



Educación Física y Ciencia
ISSN: 1514-0105
ISSN: 2314-2561
revistaefyc@fahce.unlp.edu.ar
Universidad Nacional de La Plata
Argentina

O desafio didático da educação física escolar: planejar, ensinar, avaliar

Bagnara, Ivan Carlos; Fensterseifer, Paulo Evaldo

O desafio didático da educação física escolar: planejar, ensinar, avaliar

Educación Física y Ciencia, vol. 21, núm. 4, 2019

Universidad Nacional de La Plata, Argentina

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=439962413006>

DOI: <https://doi.org/10.24215/23142561e102>



Este trabalho está sob uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-Não Derivada 4.0 Internacional.

O desafio didático da educação física escolar: planejar, ensinar, avaliar

The didactic challenge of school physical education: to plan, to teach, to evaluate

Ivan Carlos Bagnara

*Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio
Grande do Sul / Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Estado do Rio Grande do Sul, Brasil
ivanbagnara@hotmail.com*

DOI: <https://doi.org/10.24215/23142561e102>

Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=439962413006>

Paulo Evaldo Fensterseifer

*Universidade Estadual de Campinas / Universidade
Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul,
Brasil*

Recepção: 03 Outubro 2019

Aprovação: 04 Novembro 2019

RESUMO:

Com o objetivo de identificar os principais entraves e dificuldades encontradas pelos professores para produzir conhecimentos poderosos na disciplina de Educação Física (EF) e compreender como foram elaboradas as soluções, desenvolvemos uma pesquisa-ação, em que participaram dois professores de EF, docentes numa escola municipal. Os dados produzidos suscitaram debates em torno de alguns elementos da didática, a saber: planejamento, estratégias didático-pedagógicas inovadoras, relação teoria e prática e avaliação. Ao analisá-los, conclui-se que é necessário resgatar a complexidade da docência, algo que vai além da “aplicação” de exercícios/atividades. Nesse sentido, parece-nos que a Formação Inicial (FI) poderia contribuir de forma mais efetiva na elaboração das respostas.

PALAVRAS-CHAVE: Disciplina educativa, Conhecimento poderoso, Escola republicana e democrática.

ABSTRACT:

In order to identify the main obstacles and difficulties encountered by teachers to produce powerful knowledge in the discipline of Physical Education (PE) and to understand how the solutions were elaborated, we developed an action research, in which two PE teachers participated, teaching in a municipal school. The data produced led to debates about some elements of didactics, namely: planning, innovative didactic-pedagogical strategies, relation theory and practice and evaluation. Analyzing them, we concluded that it is necessary to recover the complexity of teaching, something that goes beyond the "application" of exercises/activities. In this sense, it seems to us that Initial Formation (IF) could contribute more effectively to the elaboration of responses.

KEYWORDS: Educational discipline, Powerful knowledge, Republican and democratic school.

INTRODUÇÃO

O agir pedagógico na Educação Física (EF), principalmente após a denominada virada cultural¹, tem sido encarado, em muitos contextos, como um verdadeiro desafio: o desafio de materializar os ganhos legais e teóricos nas ações pedagógicas na escola. Caparroz & Bracht (2007) compartilham dessa ideia, pois constantemente têm se deparado com depoimentos ou indagações sobre como realizar e organizar o trabalho docente na Educação Física Escolar (EFE). Citando a fala de uma ex-aluna aprovada em concurso público para seleção de professores, exemplificam a situação: “eu sei tudo o que caiu no concurso, em relação às abordagens, mas não sei como concretizar isso na minha prática pedagógica na escola” (Caparroz & Bracht, 2007, p. 22).

Ampliando esse prisma, acreditamos que o tema relacionado ao debate pedagógico e à didática na EFE, nos últimos anos, tem sido pouco aprofundado. Ou seja, “já passou da hora” de tratar desse tema com

densidade, devido à sua relevância e pertinência para o processo de ensino e aprendizagem na EFE. Essa situação evidencia mais um desafio a ser superado pela EFE: o desafio didático (Brasil, 2015; 2016), ou seja, o desafio de planejar didaticamente a ação docente. Entendemos como sendo um desafio, pois parece haver dificuldades, por parte dos professores, em planejar estratégias de ensino e avaliar conteúdos e conhecimentos dentro de um projeto curricular para a EFE, pensado na perspectiva da escola republicana e democrática, conforme proposto por González & Fensterseifer (2009).

Assim sendo, planejar, sistematizar e avaliar o ensino da EF na escola é considerado, na contemporaneidade, uma questão de elevada complexidade. Dessa forma questionamos: quais são as maiores dificuldades e entraves que os professores que atuam na escola pública encontram para ensinar os conteúdos da EFE na perspectiva de uma disciplina educativa? Como eles resolvem e quais soluções encaminham para os problemas encontrados?

Problematizar e enfrentar a questão didática na EFE possibilitaria enfrentar, em partes, o fenômeno do abandono docente/desinvestimento pedagógico que “assombra” a área (González & Fensterseifer, 2006; Machado *et al.*, 2010), o que oportunizaria promover avanços no processo de legitimação desta disciplina escolar numa perspectiva educativa: problemática complexa, urgente e que exige esforço coletivo. De acordo com o exposto, e tomando como pano de fundo o enfrentamento didático da EFE, objetivamos, neste estudo, identificar os principais entraves e dificuldades encontradas pelos professores para produzir conhecimentos poderosos² na disciplina de EF, e ainda, compreender como foram elaboradas e encaminhadas as soluções para os problemas encontrados.

