

**O desafio didático da educação física escolar: o tempo e o lugar da didática na formação inicial**

*The didactic challenge of school physical education: the time and place of didactics in the initial formation*

Ivan Carlos Bagnara  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul –IFRS  
Erechim- Rio Grande do Sul - Brasil  
Paulo Evaldo Fensterseifer  
Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul –UNIJUÍ  
Ijuí - Rio Grande do Sul-Brasil

**Resumo**

Com o objetivo de analisar como os professores que atuam na Formação Inicial (FI) em Educação Física (EF) enfrentam o desafio didático da Educação Física Escolar (EFE) na perspectiva de uma disciplina educativa, foi desenvolvida uma pesquisa colaborativa qualitativa, da qual participaram oito docentes que atuam na FI em EF. A partir dos dados emergiram cinco categorias de análise: planejamento, transposição didática, estratégias didático-pedagógicas, avaliação e aprendizagem e produção de conhecimentos. Concluímos que é preciso, por parte de professores e acadêmicos, sem o estabelecimento de certezas absolutas, mas balizados por verdades provisórias produzidas intersubjetivamente, assumir suas responsabilidades perante o processo formativo rompendo com a tradição de “menoridade” da área promovida por uma racionalidade instrumental.

**Palavras-chave:** Didática da educação física. Ensino de educação física. Formação de professores.

**Abstract**

In order to analyze how the teachers that work in the Initial Formation (IF) in Physical Education (PE) face the didactic challenge of the School Physical Education (SPE) in the perspective of an educational discipline, a qualitative collaborative research was developed, eight teachers who work in the IF in PE participated. From the data emerged five categories of analysis: planning, didactic transposition, didactic-pedagogical strategies, evaluation and learning and knowledge production. We conclude that it is necessary, on the part of teachers and academics, to establish absolute certainties, but based on provisional truths produced intersubjectively, to assume their responsibilities towards the formative process, breaking with the tradition of "minority" of the area promoted by an instrumental rationality.

**Keywords:** Didactics of physical education. Physical education teaching. Teacher training.

## **Introdução**

O agir pedagógico na Educação Física (EF), principalmente após a virada cultural, tem sido encarado, em muitos contextos, como um verdadeiro desafio: o desafio de materializar os “ganhos legais” e teóricos da área na intervenção pedagógica escolar. De acordo com González e Fraga (2012), para dar conta de desenvolver a Educação Física Escolar (EFE) nessa nova perspectiva, é necessário enfrentar desafios de ordem política, curricular e didática. Para os autores, o desafio didático, foco deste estudo, se refere às dificuldades que os professores que atuam no contexto escolar possuem para planejar estratégias de ensino e avaliar conteúdos e conhecimentos dentro de um projeto curricular efetivamente educativo para a EFE. Entendemos que enfrentar o desafio de planejar didaticamente a ação docente é premissa basilar para que a EFE possa assumir o novo estatuto a qual foi lançada pelos marcos legais (componente curricular) e pela recente produção teórica da área (disciplina educativa). E isso remete o pensamento para a Formação Inicial (FI) de professores de EF.

Ao refletir sobre a problemática posta, nos deparamos com a fragmentação que permeia o campo da EF brasileira. Nesse sentido, pode-se afirmar que ao padecer de fragmentação, a EF revela dualismos, tais como a falta de relação entre teoria e prática, comunidade científica versus professores da escola e a FI versus intervenção pedagógica escolar. Para Tardif (2014), os educadores e os pesquisadores, o corpo docente e a comunidade científica tornaram-se grupos cada vez mais distintos e os conhecimentos produzidos por eles não possuem relação entre si. No caso da EF, parece que a produção de conhecimentos da academia possui pouca legitimidade frente à EFE e que os problemas enfrentados na escola nem sempre são considerados em sua completude e complexidade pela academia ao perspectivar a formação de novos professores.

Na nossa compreensão, a FI em nível de Licenciatura tem como responsabilidade habilitar os acadêmicos para exercer a docência em sua plenitude, inclusive potencializando a capacidade de elaboração de estratégias didático-pedagógicas condizentes com os objetivos educacionais. Essa premissa suscita, à FI, atentar para o debate pedagógico da área e auxiliar os acadêmicos a forjar respostas para perguntas fundamentais da didática (o que ensinar? Para que ensinar? Como ensinar? Como avaliar? Etc.). Com base no exposto

questionamos: como os professores que atuam na FI em EF têm enfrentado o desafio didático da EFE ao longo do processo formativo?

