleibol, todos os componentes separados para que os alunos pudessem compreender melhor a estrutura do jogo. Quando as informações transmitidas eram muito complexas, eu parava a imagem e discutia com os alunos e explicava melhor o fundamento”. (P1)

“Na aula prática sobre o toque e o saque por baixo, os alunos foram divididos em pequenos grupos. Nesses pequenos grupos eu colocava desafios para eles como: não deixar que a bola tocasse o chão, não devolver a bola para quem passou etc.”. (P1)

No percurso coletivo, notou-se que tanto os professores quanto os licenciandos têm dificuldades de estabelecer os objetivos que pretendem atingir em suas aulas e nos planejamentos mensais, o que implica também em dificuldade para avaliar o que foi ensinado e como foi aprendido pelo aluno. Esse talvez seja o ponto de maior destaque, especificamente para a Educação Física escolar, pois estar munido de conteúdos diversificados somente, sem uma consolidação sobre a finalidade da Educação Física na escola, deixa o docente ou o futuro professor muito frágil e suscetível às interferências externas da tradição esportiva que marca o cenário da Educação Física escolar. Não é à toa que os estudos sobre professores iniciantes vão dizer que, por volta de um ano de atuação, o professor começa a se entregar à cultura do comodismo presente na escola (GIMENO-SACRISTÁN; PÉREZ-GÓMEZ, 1998).

No trabalho conjunto, entre os docentes e os licenciandos, foi possível notar que a maioria das preocupações tanto de uns, quanto de outros, reside na dimensão técnica do ensino – o que será feito e como será feito. Com frequência, ganhava mais destaque a preocupação com a

definição do conteúdo que com o objetivo da aula. Os licenciandos queriam fazer atividades inovadoras e criativas, enquanto os professores, em sua maioria, tinham a pretensão de continuar desenvolvendo as modalidades esportivas (futebol, handebol, voleibol e basquetebol). Tais resultados nos alertam para um olhar mais crítico com relação aos processos de formação inicial, ou seja, se criticamos a ausência de reflexão sobre a finalidade da Educação Física por parte do professor atuante, a formação inicial está contribuindo e, quem sabe, dando origem a essa ausência de reflexão que irá se mostrar mais efetiva quando esse futuro professor estiver atuando. Como escreve Caldeira (2001), para uma construção profissional cotidiana que se relacione diretamente com o desenvolvimento profissional docente, quatro princípios são fundamentais: intencionalidade do trabalho docente; articulação teoria-prática no processo de formação; trabalho coletivo na escola; reconhecimento do caráter subjetivo e social do trabalho docente. A partir desses elementos, a reflexão da intencionalidade docente tem uma importância significativa, devendo fazer parte do cotidiano profissional e, portanto, deveria assumir um lugar que viesse antes das preocupações de natureza exclusivamente técnicas da ação do professor. Esse processo precisa ser buscado tanto na formação continuada quanto na formação inicial.

Uma outra dificuldade, que se coaduna ao estudo de Cruz (2005), refere-se às deficiências de interação e mediação da pesquisadora nesse programa formativo. Nesse sentido, vale a pena ressaltar a importância de se criar espaços para o *practicum* (LIMA et al., 2002). Nessa proposta há uma preparação inicial dos professores, realizada geralmente em parceria com os docentes da universidade, através de debates, leituras, concepções, para que eles possam receber os licenciandos mais atentos as suas características e mais abertos ao diálogo e às críticas.

Chegando ao fim dos percursos, Lima e Reali (2002) apontam que a aprendizagem profissional da docência é um processo complexo, contínuo, marcado por oscilações e descontinuidades e não por uma série de acontecimentos lineares. Sobre esta referência se pôde notar, neste programa formativo, que houve inúmeras aprendizagens didático-pedagógicas resultando em melhorias para as aulas de Educação Física

escolar, muito embora, a experiência também tenha demonstrado que ainda temos muitas questões para investigar sobre como o professor e o futuro-professor aprendem a ensinar.

As novas trilhas

Em pesquisa realizada por Ferreira (2005) foi possível perceber que o século XXI, no âmbito da Educação Física, deu início às investigações que tentam envolver os professores nas pesquisas, vendo-os como participantes ativos desse processo e não mais como meros executores de propostas elaboradas por terceiros. No caso específico desta investigação os licenciandos também participaram com esta mesma perspectiva, o que envolveu: autonomia, tomada de decisão, planejamento, avaliação, mudança e reavaliação.