PERCURSO METODOLÓGICO

Este trabalho resulta de uma pesquisa-ação desenvolvida na perspectiva qualitativa. A pesquisa-ação consiste num método que procura, essencialmente, elucidar problemas sociais e técnicos, de relevância científica, por meio de grupos compostos por pesquisadores, membros da situação-problema e demais atores e parceiros interessados na resolução dos problemas levantados, pois a pesquisa-ação contém um “compromisso social e científico” (Thiollent, 2011, p. 09).

No âmbito deste estudo, o principal foco foi analisar o “processo” da pesquisa-ação e não o “produto da mudança” proporcionada pela ação da pesquisa. Deste “movimento” participaram, voluntariamente, dois professores de EF (Ivan e Patric³) concursados e nomeados, docentes nos anos finais do Ensino Fundamental em uma escola municipal, localizada numa cidade com cerca de cem mil habitantes, da região Norte do Estado do RS. A obra “Afazeres da Educação Física na escola: planejar, ensinar, partilhar”, de González & Fraga (2012) constituiu-se como a base teórica da pesquisa, a qual teve duração de um ano, totalizando dezesseis encontros.

A pesquisa-ação consistiu no enfrentamento dos desafios políticos, curriculares e didáticos, buscando instituir a EFE como uma disciplina educativa, um componente curricular legítimo. Ao longo da pesquisa, os professores conceberam uma “nova” EF na escola, que antes, era desenvolvida na perspectiva de “atividade”, e a partir da pesquisa-ação, foi transformada numa disciplina, que também, possui saberes a ensinar. São os dados produzidos ao longo do enfrentamento do desafio didático que constituem o *corpus* deste estudo.

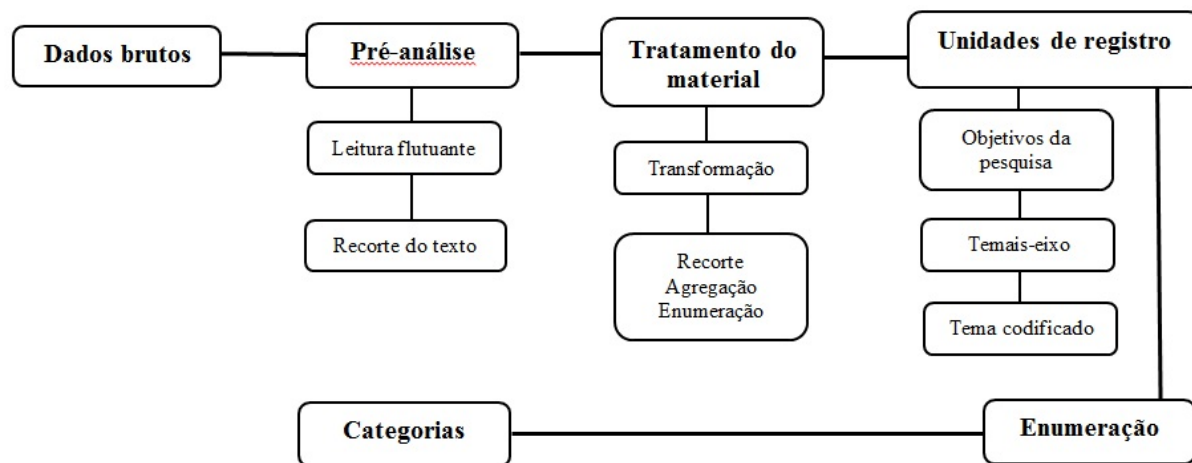
A produção de dados foi realizada de duas formas: anotações em Diário de Campo e elaboração de Narrativas Docentes. Com relação ao diário de campo, as anotações foram realizadas em um caderno específico. Em alguns momentos, se referiam às interpretações do pesquisador acerca dos debates; em outros, foram constituídas por transcrições literais de falas dos participantes. Optamos por, além do diário de campo, solicitar a elaboração de narrativas docentes. A elaboração de narrativas permite ao participante a experiência da reflexão e da constante “autointerrogação”. Para Molina & Molina Neto (2010), por meio do exercício da narrativa, é possível identificar, organizar e nomear os significados atribuídos a inúmeros fatos vivenciados, mediante os quais pode-se reconstruir as diversas compreensões que se tem de si próprio. Para os autores, a

narrativa é um valioso instrumento para qualificar as reflexões de modo contextualizado e, como resultado, se tem a possibilidade de ressignificar o vivido.

Os dados foram analisados através do método de análise de conteúdo proposto por Bardin (2011). Este método pressupõe construir os indicadores de análise a partir de hipóteses implícitas. Assim, iniciou-se a análise pela “pré-análise”, desenvolvendo o que a autora chama de “leitura flutuante”. Ainda na fase de pré-análise, procurou-se determinar “operações de *recorte do texto* em unidades comparáveis de *categorização* para análise temática e de modalidade de *codificação* para o registro dos dados” (Bardin, 2011, p. 130 - grifos do original). Após finalizar a pré-análise, o material passou a ser “tratado”. Tratar o material “é codificá-lo. A codificação corresponde a uma transformação [...] dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão” (Bardin, 2011, p. 133). A codificação é o processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, e isso permite estabelecer uma descrição mais exata das características do conteúdo.

