

O DESAFIO POLÍTICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA FORMAÇÃO INICIAL: As Ações Didático-Pedagógicas Desenvolvidas Pelos Professores de uma Instituição Particular

Ivan Carlos Bagnara¹

RESUMO

O objetivo do estudo é analisar como os professores, que atuam na formação inicial em Educação Física (EF), desenvolvem suas ações formativas com a intenção de contribuir com a formação de professores, que compreendam as responsabilidades sociais da escola e da EF escolar. Para isso, foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa e descritiva, que contou com a participação de onze docentes. Os resultados indicam que as estratégias didático-pedagógicas são desenvolvidas com certa fragilidade e revelando um caráter fragmentário. Assim, conclui-se que, ao docente que atua na formação inicial, pode ser imprescindível assumir o papel de professor de futuros professores, o que implica pensar para muito além da esfera técnica, instrumental e metodológica das disciplinas isoladamente. Ao não desenvolver um processo formativo pautado por debates e estudos teóricos encorpados e com intencionalidades definidas, diminui-se o potencial para formar um professor com capacidade para elaborar uma proposta educativa para a EF, articulada com as responsabilidades sociais da escola e da própria EF escolar.

Palavras-chave: Formação de professores; Responsabilidade social da escola; Responsabilidade da Educação Física escolar; Ensino de Educação Física.

SCHOOL PHYSICAL EDUCATION POLITICAL CHALLENGE IN INITIAL EDUCATION: THE TEACHING-PEDAGOGICAL ACTIONS DEVELOPED BY THE TEACHERS OF A PRIVATE INSTITUTION

ABSTRACT

The study objective is to analyze how the teachers who work in the initial formation in Physical Education (PE), develop their training actions with the intention of contributing to teachers training who understand school and school PE social responsibilities. Therefore, a qualitative and descriptive research was developed, with eleven teachers participation. The results indicate that the didactic-pedagogical strategies reveal a fragmentary character and are developed with a certain fragility. Thus, it is concluded that, for initial formation teachers, it may be essential to assume the role of teacher of future teachers, which implies thinking beyond the technical, instrumental and methodological subjects sphere in isolation. By not developing a formative process guided by full-fledged theoretical studies and debates and with defined intentions, the potential for training a teacher with the capacity to develop an educational proposal for PE, articulated with the social school responsibilities and the school PE itself is diminished.

Keywords: Teacher training, School social responsibility; School Physical Education responsibility; Physical Education teaching.

Submetido em: 26/6/2020

Aceito em: 10/12/2020

¹ Autor correspondente: Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS – Campus Erechim / Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS. Rua Domingos Zanello, 104. Três Vendas. CEP 99713028 – Erechim/RS, Brasil. <http://lattes.cnpq.br/5940122108426330>. <https://orcid.org/0000-0002-6049-874X>. ivan.bagnara@erechim.ifrs.edu.br

INTRODUÇÃO

O agir pedagógico na Educação Física (EF) escolar, principalmente após a virada cultural², tem sido encarado como um verdadeiro desafio: o de materializar os ganhos legais e teóricos nas ações pedagógicas na escola (BAGNARA; FENSTERSEIFER, 2019a; 2019b). Do ponto de vista legal, atualmente, a legislação educacional brasileira concebe a EF como um componente curricular integrado à proposta pedagógica da escola (BRASIL, 2017). E, no que concerne à literatura da área, principalmente a de viés crítico, a EF é concebida como uma disciplina escolar com saberes a ensinar e conhecimentos específicos a produzir (NEIRA, 2009; GONZÁLEZ; FRAGA, 2012; BRACHT *et al.*, 2014; BAGNARA; FENSTERSEIFER, 2019c).

Porém, a impressão que se tem é de que em muitos contextos, este desafio não tem recebido o tratamento adequado nas aulas de EF. Nesse âmbito, ainda está muito presente a cultura do 'rola a bola', fenômeno este, denominado por González e Fensterseifer (2006) e Machado *et al.* (2010), de abandono docente ou desinvestimento pedagógico. Além disso, muitas vezes os argumentos para justificar a presença da EF na escola não passam de generalidades e termos evasivos, por exemplo, formação integral, interdisciplinaridade, socialização, compensação desestressora ou a repetição de jargões criados por marqueteiros e propagados pela mídia: esporte é vida; atividade física é saúde; viva melhor, pratique esporte etc. (FENSTERSEIFER; GONZÁLEZ, 2013).

Além da escola, há evidências de que este desafio tampouco tem sido enfrentado do ponto de vista conceitual, de forma hegemônica e com densidade teórica, nos cursos de formação inicial de professores. Nesse sentido, em muitos contextos, ainda se desenvolve uma formação que evidencia uma série de limitações, a saber: fragmentação dos conhecimentos, significativa divisão disciplinar e do currículo, cursos e componentes curriculares que apresentam uma relação dicotômica entre a teoria e a prática, processo formativo concebido sob a premissa da racionalidade instrumental, fortalecendo a ideia de aplicabilidade do conhecimento e com concepções que carecem de uma fundamentação teórica sistematizada (FENSTERSEIFER; GONZÁLEZ, 2007; GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009a; ROCHA; NASCIMENTO, 2017; BAGNARA; FENSTERSEIFER, 2019b).