Há com isso uma mudança de olhar muito positiva que poderá auxiliar os pesquisadores (e os licenciandos) a se aproximarem dos professores no sentido de compreender melhor os enfrentamentos vividos no contexto escolar e as aprendizagens que o docente constrói e manifesta em suas ações pedagógicas.

Neste sentido, a pesquisa em questão nos apontou alguns elementos que podem nos orientar quando iniciarmos novas trilhas, a saber:

O diário se mostrou como uma estratégia formativa muito interessante neste tipo de programa formativo. Isso quer dizer que essa estratégia precisa assumir um lugar desde a formação inicial, permitindo ao futuro professor incorporar essa dinâmica de escrever sobre a sua prática e analisá-la de modo mais crítico e sistematizado, e também, levá-la para a sua ação profissional cotidiana. Outra importante sugestão está relacionada à apresentação/observação/análise da história de vida dos docentes, e não só das aulas, aos licenciandos. Esse recurso permite a estes últimos construir relações e reflexões muito mais amplas rumo à compreensão da prática pedagógica empreendida pelo professor. Tais ferramentas formativas confirmam as reflexões já realizadas por Ferreira (2003).

Também a possibilidade de poder se avaliar, reconhecer as limitações e dificuldades, e saber o que é preciso alterar para atuar de forma melhor é uma contribuição formativa ímpar que foi desencadeada por esse programa e que nos aponta para a necessidade de a incluirmos no

processo de formação inicial.

Um dos cuidados que o empreendimento de programas formativos desta natureza revela diz respeito aos sentimentos negativos sentidos e vividos pelos licenciandos, requerendo um preparo do pesquisador e dos professores, de modo que estes sentimentos possam ser minimizados e permita que os licenciandos compreendam a situação, os limites estruturais, institucionais, dentre outros fatores que engendram o trabalho docente, sem que isso os desmotive na busca por um ensino seriamente comprometido com a aprendizagem dos alunos.

Tal programa reforçou a necessidade de que propostas como estas sejam realizadas no ambiente escolar e nos dias de trabalho do professor, através de apoio financeiro e institucional. Isso talvez minimize o desconforto dos professores e também os motive a participar mais ativamente de sua própria formação. Além disso, para que haja a constituição de um espaço formativo mais seguro, é preciso que os participantes de fato se mobilizem a participar voluntariamente e com interesse em programas como este (REALI et al., 1995).

Entremeio a avanços e dilemas ainda existentes, o trabalho interativo se mostrou como um rico meio para favorecer o processo de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e dos licenciandos, revelando inúmeras aprendizagens. Os participantes construíram uma dinâmica baseada no apoio mútuo, nos diálogos e nas relações sociais, rompendo o tradicional isolamento da escola que, certamente, constitui-se como um dos principais obstáculos para a melhoria da atuação docente.

Referências

- ALMEIDA, N. V. F. **Os modos de pensar do professor**: buscando compreendê-los a partir de contextos interativos. 1994. 175 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1994. Disponível em: <http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000072149> Acesso em: 31 jan. 2007.
- ANDALOUSSI, K. E. **Pesquisas-ações**: ciência, desenvolvimento, democracia. São Carlos: EdUFSCar, 2004.
- ANDRÉ, M. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, M. (Org.) **O papel da**

pesquisa na formação e na prática dos professores. São Paulo: Papirus, 2001. p. 55-70.

BORGES, C. M. F. **O professor de educação física e a construção do saber.** Campinas: Papirus, 1998.

BORGES, C. M. F. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 22, n. 74, p. 59-76, 2001. Dossiê "Os saberes docentes e sua formação". <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302001000100005>

BRACHT, V.; PIRES, R.; GARCIA, S. P.; SOFISTE, A. F. S. A prática pedagógica em educação física: a mudança a partir da pesquisa-ação. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 9-29, 2002.

CALDEIRA, A. M. S. A formação de professores de educação física: quais saberes e quais habilidades? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, São Paulo, v. 22, n. 3, p. 87-103, 2001.

CANÁRIO, R. **Formação e situações de trabalho.** Porto: Porto Editora, 2003.

CRUZ, G. C. **Formação continuada de professores de educação física em ambiente escolar inclusivo.** 2005. 229 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2005. Disponível em: <http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000354612> Acesso em: 31 jan. 2007.

DAÓLIO, J. **Da cultura do corpo.** Campinas: Papirus, 1995.