Quando da organização da codificação, primeiramente foram demarcadas as unidades de registro utilizando como aspecto central da unidade o tema. O tema é uma afirmação acerca do assunto, ou seja, uma frase, composta ou condensada, por influência da qual pode ser afetado um vasto conjunto de formulações. Para a definição dos temas codificados, procuramos identificar temas-eixos acerca dos objetivos da pesquisa no discurso elaborado pelos participantes. Os temas-eixos foram identificados sem ignorar as unidades de contexto e, sempre que possível, constituindo-se no “parágrafo para o tema”, ou, em alguns casos, num recorte textual um pouco maior. Após destacar todas as unidades de registro, recorremos à regra de enumeração constituída pela presença dos temas, e assim, chegamos às categorias descritas neste estudo. A Figura 1 apresenta de forma gráfica a maneira como a análise dos dados foi realizada.

FIGURA 1
Organograma do processo de análise dos dados



Fonte: elaboração própria

A direção da escola municipal assinou o Termo de Autorização de Participação Institucional e os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética, sendo aprovada sob o Parecer Consubstanciado de número 1.148.600. O estudo seguiu as normas para pesquisa envolvendo seres humanos, e a participação, tanto dos sujeitos, como da instituição, ocorreu de forma voluntária.

O FAZER DIDÁTICO-PEDAGÓGICO: PLANEJANDO E INSTITUINDO O “NOVO” NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Planejar a EFE! Eis uma tarefa que, por si só, pode ser considerada uma inovação em diversos contextos escolares. Acreditamos que o agir pedagógico sustentado por um planejamento eficaz pode ser considerado o principal responsável pela efetivação de um projeto educacional inovador.

A EF, anteriormente ao novo projeto, era desenvolvida numa ideia de atividade, em que não havia um planejamento sistemático das aulas. Pensava-se num esporte ou em outro conteúdo e nossa principal preocupação era encontrar atividades atrativas e, muitas vezes, diferentes para os alunos praticar. Não havia uma sistematização dessas atividades, uma conexão significativa entre as aulas. Até mesmo porque, na maioria das vezes, trabalhávamos um conteúdo por aula, ou, no máximo, duas aulas, depois era trabalhada outra coisa e, novamente, o conteúdo anterior retornava à pauta. Atualmente, não. Precisamos planejar, estruturar e organizar a sequência de aulas em determinado conteúdo, com aprofundamentos. Isso tem provocado um trabalho adicional, não no planejamento das estratégias didáticas para os saberes corporais, mas principalmente para as questões conceituais (Professor Ivan).

É possível suspeitar que o contexto tradicional da EFE brasileira, desde o aspecto formativo até a atuação na educação escolar, potencializou, nos professores, a capacidade de pensar e elaborar estratégias ligadas à prática corporal, transformando o “planejamento do fazer” (elencar atividades para praticar) como algo até certo ponto orgânico. Em contrapartida, não deu conta de capacitar os professores a pensar e planejar estratégias acerca do “saber sobre o fazer”. Dessa forma, ao longo do tempo, “naturalmente”, o professor de EF foi formado para pensar em estratégias didáticas para aulas práticas, e esse pode ser um dos motivos que contribui para maiores dificuldades em planejar estratégias didáticas para o desenvolvimento da teoria. Essa questão reforça a dualidade entre teoria e prática, perspectiva que foi modificada no contexto do estudo a partir da realização da pesquisa-ação.

As aulas foram planejadas buscando sempre a evolução progressiva dos estudantes com relação aos conteúdos trabalhados, sempre baseadas no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e no contexto. Foi uma tarefa bastante trabalhosa, principalmente no início. Mas, ao planejar cada unidade didática, eu procuro começar sempre com os conteúdos conceituais técnicos, seguindo para os trabalhos corporais e após para fechar o tema, trabalho com os conhecimentos críticos (Professor Patric).

O relato do professor Patric, de que inicialmente, o planejamento constituiu-se numa tarefa bastante trabalhosa é compreensível, afinal, se tratava de algo novo. Contudo, com o passar do tempo, vivenciando o processo, realizando estudos teóricos, “entregando-se” ao novo, “mergulhando” e refletindo sobre as possibilidades, foi possível estabelecer uma relação de construção didático-pedagógica dialógica (entre teoria e prática). Tomar decisões com base em determinado aporte teórico relacionado a um contexto específico e experimentá-las, é algo fundamental para o êxito de um projeto inovador, até mesmo porque “a legitimidade da docência em EF se dá, independentemente do âmbito de intervenção, na medida em que temos o que ensinar, de forma articulada em um contexto específico” (Rezer & Fensterseifer, 2008, p. 321). A partir do planejamento realizado, na escola *locus* da pesquisa, havia o que ensinar, e tal ensino, apesar de todas as dúvidas e incertezas, estava sendo pensado de forma articulada ao contexto.