Desta forma, para enfrentar esta problemática em sua magnitude e completude, pode ser necessário, aos professores de EF, tanto aqueles que atuam na formação inicial quanto os que atuam na escola, melhor compreender os aspectos relacionados às dimensões políticas, curriculares e didáticas da EF escolar (BAGNARA; FENSTERSEIFER, 2019b; 2019c; GONZÁLEZ; FRAGA, 2012). Tais dimensões apresentam-se em níveis distintos, porém, são interdependentes e articulados entre si. Acerca da dimensão política, tema central deste artigo, González e Fensterseifer (2009b; 2010) e González e Fraga (2012) indicam haver dificuldades, por parte dos professores de EF, em estabelecer

² A virada cultural se ancorava na premissa de que o movimento corporal não poderia mais ser compreendido apenas como algo mecânico ou técnico, pois o corpo em movimento expressa uma série de 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 biológico-mecânica do corpo e do movimento, pensamento que era hegemônico na EF até o início da crise epistemológica ocorrida nos anos de 1980.

um sentido ou uma razão de ser para a EF escolar vinculada com a responsabilidade social da escola.

Do ponto de vista político, uma alternativa que se apresenta para a problemática, é pensar a escola pública como uma instituição republicana e democrática e que possui um papel de elevada importância na democratização dos saberes da tradição. A principal finalidade da escola republicana e democrática reside na transmissão de saberes e no exercício da razão (FENSTERSEIFER, 2013a). Neste sentido, a EF inserida nesta escola, conforme afirmam Bagnara e Fensterseifer (2020), possui a responsabilidade de oportunizar aos estudantes a aprendizagem de conhecimentos relacionados às práticas corporais, potencializando a emancipação intelectual e a formação de sujeitos políticos. Para isso, as práticas corporais, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos e patrimônio cultural da humanidade, necessitam ser tematizadas de forma pluridimensional, oportunizando aos estudantes os conhecimentos e saberes necessários para participar, de forma autoral, da tomada de decisões na sociedade em que vivem.

Ao refletir acerca deste desafio à luz da formação inicial em EF, questiona-se: de que maneira o processo formativo, desenvolvido pelos professores que atuam na formação inicial, contribui com a formação de novos professores que compreendam as responsabilidades sociais da escola e da EF escolar? Conforme afirma Bracht *et al.* (2014), a formação inicial não pode responder, antecipadamente, por todos os problemas e desafios que o futuro professor enfrentará na escola depois de formado. No entanto, é preciso compreender também, que ela necessita dar uma parcela maior de contribuição no que concerne à temática, pois isso influenciará as ações docentes do futuro professor.

Assim, tomando o descrito como pano de fundo, este artigo possui como objetivo analisar como os professores que atuam na formação inicial em EF desenvolvem suas ações didático-pedagógicas, intencionando contribuir com a formação de novos professores, que compreendam quais são as responsabilidades sociais da escola e da EF escolar.

DECISÕES METODOLÓGICAS

No que concerne à sua forma de abordagem, esta pesquisa é caracterizada como qualitativa, pois estuda aspectos subjetivos dos fenômenos que ocorrem em determinado *lôcus*, tempo, cultura etc. É um tipo de pesquisa que tematiza o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, buscando assim, problematizar um espaço mais profundo das relações, processos e fenômenos, os quais não podem ser reduzidos à quantificação (MINAYO, 2001). Com relação aos objetivos, caracteriza-se como um estudo descritivo, pois objetiva descrever os elementos e as percepções que emergiram das discussões e das elaborações das narrativas dos participantes. Para Cervo, Bervian e Silva (2007), uma pesquisa descritiva observa, registra, analisa e correlaciona fatos, fenômenos ou conceitos.

O estudo teve duração de nove meses, totalizando seis encontros. O movimento da pesquisa teve como pano de fundo as ideias de Brandão (2003), em que as problemáticas que emergiram ao longo do processo foram tratadas a várias mãos,

num grupo de discussão. O percurso total do estudo consistiu em debater como são enfrentados os desafios políticos, curriculares e didáticos da EF escolar, no âmbito da formação inicial de professores. O *corpus* analítico que compõe este texto é constituído pelos dados produzidos durante e após o encontro que possuiu como centralidade discutir sobre as ações docentes desenvolvidas na perspectiva política da EF escolar.

O grupo de discussão foi composto por onze professores, nominados de maneira fictícia de André, Andréia, Ângela, Carlos, Fernando, Ivan, João, Manuela, Maria, Mateus e Pedro, que atuavam como docentes no curso de Licenciatura em Educação Física, de uma Instituição de Ensino Superior particular, localizada no Norte do Estado do RS.

Quadro 1: Caracterização da amostra do estudo.