Motivados pela afirmação de Caparroz e Bracht (2007), de que o tema relacionado ao debate pedagógico e em torno da didática na EFE tem sido negligenciado pelo campo nos últimos anos, objetivamos, neste estudo, analisar como os professores que atuam na FI em EF têm enfrentado o desafio didático da EFE perspectivando a formação de professores com capacidade de desenvolver uma disciplina educativa.

### **Decisões metodológicas**

Este trabalho é resultado de uma pesquisa qualitativa colaborativa, em que os sujeitos participantes foram estimulados a refletir sobre as ações docentes e, com base nestas, debater acerca de suas concepções teóricas e práticas pedagógicas desenvolvidas ao longo do processo formativo. A pesquisa colaborativa foi estruturada a partir das orientações de Desgagné (2007) e se aproximou da ideia de Brandão (2003), em que as perguntas e problemáticas que emergiram foram tratadas a várias mãos, num grupo de discussão.

O grupo foi composto, inicialmente, por doze professores. Contudo, na fase da pesquisa que tratou da temática central deste texto, participaram oito docentes (André, Ângela, Carlos, Fernando, Ivan, João, Manuela e Maria<sup>1</sup>), os quais atuavam no curso de Licenciatura em EF de uma Instituição de Ensino Superior (IES) particular, localizada no Norte do Estado do RS. Dos participantes, seis possuíam título de mestre (um cursava doutorado como aluno regular e dois como aluno especial) e dois de especialista. Seis possuíam FI em EF (destes, um cursava Pedagogia), um em Fisioterapia e um em Enfermagem.

O professor André, graduado em Enfermagem, atuava com as disciplinas de Anatofisiologia I e II, Primeiros Socorros e Gerontologia. A professora Ângela, graduada em EF, ministrava a disciplina de Ética Pessoal e Profissional. O professor Carlos, graduado em EF, ministrava Futsal e Futebol, Voleibol, Basquetebol e Handebol. O professor Fernando, graduado em EF e acadêmico do curso de Pedagogia, ministrava a disciplina de Filosofia da Educação. O professor Ivan, com FI em EF, ministrava Desenvolvimento e Aprendizagem Motora, Fundamentos da EF Infantil, Didática da EF, Fisiologia do Exercício, Atividade Física e Saúde na Infância e Adolescência, Pesquisa em EF, Prática Docente IV e Fundamentos da

Ginástica Escolar. O professor João, graduado em EF, por sua vez, além de coordenar o curso, ministrava História e Filosofia da EF, Atividade Física para pessoas com Deficiência e Organização de Eventos Esportivos. A professora Manuela, graduada em Fisioterapia, ministrava, juntamente com o professor André as disciplinas de Anatofisiologia I e II, e individualmente, Cinesiologia. Por fim, a professora Maria, graduada em EF, é docente nas disciplinas de Dança, Ritmo e Expressão Corporal e Prática Docente I, II e III.

A pesquisa, que ocorreu em seis encontros e durou nove meses, consistiu em debater, no âmbito da FI, como são enfrentados os desafios políticos, curriculares e didáticos da EFE. São os dados produzidos durante o desafio didático da EFE que constituem o *corpus* deste texto.

A produção de dados foi realizada de duas formas: anotações em Diário de Campo e elaboração de Narrativas Docentes. Todos os encontros do grupo de discussão foram gravados em áudio, e ao final do encontro, o áudio era ouvido na íntegra e o diário de campo, quando necessário, passava por ajustes. Além do diário de campo, ao final dos debates, os docentes recebiam por *e-mail* um roteiro que possuía como prisma pautar a elaboração das narrativas.

A produção de narrativas, de acordo com Molina e Molina Neto (2010), permite ao participante a experiência da reflexão, da constante “autointerrogação” e possibilita ressignificar o vivido. Por essa razão, produzir narrativas das próprias experiências proporciona viver 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.

Concordamos com Molina e Molina Neto (2010, p. 168) quando afirmam que a narrativa “é um valioso instrumento para qualificar nossas reflexões de modo contextualizado e, como resultado, temos a possibilidade de ressignificar o vivido”. Ao produzir uma narrativa de algo que foi vivenciado, abre-se uma nova oportunidade de reflexão e, não menos importante, de autoavaliação. Nesse processo reflexivo e autoavaliativo, pode-se incorporar novos conhecimentos à vida. A eleição pela elaboração de narrativas docentes como opção metodológica para produção de dados se justifica, pois, ao narrar suas trajetórias, suas decisões e as formas de condução dos processos educativos, provavelmente, trazem à tona aos professores, elementos e discursos pautados pela influência da cultura docente.