Ao realizar o planejamento de cada aula dentro da unidade didática, procurou-se pensar em estratégias para tematização dos saberes corporais e conceituais, sempre articulando os aspectos teóricos e práticos. Mesmo com a tradição acerca do “exercitar-se”, do “movimentar-se”, inicialmente houve certa “insegurança em planejar as estratégias de ensino nessa nova perspectiva” (Diário de Campo), pois, mesmo que devessem ser propostas atividades muitas vezes semelhantes ao que era realizado, agora elas precisavam de uma forma de contextualização diferente, por estarem conectadas a objetivos educativos, e não com um fim em si mesmas.

Nesse sentido, o professor Patric explica: “procuro planejar as aulas práticas propondo exercícios específicos, sempre observando o objetivo para cada ano. Procuro propor atividades diversas, algumas em grupos, outras em duplas ou individuais”. Acerca dos saberes corporais, o professor Ivan esclarece:

Procuro, sempre que possível, propor atividades em grupos, buscando estimular a reflexão sobre o que estão fazendo e como esse fazer se relaciona com os conhecimentos que tratamos nas aulas anteriores e com o contexto social. Apesar de ser algo muito complexo, procuro, em todas as aulas, provocar nos estudantes a reflexividade sobre o que está sendo trabalhado, para que dessa forma possam compreender a complexidade dos aspectos, para a partir disso, construir suas próprias concepções. Me parece ser algo que, apesar das minhas dificuldades, está dando certo e estou conseguindo envolver de fato todos os estudantes na aula. Reconheço que preciso evoluir nesse aspecto, mas tem sido uma experiência muito boa e que está mudando a minha própria maneira de entender e me relacionar com a EFE e o conhecimento de sua especificidade.

Com as devidas particularidades e diferenças, as aulas práticas sempre fizeram parte da EFE no contexto estudado. O que raramente incluía-se nas ações didático-pedagógicas era a teorização acerca das práticas corporais, voltada principalmente, para a tematização dos saberes conceituais técnicos e críticos. Nesse sentido, durante o ato de planejar, houve “dificuldades em decidir sobre as estratégias de ensino do contexto teórico: sobre os conhecimentos técnicos e críticos. A insegurança atrapalhou bastante, pelo menos no início” (Diário de Campo).

Sobre essa temática, o professor Patric conjectura: “durante minha formação acadêmica, fui pouco orientado a trabalhar aspectos conceituais, por isso encontro maior dificuldade em estruturar esses conteúdos nas aulas”, algo também apontado por Caparroz & Bracht (2007). Um contraponto a essa premissa é referido por Bracht *et al.* (2014), ao indicar que a formação do educador é algo contínuo e bem mais abrangente que a FI, o que sugere que a mesma não pode responder por todas as limitações da atuação do professor. Concordamos com os autores, entretanto, quando a FI, hipoteticamente, não dá conta de determinados elementos básicos e que estariam sob sua responsabilidade, como são os aspectos didático-pedagógicos, torna-se necessário repensar o debate acerca desse tema no âmbito acadêmico.

Estruturar estratégias de ensino para um novo projeto curricular de EF (como no caso desta pesquisa-ação), pressupõe elaborar novas formas de ações didático-pedagógicas, as quais, de acordo com o Coletivo de Autores (2012), devem resolver o problema de uma teorização abstrata⁴ e de um praticismo que termine nas velhas e conhecidas receitas. Assim, para levar a cabo esse novo projeto, além de compreender e dominar os conhecimentos da área, ao professor, é preciso tornar os conhecimentos disciplinares compreensíveis aos estudantes. Neste esforço, o professor acaba por produzir saberes experienciais (Shulman, 2005; Tardif, 2014; Gariglio & Borges, 2014); os quais, dependendo da forma como “atravessam” o sujeito, oportunizam o amadurecimento didático-pedagógico.

A forma como as ações pedagógicas têm sido concebidas no contexto do estudo, tem proporcionado avanços interessantes.

Estamos conseguindo dar um sentido, uma direção para a EF no currículo escolar. Agora a EFE, na condição de disciplina, está produzindo conhecimentos novos ou até mesmo ressignificando os velhos, mas, principalmente, está desmistificando muita coisa a respeito das práticas corporais não somente no contexto escolar, mas também sobre conhecer e se relacionar com o mundo. Essa nova forma de desenvolver as aulas demanda muito tempo e energia, mas tem sido gratificante (Professor Ivan).

A maior demanda de tempo e energia, ao efetivar uma prática pedagógica inovadora, ocorre, muito em conta, pelas dificuldades e obstáculos encontrados ao longo do caminho. O professor, constantemente estará se deparando com empecilhos na educação escolar e pode enfrentá-los ou ignorá-los. Enfrentá-los significa, em muitos casos, repensar uma série de fatores, dialogar com outros professores e literaturas específicas, experimentar alternativas e propor soluções mesmo que provisórias. De certa forma, o agir pedagógico na EFE, na perspectiva de uma proposta inovadora, deve ser tomada como uma construção diária e que, apesar de demandar tempo e energia, pode ser gratificante, pois, como neste caso, tem proporcionado avanços na EF pensada sob o prisma educativo.