Nome	Regime de trabalho	Formação inicial	Pós-graduação <i>stricto sensu</i>
André	Integral	Enfermagem	Mestrado em Envelhecimento Humano
Andréia	Horista	Letras	Mestrado em Linguística
Ângela	Horista	Educação Física	Mestrado em Educação
Carlos	Horista	Educação Física	Não possui
Fernando	Horista	Educação Física	Mestrado em Educação
Ivan	Horista	Educação Física	Mestrado em Educação
João	Horista	Educação Física	Não possui
Manuela	Integral	Fisioterapia	Mestrado em Saúde Coletiva
Maria	Horista	Educação Física	Mestrado em Educação
Mateus	Horista	Fisioterapia	Mestrado em Ciências da Reabilitação
Pedro	Horista	Educação Física	Mestrado em Avaliação e Prescrição da Atividade Física

Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

A referida instituição iniciou suas atividades no ano de 2005, possuindo atualmente, unidades distribuídas em quatro cidades do estado do RS, e oferece desde a Educação Infantil até curso de mestrado interinstitucional. Na unidade em que foi desenvolvida a pesquisa, que está localizada numa cidade com cerca de vinte mil habitantes, o curso de Licenciatura em EF iniciou suas atividades no ano de 2009, tendo formado sua primeira turma ao final do ano de 2012. Desde então, anualmente, uma nova turma de discentes obtém o título de Licenciado em EF.

Ao longo da pesquisa, os participantes foram estimulados a refletir sobre suas ações docentes, concepções teóricas e práticas pedagógicas desenvolvidas durante o processo de formação dos novos professores de EF. Os dados foram produzidos por meio de anotações em diário de campo, realizadas pelo pesquisador, e elaboração de narrativas docentes. Ao final dos encontros do grupo de discussão, os docentes recebiam por *e-mail* um roteiro que possuía como prisma pautar a elaboração das narrativas docentes, com enunciado articulado ao que fora debatido durante o encontro.

A opção pela produção de narrativas docentes encontra justificativa nos escritos de Molina e Molina Neto (2010), os quais afirmam que esta opção metodológica permite ao participante a experiência da reflexão, da constante auto-interrogação e possibilita ressignificar o vivido. Por essa razão, produzir narrativas das próprias experiências possui

potencial para proporcionar a vivência de um processo profundamente pedagógico, pois, por meio delas, pode-se identificar, organizar e nomear os significados atribuídos aos fenômenos vivenciados e, inclusive, oportunizar a reconstrução de diversas compreensões.

Para analisar os dados produzidos, foi utilizado o método de análise textual discursiva, proposto por Moraes e Galiazzi (2006). Tal método consiste numa abordagem que articula a análise do conteúdo e a análise do discurso. Deste modo, a análise tem o exercício da escrita como fundamento para a interpretação e a produção de argumentos.

A direção da instituição 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 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.

A RESPONSABILIDADE DA ESCOLA E DA EDUCAÇÃO FÍSICA: AS AÇÕES DESENVOLVIDAS PELOS PROFESSORES NA FORMAÇÃO INICIAL

Antes de iniciar o processo analítico proposto neste artigo, por mais óbvio que seja, é pertinente pontuar que a problemática da formação de professores não é uma tarefa de exclusiva responsabilidade do professor formador, haja vista que ele é apenas uma parte de um 'entorno' maior. Nessa linha de argumentação, Pimenta e Anastasiou (2014) afirmam que as instituições formadoras, que recebem os novos alunos para a formação em qualquer curso, geralmente se equivocam em alguns aspectos que, de maneira mais ou menos direta, interferem no processo formativo. Dentre tais aspectos, as autoras destacam que as instituições falham no que concerne a fornecer claramente informações sobre a área de conhecimento, o universo epistemológico e profissional e as relações com o mundo, a sociedade e a vida, que cada curso possui.

Além disso, Pimenta e Anastasiou (2014) afirmam que as informações sobre o percurso formativo que será realizado e sobre as exigências que os discentes terão de cumprir durante a realização do curso são muito superficiais e, também, os processos formativos são estritamente voltados para as disciplinas e/ou aulas, com poucas perspectivas de estabelecimento de relações interpessoais e trabalhos com colegas e professores. De certa forma, esses elementos além de interferir na maneira como os discentes se envolvem com o curso, acabam por atravessar, impactar e dificultar o desenvolvimento do trabalho formativo e da atividade docente realizada pelos professores formadores.

A atividade docente, de acordo com Libâneo (2011), se defronta com dilemas que emergem frente às necessidades sociais e individuais de formação profissional para atuar num mundo em constante mudança. Numa perspectiva global e local, estão em curso transformações econômicas, sociais, políticas, culturais, éticas e estéticas que, conjuntamente, repercutem e afetam diferentemente as esferas sociais, como a organização do trabalho, as formas de produção, as relações interpessoais e, também, a formação profissional. Desta maneira, para incorporar todos esses elementos e desenvolver um processo formativo fértil, é necessário aos professores que atuam na

formação inicial, dentro de suas possibilidades, promover ações didático-pedagógicas que estimulem a reflexão sobre as transformações que se manifestam em diferentes níveis de complexidade e importância, em cada curso e área de atuação.