FERREIRA, L. A. História de vida, casos de ensino e diários de aula: despertando reflexões metodológicas na formação de professores em educação física escolar. **Motriz. Revista de Educação Física.** UNESP, Rio Claro, v. 9, n. 1, p. S89, 2003. Disponível em: <http://cecemca.rc.unesp.br/ojs/index.php/motriz/article/view/111/78> Acesso em: 31 jan. 2007.

FERREIRA, L. A. **O professor de educação física no primeiro ano da carreira:** análise da aprendizagem profissional a partir da promoção de um programa de iniciação à docência. 2005. 216 f. Tese (Doutorado em Educação: Metodologia do Ensino) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005. Disponível em: http://www.btdt.ufscar.br/tde_arquivos/8/TDE-2006-02-24T06:52:41Z-862/Publico/TeseLAF.pdf Acesso em: 31 jan. 2007.

FIORENTINE, D.; SOUZA JR., A. J. de; MELO, G. F. A. de. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Org.) **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a).** Campinas: Mercado das Letras, 1998. p. 307-335.

GIMENO-SACRISTÁN, J.; PÉREZ-GÓMEZ, A. **Compreender e transformar o ensino.** Porto Alegre: ArtMed, 1998.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte.** Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1994.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas.** Porto Alegre: Artes Médicas; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LIMA, E. F.; MIZUKAMI, M. G. N.; MELO, R. R. de. O *practicum* e a formação de professores-formadores: uma experiência de ensino e aprendizagem. In: MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R. (Org.) **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola.** São Carlos: EdUFSCar, 2002. p. 339-350.

LIMA, S. M.; REALI, A. M. M. R. O papel da formação básica na aprendizagem profissional da docência (Aprende-se a ensinar no curso de formação básica). In: MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R. (Org.) **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola.** São Carlos: EdUFSCar, 2002. p. 217-235.

MARCELO-GARCIA, C. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n. 9, p. 51-75, 1998. Disponível em: http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE09/RBDE09_06_CARLOS_MARCELO.pdf Acesso em: 31 jan. 2007.

MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R.; REYES, C. R.; MARTUCCI, E. F. TANCREDI, R. S. P.; LIMA, E. F. de. **Escola e aprendizagem da docência:** processos de investigação e formação. São Carlos: EDUFSCar, 2002.

MOREIRA, W. W. **Educação física escolar:** uma abordagem fenomenológica. Campinas: Editora da Unicamp, 1991.

NÓVOA, A. (Org.) **Vidas de professores.** 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

PÉREZ-GÓMEZ, A. Ensino para compreensão. In: GIMENO-SACRISTÁN, J.; PÉREZ-GÓMEZ, A. **Compreender e transformar o ensino.** Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 67-97.

REALI, A. M. M. R.; PERDIGÃO, A.; BUENO, M. B. O.; MELLO, R. R. O desenvolvimento de um modelo “construtivo-colaborativo” de formação continuada centrado na escola: relato de uma experiência. **Caderno CEDES**, Campinas, SP, n. 36, p. 65-76, 1995.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 77-91.

SPINK, P. Pesquisa-ação e a análise dos problemas sociais e organizacionais complexos. **Psicologia**, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 31-44, 1979.

TARDIF, M. Saberes profissionais de professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 13, p. 5-24, jan/abril, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; GAUTHIER, C. O professor como “ator racional”: que racionalidade, que saber, que julgamento? In: PERRENOUD, P.; PAQUAY, L.; ALTET, M.; CHARLIER, E. **Formando professores profissionais: quais estratégias? quais competências?** 2. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2001. p. 185-210.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1988.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula**: contributos para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Porto: Porto Editora, 1994.

ZABALZA, M. A.; CID, A. S. El tutor de prácticas: um perfil profesional. In: Los tutores em el prácticum: funciones, formación, compromiso institucional. **Actas del IV Simpósio de Práticas**. Universidad de Santiago: Santiago de Compostela, 1996, p.17-63.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores**: idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

Recebido em: 10 de junho de 2008.

Aceito em: 28 de julho de 2008.



Motriz. Revista de Educação Física. UNESP, Rio Claro, SP, Brasil - eISSN: 1980-6574 - está licenciada sob [Licença Creative Commons](#)

Endereço:

Lílian Aparecida Ferreira
Rua Yolanda da Silva Gamba, 4-85, Apto. 53A,
Jardim Samburá
Bauru SP
17047-190
E-mail: lilibau@fc.unesp.br