Ainda com relação aos problemas nas ações pedagógicas, o professor Patric relata encontrar “dificuldade em relação aos conteúdos críticos. Tenho trabalhado com pesquisas e debates, mas me parece que nem todos os estudantes se envolvem realmente nessas atividades”. Bracht *et al.* (2014) reconhecem esse elemento como

um problema e afirmam que aos professores de EF falta embasamento teórico para trabalhar os conteúdos numa perspectiva crítica. Dessa forma, tratar dos conhecimentos e conteúdos da EFE em sua complexidade, inclusive numa perspectiva crítica, procurando abstrair o máximo de sentidos e significados na relação dos mesmos com as distintas culturas que atravessam o contexto escolar, pode ser uma possibilidade substancial para nutrir o debate e forjar possíveis soluções.

No contexto deste estudo, nem todos os aspectos enfrentados, inicialmente, se referem a acertos ou podem ser considerados totalmente positivos. Destacamos o fato de que, em algumas unidades didáticas, os conteúdos elencados “não têm sido trabalhados em sua completude durante as aulas. Às vezes o tempo programado é menor que o necessário e os estudantes levam perguntas para responder em casa com os pais, principalmente ligadas aos conhecimentos críticos” (Diário de Campo). O saber administrar o tempo de aula nas discussões com os estudantes também foi apontado, por Bracht *et al.* (2014), como um problema em práticas pedagógicas inovadoras. Analisar essa questão, no âmbito deste estudo, sugere pensá-la sob duas premissas: a primeira indica que pode ser algo positivo, pois a falta de tempo para desenvolver toda a aula planejada sugere que houve maior participação dos estudantes com questionamentos, opiniões, etc., e o fato de levar, como atividade de casa, alguns questionamentos para serem debatidos com os pais, além de incluí-los na educação escolar dos filhos, pode, ao longo do tempo, ressignificar a forma como os pais veem a EFE e os conhecimentos por ela tematizados.

Outra perspectiva poderia indicar que o planejamento não foi realizado de forma adequada e que alguns de seus aspectos necessitam de revisão. Pensar nessa perspectiva não significa dizer que o processo está errado ou inadequado, mas sugere, ao professor, refletir sobre suas ações docentes. Ao analisar sua própria ação docente, tomando-a como uma experimentação do real, o professor pode, a partir desse processo reflexivo, ressignificar sua prática e estabelecer, o que Caparroz & Bracht (2007) chamam de prática pensante, prática reflexiva.

Quem sabe um dos grandes dilemas do fazer pedagógico na EFE e que necessita de enfrentamento urgente, se refere à relação entre teoria e prática, ou, em alguns casos, à falta dela, pois como indicam as anotações no diário de campo, “é complicado pensar na complexidade dos conhecimentos e relacionar a teoria com a prática o tempo todo”. Sendo assim, o professor necessita desafiar-se e policiar-se constantemente, sob pena de incorrer novamente na dualidade entre teoria e prática, que pode fazer a EFE retornar à sua condição “menor”, de centrar-se exclusivamente no “exercitar-se para”, ou provocar o efeito contrário, transformar as aulas de EF somente num discurso sobre as práticas corporais. Qualquer uma dessas perspectivas reduz a possibilidade de produção de conhecimentos por parte dos estudantes, conhecimentos esses fundamentais na “arte” de compreender o mundo. Nesse sentido, concordamos com Caparroz & Bracht (2007) de que não se aplica teoria na prática, mas, na perspectiva de Rezer & Fensterseifer (2008), de que a apropriação das teorias, tanto por parte do professor, quanto dos estudantes, deva se dar de forma autônoma e crítica.

Da mesma forma que Gariglio (2013), entendemos que a dicotomia teoria e prática em EF, é reforçada pelo modelo “aplicacionista” que ainda tem permeado muitos processos de FI. Nesse modelo, a FI é pensada sob a lógica disciplinar, em que o saber e o fazer são dissociados e tratados separadamente, em momentos distintos e não sob a lógica profissional, que é centrada no estudo do trabalho dos professores. Carnoy (2009, p. 133), compartilha desta ideia, ao entender que “os programas de formação docente no Brasil são ineficazes, pois apresentam um viés teórico excessivo, com estágios limitados e com pouca conexão entre a teoria e a prática”.

Entendemos que superar a dicotomia entre teoria e prática, no campo da EF, é uma tarefa que necessita de muito esforço reflexivo coletivo, realizado em várias instâncias e sob diferentes óticas. Até mesmo porque pode-se pensar a teoria e a prática como interlocuções no mundo (e o são) e, didaticamente, na EFE, podemos analisá-las sob essa perspectiva compreendendo as potencialidades e limites de ambas na conexão com o conhecimento. Em contrapartida, é preciso reconhecer que há dificuldades, por parte dos professores, em tratar pedagogicamente essas conexões, pois, como relata o professor Patric:

Através de um bom embasamento teórico, está sendo possível trabalhar com aulas excelentes e significativas em todos os anos, procurando sempre relacionar teoria e prática. No início, parecia mais difícil, mais complicado, mas atualmente, como a gente também vai aprendendo diariamente, as coisas acabam parecendo mais fáceis, mais tranquilas.