Nessa perspectiva, especificamente no curso de formação de professores de EF, acerca da temática que envolve as responsabilidades da escola e da EF escolar (elemento central da análise), os docentes afirmaram que procuram “tocar no assunto durante as aulas”. O professor João disse que “Não se debate a legislação, não se analisam os documentos físicos, é algo mais subjetivo, geralmente quando aparece a demanda em alguma explicação ou discussão”. O professor Pedro afirmou algo que pode ser considerado preocupante, principalmente em se tratando de um curso de formação de professores: “não estou inteirado com a legislação educacional [...]. Busco potencializar nos acadêmicos a aquisição das habilidades fundamentais à excelência profissional no âmbito escolar”. Num panorama mais generalista, anotações no diário de campo permitem melhor compreender como o assunto atravessa e se articula (ou não se articula) com o processo formativo desenvolvido no contexto em que este estudo foi realizado.

Os professores procuram ‘repassar’ aos acadêmicos, mesmo que de forma indireta, a visão sobre a educação, mas a materialização disso fica num aspecto mais subjetivo, de acordo com as concepções de cada um e sem intencionalidades estruturadas. De certa forma, é feito algo, principalmente durante as explicações e exemplos relacionados à escola. É preciso pensar em estratégias para avançar nessa questão, pois não há uma preocupação direta, tampouco práticas sistematizadas que buscam realizar o debate acerca da responsabilidade da escola e da EF escolar nos distintos componentes curriculares.

Mesmo com práticas sistematizadas, estruturadas e intencionalidades definidas, muitas vezes ainda é difícil provocar reflexões mais profundas, a ponto de potencializar a transformação de determinados contextos e práticas pedagógicas, para, no caso da EF escolar, concebê-la como uma disciplina com *status* educativo, incorporando no ‘chão da escola’ os ganhos legais e teóricos das últimas décadas. Assim, presume-se que com práticas didático-pedagógicas não intencionais, pouco estruturadas, sem uma sistematização definida e com elevado grau de subjetividade, esse processo se torna ainda mais difícil.

O professor Carlos, por sua vez, durante as aulas teóricas e práticas, afirma que busca constantemente “aproximar as explicações do ambiente escolar, aprofundando, contextualizando, debatendo, fazendo com que os acadêmicos avaliem a EF, conteúdos e experiências de forma crítica e construtiva, estimulando que expressem suas opiniões”. Ainda, o mesmo professor argumenta que, na sua concepção, durante o processo formativo é relevante estruturar um “trabalho teórico com livros, textos, artigos, para que se possa conhecer os conceitos já produzidos e organizados pela humanidade. Mas, também, é de suma importância a prática corporal contextualizada, para dar sentido a esse conhecimento”.

O professor André, em sua narrativa, escreve:

Procuro conversar com os futuros professores, pois parece fácil criticar, dizer que seus professores não valorizavam a EF, que faziam errado. Agora, eles podem mudar esse panorama, que por vezes desvaloriza o próprio professor de EF. Busco vários exemplos que acontecem e pergunto: o que eles fariam diferente? Como trabalhariam em escolas que não dispõem de recursos didáticos e pedagógicos? Como poderiam ser criativos?

A narrativa, elaborada pelo professor André, revela a intencionalidade de provocar um movimento reflexivo, principalmente realizando questionamentos aos acadêmicos, algo considerado bastante positivo. No entanto, o processo desenvolvido demonstra certa fragilidade, pois não há evidências na narrativa do professor, tampouco no diário de campo, de que esse movimento ocorre tomando como pano de fundo a realização de estudos sistematizados ou de que as discussões são realizadas com base em produções teóricas da área relacionadas com os exemplos utilizados na aula.

Provocar constantemente a reflexividade, levando em conta a atual conjuntura em que é desenvolvida a EF escolar, tensionada com os marcos legais e a produção teórica da área, pode se constituir como uma grande contribuição da formação inicial para a superação de alguns problemas que permeiam a ação docente na escola. Esse enfrentamento poderia ser realizado de forma mais qualificada e conectada aos preceitos da legitimação da EF escolar enquanto uma disciplina com saberes a ensinar, se o processo formativo inicial de professores fomentasse uma espécie de “autonomia contextualizada da profissão docente” (BRATCH *et al.* 2014, p. 84).

Nessa linha de raciocínio, Nóvoa (1997) entende que é importante valorizar paradigmas de formação que promovam, dentre outras coisas, a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade sobre seu próprio percurso e constituição profissional e, ainda, que participem, na condição de protagonista, na elaboração e na implementação de políticas e de projetos educativos. Ao professor formador, compreender essa questão é fundamental, pois, como não se pode antecipar a resolução dos problemas da EF escolar, é necessário ao processo formativo potencializar nos acadêmicos a capacidade de autodesenvolvimento reflexivo ou, em outros termos, algo próximo à ideia de inteligência de navegação.

A professora Maria, em sua narrativa, descreve:

Busco desenvolver discussões e debates em sala de aula, principalmente citando exemplos de vivências de mais de vinte anos de prática na vida escolar. Observo que o relato de experiências é fecundo, porém, como em tudo na vida, creio que as pessoas compreendem e realmente entendem o que ocorre em determinada situação se passarem por ela, ou seja, vivendo-a verdadeiramente.

O relato de experiências, neste caso, se aproxima da ideia de compartilhamento de conhecimentos e saberes experienciais (saberes provenientes da prática) produzidos e acumulados com a atuação docente ao longo dos anos. Os saberes provenientes da prática docente são válidos e de significativa relevância para qualificar os processos formativos em qualquer nível de ensino (PIMENTA, 2012; TARDIF, 2014; GARIGLIO; BORGES, 2014). Desta forma, pode ser determinante que o processo formativo passe por experimentações, desenvolva propostas de inovação, ensaie novos modos de trabalho pedagógico e, principalmente, seja edificado com base em análises e reflexões críticas

sobre eles. Nesse sentido, hipoteticamente, pode ser oportunizado aos professores assumir a condição de produtores/construtores de sua própria profissão e instituir uma nova cultura docente.

A professora Maria também chama a atenção para a especificidade das disciplinas, mas mesmo assim, não se exime das suas responsabilidades educativas.

Para enfatizarmos mais os aspectos políticos, poderíamos, em nossas disciplinas, refletir e discutir sobre o tema de forma mais explícita e, para que isso aconteça, precisamos nos inteirar mais sobre o assunto, buscando na literatura e principalmente na legislação vigente, subsídios para desenvolver o assunto nas aulas. Contudo, sabemos que há, na grade curricular do curso, a disciplina de Legislação Educacional, a qual precisa dar conta dos aspectos políticos de modo geral. Mas isso não nos exime do trabalho docente interdisciplinar envolvendo este tema.

Na perspectiva de mudar ou transformar um contexto, pode ser pertinente partir de uma espécie de análise pontual, mas ao mesmo tempo alargada, do contexto em que se está inserido enquanto docente, algo semelhante a uma 'leitura de mundo', neste caso, da EF e da docência. Nesse viés, a professora Manuela afirma que busca:

Fazer o aluno enxergar a profissão dele além do esporte, além do cultural futebol. A formação desses novos professores precisa de uma atenção global no indivíduo para que seja possível desenvolver habilidades e competências voltadas ao desenvolvimento do corpo físico, emocional e social, conforme ditam as diretrizes curriculares. Procuo analisar o contexto e lembrar da inserção da escola na sociedade, da possibilidade de crescimento profissional e pessoal que cada minuto em aula proporciona e do quanto eles podem fazer de bom para o espaço em que estarão inseridos. Procuo sempre relacionar os conteúdos da ementa com vivências minhas ou até mesmo deles, sempre direcionando as discussões para o contexto. Na minha opinião, nosso maior compromisso enquanto docente no Ensino Superior é propor e tomar a frente de mudanças, para que os acadêmicos sintam vontade de fazer o mesmo e, assim, aos poucos, ir caminhando na construção de melhores alternativas.

Compreender a magnitude e o poder que o trabalho docente possui pode ser fundamental para se pensar, analisar e aprofundar a compreensão de algumas questões acerca da formação inicial. Nessa conjuntura, ao professor formador, juntamente com os acadêmicos, fazer uma análise do contexto da aula e dos conhecimentos produzidos nela e sua relação com a profissão e com o mundo, pode, potencialmente, proporcionar uma grande diferença na vida dos estudantes e futuros professores, oportunizando a compreensão de conteúdos e conhecimentos que, muitas vezes, naquele momento em que estão sendo ensinados, supostamente, podem possuir elevado nível de abstração e fazer 'pouco sentido'. Esta pode se constituir, dentre tantas possibilidades, numa alternativa profícua para ampliar as relações da formação inicial com a escola, da escola com a EF e, desta, com a sociedade e com o mundo.

O professor Fernando escreve em sua narrativa:

Procuro seguir à risca um ensinamento de Paulo Freire: “que tua fala seja tua prática”. Os alunos aprendem com o exemplo, mais do que com as falas. Quando ministro uma disciplina, sempre trago a relação de como desenvolvo e como os/as alunos/as podem desenvolver os discursos nas ações. Isso faz com que percebam a importância de estudar, desconstruir, se reconstruir e se transformar de acordo com o que for necessário a cada momento que se vivencia na prática em sala de aula. Procuro refletir com os acadêmicos sobre como podemos contribuir para uma sociedade mais consciente de suas ações. Partindo dos conhecimentos, realidades e expectativas que os acadêmicos possuem, tento fazer as ligações em questões específicas das teorias educacionais, estimulando a ampliação do seu campo de conhecimento. Quando se parte da realidade, fica mais fácil compreender e dar sentido a certas teorias.

Com posição semelhante ao afirmado pelo professor Fernando, Carnoy (2009, p. 132) entende que o “ensino de raciocínios abstratos aos alunos que estudam para ser professor pode ser muito útil, mas o raciocínio abstrato dissociado da solução de problemas práticos de ensino e aprendizagem em sala de aula não os ajuda a se tornarem bons professores”. Ampliando o sentido da fala do professor Fernando, Chauí (2001), citada por Pimenta e Anastasiou (2014, p. 229), afirma que “os alunos vêm sendo submetidos a processos de ensino que consideram a ciência pronta e acabada, à espera de aplicação”. Esse aspecto, por seu turno, pode se constituir num grande problema, pois, ao invés de desenvolver um processo formativo pautado pela reflexividade, pelo pensar sobre, a formação inicial em EF, poderia estar sendo conduzida sob a lógica da aplicabilidade da ciência. Nesse sentido, até mesmo de forma não intencional, os acadêmicos podem ser condicionados a parar de pensar e lhes é privado sentir experiências novas e vivenciar em sua plenitude o processo formativo, em que a ciência deveria ser uma aliada, neste caso, para fins não científicos, mas formativos.