Uma alternativa para enfrentar a questão que envolve a relação entre teoria e prática na EFE é “[...] estudar mais e, sempre que possível, relacionar essas leituras com o contexto. Precisamos relacionar os conteúdos que estão sendo ministrados com as atividades propostas, significando-as” (Professor Ivan). No movimento de relacionar as leituras e estudos com o contexto, entre idas e vindas da prática à teoria e vice-versa, deve-se permitir “que a prática seja revisitada constantemente, mas sempre com novos olhares, estes mais aguçados, mais esclarecedores, capazes de estabelecer conexões mais amplas” (Bracht *et al.*, 2014, p. 99), proporcionadas pelas leituras e pelos processos reflexivos originados nos tensionamentos constantes entre a teoria e a prática. Dessa forma, a significação dos conhecimentos se dá pela apropriação crítica, autônoma e reflexiva das teorias que constituem o campo, apropriação esta que poderá oportunizar ao professor elaborar estratégias didáticas coerentes e de acordo com os objetivos.

Reconhecemos que o debate acerca da relação entre teoria e prática tem-se constituído num embate, ao mesmo tempo, desafiador e cativante no contexto da pesquisa. Acerca disso, o professor Ivan afirma:

A experiência de mesclar as aulas teóricas e práticas tem sido um desafio e tanto no aspecto didático. Isso porque temos somente dois períodos semanais para aulas de EF e procuramos oferecer aos nossos estudantes uma gama significativa de conhecimentos ao longo dos anos escolares, desde os tradicionais, trabalhados na perspectiva de conhecimentos mesmo e não mais de atividade, a conteúdos mais complexos, menos tradicionais e que, enquanto professores, possuímos superficial conhecimento sobre eles. Além disso, durante as aulas, o tempo todo precisamos dar conta de relacionar a parte teórica dos conteúdos e conhecimentos com a prática dos mesmos, não numa perspectiva aplicacionista, mas sim dialética, que “dialogam” e se relacionam constantemente.

O tensionamento permanente entre teoria e prática, nas aulas de EF, é um aspecto norteador para potencializar a produção de conhecimentos e saberes poderosos na e para a EFE. Não estabelecendo isso, pode-se incorrer num velho e conhecido problema da educação escolar e que vai além da fragmentação do currículo em disciplinas: a fragmentação dos conteúdos e conhecimentos da especificidade da própria EFE. Tentando evitar esse problema, o professor Patric afirma que “todas as aulas são estruturadas visando produzir conhecimentos corporais e conceituais, pensando na evolução contínua do tema estudado e envolvendo todos os estudantes”. Ou seja, a aula é uma construção diária, em que devem participar todos os envolvidos.

Aprofundando alguns aspectos acerca dessa questão, o professor Ivan refere elementos passíveis de reflexão:

As nossas aulas estão potencializando realmente uma aprendizagem nova ou os estudantes estão “copiando e colando” sem refletir sobre o conteúdo? Esta é uma pergunta que precisa de reflexão de nossa parte, mas a priori me parece que muitas coisas positivas podem ser elencadas já neste ano, como o maior interesse pelos estudantes nas aulas, o fato de não pedir a toda hora para jogar futsal, a questão de sempre chegarem para a aula contando alguma novidade sobre o conteúdo novo que viram na semana passada, a forma ansiosa como contam a quantidade de aulas que falta para iniciar o estudo de conteúdos que eles não conhecem. Entendo que esse processo de mudança deve ser lento e gradativo, mas que, apesar do pouco tempo, já está dando certo. E o mais interessante ainda é o fato de que os estudantes entenderam, acreditaram e “compraram” a nossa proposta.

Uma mudança como a sugerida não ocorre, porém, num “passe de mágica”, tampouco é conduzida por uma entidade metafísica, mas é consolidada com as contribuições de todos os envolvidos, inclusive com a participação efetiva dos estudantes. Acerca dos estudantes, o professor Patric, afirma:

[...] demoraram um pouco para se adaptar à nova formatação das aulas, pois anteriormente não tratávamos de teoria na disciplina. A evolução deles é visível nesse novo sistema. Observei que o conhecimento é comum e acessível a todos. Antes, quem mais se destacava era quem gostava da prática e, agora, não necessariamente. Está bem clara a evolução de todos os estudantes em relação ao conhecimento dos temas estudados. Na prática dos esportes, também pude observar uma evolução técnica muito grande, maior até que nos aspectos técnicos. Mas houve também melhora nos aspectos conceituais, de entender, perguntar e debater sobre as diversas coisas da aula. Isso chamou muito a atenção, já que não acontecia antes.

Democratizar o acesso ao conhecimento tornou-se possível, na EFE, pela nova proposta. Fazer isso permitiu vislumbrar a possibilidade de contribuição significativa da EF para dar conta dos objetivos da educação escolar. Porém, pensar em aulas que contribuam com os objetivos maiores da educação escolar é uma tarefa de grande responsabilidade e que, dentre outras coisas, suscita ao professor buscar constantemente conhecimentos sobre os conteúdos que estão sendo tematizados. Desenvolver a capacidade crítica e reflexiva nos estudantes se constitui como premissa básica para produzir conhecimentos significativos e poderosos, os quais oportunizam aos estudantes uma relação mais lúcida com o mundo.

No entanto, somente estabelecer objetivos não é suficiente; é preciso avaliar se as estratégias escolhidas estão conduzindo o percurso educacional para a direção almejada. Pensar em avaliar a produção de conhecimentos em EFE é algo, até certo ponto, distante da tradição. Dessa forma, avaliar a produção de conhecimentos do novo projeto significou um novo enfrentamento.

Este ano os estudantes estão sendo avaliados através de trabalhos, provas e também através da prática corporal. Acho que, nesse ponto das provas e trabalhos, está mais tranquilo, pois eles já estavam adaptados a esse sistema de avaliação, já que faziam isso nas outras disciplinas. O problema é que está mais difícil para mim, pois sempre avaliei somente os aspectos comportamentais e práticas corporais. Encontro dificuldade maior em avaliar os estudantes do ponto de vista conceitual crítico, pois tenho procurado realizar debates sobre esses saberes, mas alguns não relatam ou não comentam suas ideias, daí acaba ficando muito subjetivo (Professor Patric).

[...] percebi uma dificuldade enorme em desenvolver a avaliação dos conhecimentos corporais, pois são situações muito subjetivas. Procurei realizar a avaliação corporal formal ao final de cada unidade didática, através de observações da realização dos aspectos técnicos e táticos ensinados ao longo das aulas. Procurei anotar em fichas com base em alguns critérios. Porém, sei que preciso construir uma sistemática de avaliação mais coerente e menos subjetiva, procurando analisar a evolução individual de cada estudante, aliada a outros aspectos. Do ponto de vista conceitual, provas e atividades teóricas se constituíram como o principal meio de avaliação dos conhecimentos técnicos, e produção textual argumentativa para os conhecimentos críticos (Professor Ivan).

O professor Patric relata que suas maiores dificuldades se referem à avaliação dos aspectos conceituais. Tal questão é compreensível, afinal, constitui-se como uma prática até então inovadora no contexto e, para forjar estratégias adequadas e coerentes com os propósitos, pode levar certo tempo. Pensar em estratégias de avaliação na EFE, é um dos embates mais complexos quando temos como premissa a objetivação de uma disciplina educativa. Bracht *et al.* (2014) e González & Fraga (2012) também identificaram essa questão como um problema, pois avaliar demanda profundo conhecimento sobre os processos de ensino e aprendizagem. Assim sendo, o grande enfrentamento para a EFE, reside em instituir estratégias avaliativas coerentes e que deem conta da complexidade que envolve o processo de ensino e a aprendizagem dos conteúdos da especificidade da disciplina, tanto nos aspectos corporais quanto conceituais.

O embate em torno da avaliação pressupõe que, ao longo do processo educativo, sejam avaliadas tanto a ação docente (ensino), quanto a ação discente (aprendizagem). Para levar a cabo um processo avaliativo sob essa ótica, antes de mais nada, é necessário superar a concepção classificatória e discriminatória da avaliação e considerá-la como um conjunto de trabalhos e atividades que possam contribuir para avaliar como os estudantes estão abstraindo o conteúdo estudado e o quanto estão avançando. Ao professor, além de possibilitar reorganizar ou continuar o trabalho proposto, pode se constituir numa forma de ensinar, pois avaliar permite ao professor captar o que realmente foi significativo e o que necessita de novo aporte para melhor compreensão. Assim sendo, a avaliação é uma aliada indispensável para o fortalecimento do processo didático-pedagógico tanto para os estudantes, quanto para o professor. Algo que, apesar de possível, é reconhecidamente, complexo.

CONCLUSÕES TRANSITÓRIAS

Os aspectos problematizados neste texto não são os únicos que implicam no agir pedagógico, mas tomando os mesmos como pano de fundo, é possível compreender o quanto complexa é a ação docente da EFE na perspectiva de uma disciplina educativa. O desenvolvimento de um projeto inovador sugere aos envolvidos que é necessário resgatar a complexidade da docência (no caso da EFE, construí-la), algo que vai muito além da “aplicação” de exercícios, atividades, brincadeiras ou jogos e que possui como aspecto fundante o planejamento. Acerca do planejamento, foi possível perceber que a efetivação do mesmo, potencializa a capacidade de tomar decisões com maior coerência e com base em critérios pré-estabelecidos (que podem/devem ser revistos continuamente). Ou seja, planejar potencializa a capacidade do professor de lidar com o imprevisível da aula, algo próprio do humano. De certa forma, entendemos que o planejamento se constitui como um processo que afronta o conformismo, institui o “novo” e mobiliza/produz saberes de diferentes ordens (mesmo que, como neste caso, partindo de um material de apoio).

Alguns elementos enfrentados, porém, nesta pesquisa e que foram “resolvidos provisoriamente” ainda são permeados por dúvidas e questionamentos: como estruturar as aulas sobre os conhecimentos técnicos que não fique no patamar de uma mera transmissão? Como transformar as aulas em momentos de produção de conhecimentos críticos? Entendemos que não há “receita” ou formatação específica para isso, apenas, parece-nos que, a partir do momento em que o professor tomar consciência de que uma aula se dá no mundo e necessita instituir relações com ele, avolumam-se as possibilidades de produzir conhecimentos com conotação crítica, significativos e poderosos.