Mesmo compreendendo que num curso de Licenciatura há uma variedade distinta de disciplinas, e em cada curso há um núcleo específico que trata de assuntos ligados à formação geral que envolve áreas específicas e interdisciplinares, fundamentos e metodologias educacionais e da realidade educacional, pode não ser prudente deixar este debate somente na conta dessas disciplinas, pois invariavelmente e possivelmente, isso não tornará tal problematização mais densa. Pensar por esta lógica pode ser pertinente, pois os acadêmicos de Licenciatura em EF geralmente não possuem uma bagagem experiencial considerável, tampouco de vivências e de conhecimentos, relacionados à EF desenvolvida enquanto um componente curricular articulado com a proposta pedagógica da escola ou na perspectiva de uma disciplina educativa, para compreender e relacionar organicamente o suposto debate realizado nessas disciplinas, com os elementos específicos da ação pedagógica.

Dessa forma, quando estiver cursando disciplinas de caráter mais técnico, por si só, o acadêmico poderá encontrar maiores dificuldades de relacionar e compreender até que ponto os conhecimentos produzidos no núcleo de formação geral podem dialogar com os conhecimentos produzidos no núcleo de formação específica. Nesse sentido, em vez de complexificar e compreender os aspectos que envolvem a ação docente em sua totalidade e promover articulações disciplinares, o professor formador, muitas vezes e até mesmo inconscientemente, acaba por demarcar e estabelecer fronteiras cada vez

mais resistentes e intransponíveis nas disciplinas, prejudicando o desenvolvimento de um processo formativo alargado e articulado com as responsabilidades sociais da escola e da EF. Essa perspectiva pode, em certa medida, dificultar a compreensão, por parte do futuro professor, dos meandros da atuação docente em sua completude e complexidade.

De acordo com os dados do estudo, debater sobre a responsabilidade da escola e da EF escolar “acaba sendo mais difícil para as disciplinas consideradas técnicas e de cunho biológico”. O professor Mateus expõe sua situação: “pela minha formação na área da saúde e pelas disciplinas que ministro, vejo dificuldade em abordar essa temática. As disciplinas são voltadas para a construção do conhecimento sobre a análise do movimento humano e suas ‘aplicações’³ na EF e no esporte”. De certa forma, esse aspecto é compreensível, pois pode ser mais complicado tratar do tema em disciplinas, como anatomia e cinesiologia, por exemplo. Por outro lado, tais disciplinas, estando presentes na grade curricular de um curso de Licenciatura em EF, necessitariam, de alguma forma, estabelecer diálogos com a escola e com a futura atuação profissional do egresso. Neste sentido, parece importante considerar que a disciplina de anatomia, fisiologia ou cinesiologia, por exemplo, ao serem ministradas para futuros professores, deveriam possuir intencionalidades educativas diferentes daquelas que seriam ministradas para acadêmicos de outros cursos.

As situações descritas até este ponto do texto sugerem aos professores formadores, a necessidade de organizar o trabalho pedagógico de forma coletiva, para que assim seja possível chamar a atenção para a importância e significância que determinados debates, assuntos e temáticas possuem para a formação profissional e atuação docente futura. A professora Manuela aborda essa perspectiva, afirmando que em cada disciplina é fundamental ao professor:

[...] estudar assuntos diferentes daqueles sob sua responsabilidade de ensinar, porque isso pode mostrar e abrir caminhos. Conhecer o colega e o conteúdo curricular de sua responsabilidade ajuda no planejamento de nossa própria aula e na eficácia de nossas ações pedagógicas.

Atentar para esta questão parece ser de significativa importância, pois para Nóvoa (1997), as práticas de formação referenciadas em dimensões coletivas, contribuem para a emancipação profissional e para consolidar a docência, profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e seus valores. Empreitada urgente e reconhecidamente de difícil estruturação, mas que exige, segundo o professor João, “a humildade pedagógica para reconhecer as ações dos colegas e colocar à prova dos colegas nossas próprias ações”.

O excerto textual descrito pelo professor João em sua narrativa e citado no parágrafo anterior, se aproxima dos escritos de Neira (2009), ao referir que entende que o processo formativo deveria se efetivar sob uma concepção de educação (escola) e EF que reúna esforços para um trabalho coletivo, com direções compartilhadas. Promover um processo formativo com direções compartilhadas significa não ignorar que existem distintas possibilidades de caminhos, mas sugere, ao menos, eleger um fio condutor

³ O destaque sobre o termo ‘aplicações’ intenciona chamar a atenção para o debatido anteriormente, referente à aplicabilidade da ciência.

ou pano de fundo para a formação de novos professores de EF que, ao mesmo tempo, materialize algumas perspectivas e contribua para a proposição de outras. Dentre as possibilidades, esse fio condutor ou horizonte formativo poderia ser o compromisso da EF com a escola republicana e democrática, prisma que tem potencial de contribuir significativamente para a sua legitimação enquanto um componente curricular articulado com a proposta pedagógica da escola ou, em outros termos, uma disciplina escolar com saberes a ensinar e conhecimentos a produzir.

CONCLUSÕES PROVISÓRIAS

Ao refletir sobre o percurso realizado, a impressão que se tem é que as estratégias didático-pedagógicas desenvolvidas para compreensão dos sentidos e responsabilidades sociais da escola e da EF escolar, no contexto do estudo, são desenvolvidas revelando um caráter fragmentário e com certa fragilidade. Ao não desenvolver um processo formativo pautado por debates e estudos teóricos encorpados e com intencionalidades definidas, não é oportunizado aos acadêmicos perceber as contribuições que a EF escolar poderia dar à sociedade, na perspectiva da produção de conhecimentos, e isso, conseqüentemente, impacta negativamente na forma como a EF escolar é desenvolvida no 'chão da escola' e no seu percurso de legitimação enquanto um componente curricular, articulado à proposta pedagógica da escola.

A empreitada de formar professores para desenvolver uma EF escolar articulada com os marcos legais e que incorporem os ganhos teóricos que a área obteve nas últimas décadas, é reconhecidamente complexa. No entanto, esta complexidade necessita ser mais bem dimensionada pelo coletivo de professores de EF, para evitar que ela provoque uma espécie de abdicação do pensamento ou perda de interesse/capacidade de reflexão. Nesse sentido, algumas ações podem auxiliar o professor formador, mesmo ele não sendo o único responsável pela formação de professores, a qualificar suas ações educativas no âmbito do curso. Com o objetivo de contribuir com a reflexão, dentre uma série de possibilidades, serão pontuados alguns aspectos, em caráter propositivo e procurando assumir distância segura de possíveis prescrições, que podem ser importantes para fomentar o debate e contribuir com a elaboração de soluções, mesmo em caráter provisório ou que possam auxiliar a provocar novos questionamentos.

Desta forma, ao docente que atua na formação inicial, torna-se imprescindível conhecer profundamente as interfaces e as relações que cada disciplina ministrada por ele possuem com a área de formação e com o mundo. Também, é importante que compreenda para si⁴ e comunique aos acadêmicos o quanto os conteúdos, conhecimentos e cada uma das disciplinas impacta, contribui e influencia no processo de formação, no caso da Licenciatura, tendo como horizonte o exercício docente na escola. Este movimento, supostamente, possui potencial para ampliar a compreensão da relação de cada disciplina em estudo com as demais do semestre e com a grade

⁴ Segundo Fensterseifer (2013b), ao professor, antes de passar um conhecimento para os estudantes, é primordial que esse conhecimento tenha passado pelo professor, isto é, tenha se tornado um modo seu de se situar na cultura e na sociedade, mesmo sabendo que, ao tratar novamente, cada um irá se apropriar desse conhecimento a seu modo e produzindo suas próprias significações.

curricular do curso e, ao acadêmico, com as possibilidades de intervenção pedagógica na EF escolar futuramente, depois de formado.

Hipoteticamente, compreendendo essa abrangente, profunda e multifacetária relação, ao professor formador, poderia ser facilitada a tarefa de justificar e dar significado aos conhecimentos da 'sua' disciplina para os acadêmicos dentro do contexto da EF, em cada aula ministrada. Ao acadêmico, por sua vez, poderia ser facilitado o processo de compreensão de conteúdos e conhecimentos que poderiam parecer demasiadamente abstratos ou com pouca importância naquele momento, mas que serão determinantes para o exercício da docência na Educação Básica, num futuro próximo.

Por fim, ao docente que atua na formação inicial, pode ser imprescindível assumir o papel de professor de futuros professores, o que implica pensar para muito além da esfera técnica, instrumental e metodológica das disciplinas isoladamente. Pelo contrário, sugere a realização de um percurso formativo, ao mesmo tempo alargado e profundo, imbricado em ações didático-pedagógicas com intencionalidades definidas, pautadas pela reflexividade e desenvolvidas de forma coletiva entre os docentes do curso. Essa perspectiva formativa possui potencial para, guardadas as devidas particularidades, promover a formação de um professor esclarecido, autônomo e maior (na perspectiva kantiana), com potencial para elaborar/propor um 'projeto pedagógico próprio' para a EF escolar, articulado, neste sentido, com os marcos legais, com o projeto pedagógico da escola e com a produção teórica da área, que a concebe como uma disciplina educativa.