As decisões tomadas pelos professores ao longo da pesquisa podem não ter sido as mais adequadas, mas entendemos que é refletindo sobre elas que se pode aprender mais sobre a ação pedagógica, produzindo conhecimentos acerca da didática. Especificamente neste estudo, por mais que, num primeiro momento, tenha sido possível responder (provisoriamente) ao “o que ensinar”, ao “como ensinar” (principalmente os conteúdos e conhecimentos conceituais) e ao “como avaliar”, apesar dos avanços registrados, ainda são desafios que necessitam de respostas outras e novas reflexões. Quem sabe, hipoteticamente, a FI poderia contribuir de forma mais efetiva no enfrentamento desses desafios e na elaboração de respostas, afinal, é no tempo e espaço dela que os professores são habilitados para o exercício da docência.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à PROSUC/CAPES pelo apoio financeiro (taxa).

REFERÊNCIAS

- Bardin, L (2011). *Análise de Conteúdo*. Edição revista e ampliada. São Paulo: Edições 70.
- Bracht, V. Caparroz, F.; Fonte, S. S. D.; Frade, J. C.; Paiva, F. & Pires, R. M. (2014). *Pesquisa em ação: educação física na escola*. 3. ed. Ijuí: Unijuí.
- Brasil (2015). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. 1ª versão. Brasília.
- Brasil (2016). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. 2ª versão. Brasília.
- Caparroz, E. F. & Bracht, V. (2007). O tempo e o lugar de uma didática da EF. Campinas, SP. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Campinas, 28(2), 21 – 37. Recuperado em 15 de março de 2018, de <http://rbce.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/viewFile/53/61>.
- Carnoy, M. (2009). *A vantagem acadêmica de Cuba: por que seus alunos vão melhor na escola*. São Paulo: Ediouro.

- Coletivo de Autores. (2012). *Metodologia do Ensino da Educação Física*. 2. ed. 3ª reimp. São Paulo: Cortez.
- Gariglio, J. Â. (2013). *Fazeres e saberes pedagógicos de professores de Educação Física*. Ijuí: Unijuí.
- Gariglio, J. Â. & Borges, C. (2014). Saberes docentes. In: González, F. J. & Fensterseifer, P. E. (Org.). *Dicionário crítico de Educação Física*. 3. ed. Ijuí: Unijuí, p. 586-590.
- González, F. J. & Fensterseifer, P. E. (2006). Educação Física e cultura escolar: critérios para identificação do abandono do trabalho docente. *Actas del Congreso de Educación Física: Repensando la Educación Física*. Córdoba: Ipef, 734-746.
- González, F. J. & Fensterseifer, P. E. (2009, set.). Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não lugar da EF escolar I. *Cadernos de Formação RBCE*. 1(1), 9-24. Recuperado em 15 de março de 2018, de <http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/929>.
- González, F. J. & Fraga, A. B. (2012). *Afazer da Educação Física na Escola: planejar, ensinar, partilhar*. Erechim: Edelbra.
- Machado, T. S; Bracht, V.; Faria, B. A.; Moraes, C. E. A; Almeida, U. R. & Almeida, F. Q. (2010, abr./jun.). As práticas de desinvestimento pedagógico na Educação Física escolar. *Movimento*, Porto Alegre, 16(02), 129-147. Recuperado em 12 de março de 2018 de <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/download/10495/8924>.
- Molina, R. M. K. & Molina Neto, V. (2010). Pesquisar com narrativas docentes. In: Molina Neto, V. & Triviños, A. N. S. (Org.) *A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas*. 3. ed. Porto Alegre: Sulina.
- Pich, S. (2014). Cultura Corporal de Movimento. In: In: González, F. J. & Fensterseifer, P. E. (Org.). *Dicionário crítico de Educação Física*. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 163-165.
- Rezer, R. & Fensterseifer, P. E. (2008, set./dez.). Docência em EF: reflexões acerca da sua complexidade. *Revista Pensar a Prática*, 11(3) 319-329. Recuperado em 15 de março de 2018 de <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/4960/4540>.
- Shulman, L. S. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*. Granada. 9(2) 1-30. Recuperado em 12 de março de 2018 de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>.
- Tardif, M. (2014). *Saberes docentes e formação profissional*. 16. ed. Petrópolis: Vozes.
- Thiollent, M. (2011). *Metodologia da pesquisa-ação*. 18. ed. São Paulo: Cortez.
- Young, M. (2007, set./dez.) Para que servem as escolas? *Educação e Sociedade*. Campinas, 28(101) 1287-1302. Recuperado em 14 de março de 2018 de <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0228101.pdf>.

NOTAS

- 1 A virada cultural se ancorava no pressuposto de que o movimento corporal não poderia mais ser compreendido apenas como algo mecânico, técnico, ou outra forma reducionista, pois o corpo em movimento expressa uma série de possibilidades e significados de determinado contexto histórico-social. De acordo com Pich (2014), a virada cultural provocou o início de um processo de ruptura com a visão biológica e mecânica do corpo e do movimento, pensamento este hegemônico na EF até o início da crise epistemológica ocorrida nos anos de 1980.
- 2 Para Young (2007), o conhecimento poderoso não é o conhecimento dos poderosos, mas refere-se ao que o conhecimento pode fazer, como, por exemplo, fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo.
- 3 Identidades originais.
- 4 Nesse caso particular, teorização abstrata não se refere a algo que se funda e se finda na teoria, mas pode ser compreendida como algo que não dialoga com o movimento do concreto, do real.