REFERÊNCIAS

- BAGNARA, I. C.; FENSTERSEIFER, P. E. O desafio didático da educação física escolar: planejar, ensinar, avaliar. *Educación Física y Ciencia*, v. 21, n. 4, e102, 2019a. Disponível em: <<https://doi.org/10.24215/2314256e102>>. Acesso em: 20 jun. 2020.
- BAGNARA, I. C.; FENSTERSEIFER, P. E. Relação entre formação inicial e ação docente: o desafio político da educação física escolar no centro do debate. *Rev. Bras. Ciênc. Esporte*, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 277-283, set. 2019b. Disponível em: <<https://doi.org/10.1016/j.rbce.2018.04.013>>. Acesso em: 20 jun. 2020.
- BAGNARA, I. C.; FENSTERSEIFER, P. E. *Educação Física Escolar: política, currículo e didática*. Ijuí: Unijuí, 2019c.
- BAGNARA, I. C.; FENSTERSEIFER, P. E. Responsabilidade da educação física escolar: concepções dos professores que atuam na formação inicial. *Rev. Bras. Ciênc. Esporte*, v. 42, e2029, 2020. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1016/j.rbce.2019.03.003>>. Acesso em: 23 jun. 2020.
- BRACHT, V. et al. *Pesquisa em ação: educação física na escola*. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2014.
- BRANDÃO, C. R. *A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador*. São Paulo: Cortez, 2003.
- BRASIL. *LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília. Senado Federal. Coordenação de Edições Técnicas, 2017.
- CARNOY, M. *A vantagem acadêmica de Cuba: por que seus alunos vão melhor na escola*. São Paulo: Ediouro, 2009.
- CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; SILVA, R. da. *Metodologia científica*. 6ª ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.
- FENSTERSEIFER, P. E. Função da Escola Pública In: SANTIAGO, A. R. F.; FEIL, I. T. S.; ALLEBRANDT, L. I. (Org.). *O curso de Pedagogia da Unijuí – 55 anos*. Ijuí: Unijuí, 2013a. p. 123-147.
- FENSTERSEIFER, P. E. Formação de professores de Educação Física: uma perspectiva republicana. In: TOMAZETTI, E. M.; LOPES, A. R. L. V. (Org.). *PIBID-UFMS: experiências e aprendizagens*. São Leopoldo: Oikos, 2013b. p. 47-60.

- FENSTERSEIFER, P. E.; GONZÁLEZ, F. J. Educação Física escolar: a difícil e incontornável relação teoria e prática. *Motrivivência*. Florianópolis, ano 19, n. 28, p. 27-37, jul. 2007. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/9123>>. Acesso em: 10 nov. 2020.
- FENSTERSEIFER, P. E.; GONZÁLEZ, F. J. Desafios da legitimação da Educação Física na escola republicana. *Horizontes - Revista de Educação*, Dourados, v. 1, n. 2, p. 33-42, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://ojs.ws.ufgd.edu.br/index.php?journal=horizontes&page=article&op=view&path%5B%5D=3163&path%5B%5D=1713>>. Acesso em: 18 nov. 2020.
- GARIGLIO, J. Â.; BORGES, C. Saberes docentes. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (Org.). *Dicionário crítico de Educação Física*. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2014. p. 586-590.
- GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Educação Física e cultura escolar: critérios para identificação do abandono do trabalho docente. In: CONGRESO de Educación Física: repensando la Educación Física, 2006, Córdoba. *Actas del Congreso de Educación Física: Repensando la Educación Física*. Córdoba: Ipef, 2006. p. 734-746.
- GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Desconstrucción, construcción y reconstrucción de la Educación Física: desafíos para la formación inicial. *Revista de didácticas específicas*. n. 1, p. 191-203, 2009a. Disponível em: <<http://www.didacticasespecificas.com>>. Acesso em: 25 jul. 2017.
- GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do “não-lugar” da EF escolar I. *Cadernos de Formação RBCE*. v. 1, n. 1, p. 9-24, set. 2009b. Disponível em: <<http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/download/929/539>>. Acesso em: 15 mar. 2014.
- GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do “não-lugar” da EF escolar II. *Cadernos de Formação RBCE*. v.1, n. 2, p. 10-21, mar. 2010. Disponível em: <<http://rbce.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/viewFile/978/561>>. Acesso em: 15 mar. 2014.
- GONZÁLEZ, F. J.; FRAGA, A. B. *Afazer da Educação Física na Escola: planejar, ensinar, partilhar*. Erechim: Edelbra, 2012.
- LIBÂNIO, J. C. Conteúdos, formação de competências cognitivas e ensino com pesquisa: unindo ensino e modos de investigação. In: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. (Org.). *Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores*. São Paulo: Cortez, 2011. p. 188-212.
- MACHADO, T. S. et al. As práticas de desinvestimento pedagógico na Educação Física escolar. *Movimento*, Porto Alegre, v. 16, n. 02, p. 129-147, abr./jun. 2010. Disponível em: <<http://rbce.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/viewFile/978/561>>. Acesso em: 23 mar. 2017.
- MINAYO, M. C. S. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MOLINA, R. M. K.; MOLINA NETO, V. 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, 2010. p. 165-176.
- MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. Análise textual discursiva: Processo reconstrutivo de múltiplas faces. *Revista Ciência e Educação*, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132006000100009>. Acesso em: 15 nov. 2020.
- NEIRA, M. G. *Educação Física: desenvolvendo competências*. 3. ed. São Paulo: Phorte, 2009.
- NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.
- PICH, S. Cultura Corporal de Movimento. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (Org.). *Dicionário crítico de Educação Física*. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2014, p. 163-165.
- PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 15-38.
- PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. *Docência no Ensino Superior*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.
- ROCHA, J. C. S.; NASCIMENTO, J. V. (Re) investimento na integralidade da formação do licenciado em Educação Física. *Rev. Bras. Ciên. Esporte*. 2017. n. 39, v. 1, p. 56-62. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0101328915001390?via%3Dihub>>. Acesso em: 02 jul. 2017.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

Todo conteúdo da Revista Contexto & Educação está
sob Licença Creative Commons CC – By 4.0