Os dados produzidos foram analisados através do método de análise de conteúdo proposto por Bardin (2011). A direção da IES 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.

### **Educação Física e didática: a formação inicial como locus de análise**

Os dados produzidos suscitaram a emergência de cinco categorias de análise: planejamento, transposição didática, estratégias didático-pedagógicas, avaliação e aprendizagem e produção de conhecimentos. Acerca da primeira categoria, a professora Manuela afirma crer que:

*Nosso maior déficit seja com relação ao planejamento. Eu falo por mim, pela visão que eu tenho do curso. Eles têm muita dificuldade em planejar as tarefas propostas na própria disciplina.*

O professor Fernando entende que:

*Não se tem o hábito de pensar e refletir sobre a prática, a planejar adequadamente. Todas as disciplinas deveriam provocar um pensar, mas na FI percebe-se que não são todas que fazem isso. Para planejar, é preciso capacidade de pensar, refletir e analisar possibilidades diversas.*

Um recorte do Diário de Campo exemplifica melhor a temática:

*Os acadêmicos precisam aprender a planejar, mas deixar somente para a disciplina de didática ou para os estágios é muito pouco. O planejamento precisa ser uma temática desenvolvida em todas as disciplinas, desde o início do curso. É importante sentar em conjunto e elaborar, planejar: realizar planejamentos coletivos. Construir objetivos comuns e, conjuntamente, pensar nas ações didáticas para esses objetivos.*

O recorte citado não traz informações inovadoras. Em contrapartida, manifesta uma problemática com potencial enorme de reflexão, qual seja: o planejamento precisa ser um tema explorado em todas as disciplinas e realizado de forma coletiva. Para tentar compreender melhor o tema e o contexto, tomamos alguns recortes das narrativas produzidas:

*A partir de um planejamento coletivo, pode-se fazer as ligações/articulações entre as disciplinas e dar muito mais significado aos conhecimentos. No nosso caso especificamente, um exemplo positivo são as reuniões desta pesquisa. Estamos aprendendo e discutindo questões muito importantes para a educação em geral, que também vai nos ajudar muito no planejamento*

## O desafio didático da educação física escolar: o tempo e o lugar da didática na formação inicial

*individual de cada disciplina. Mas é uma pena que seja somente em ocasiões especiais, quando, na verdade, estudar, debater e planejar em conjunto deveria ser um trabalho de rotina para os docentes (PROFESSOR FERNANDO).*

*Procuro deixar claro a importância do planejamento e que, a partir dele, podemos estruturar uma progressão para a turma. Explico o passo a passo de um planejamento e que o mesmo precisa ter um objetivo e um desenvolvimento coerente (PROFESSORA ÂNGELA).*

*Procuro solicitar planos de aula em praticamente todas as disciplinas. Sempre que possível, solicito também que ministrem essas aulas aos colegas. Na análise da aula ministrada, elenco sempre pontos positivos, negativos e sugestões (PROFESSORA MARIA).*

*Busco trabalhar com a ideia de que eles já são professores na escola. As questões que norteiam os debates se referem a como irão se portar como professores de EF? Qual a contribuição que eles darão para a profissão? Existe dificuldade porque nossos acadêmicos não conseguem ver a importância de tais argumentações. Constantemente elaboram as atividades propostas de última hora. Aí questiono: como seria o planejamento de suas aulas? (PROFESSOR ANDRÉ).*

Com base nos dados referidos, pode-se deduzir que a temática do planejamento tem ocupado certo espaço em algumas disciplinas ao longo da FI; porém, ao mesmo tempo, parece-nos que a forma como o tema tem sido levado a cabo não tem potencializado a tomada de consciência acerca de sua importância. Palma, Oliveira e Palma (2010), consideram que a tomada de consciência é um processo que permite ao sujeito compreender os mecanismos de sua própria ação. É fundamental que tanto o docente da FI quanto o acadêmico tomem consciência de suas ações, pois são elas que permitirão elaborar um pensamento reflexivo acerca das possibilidades do “se-movimentar” (KUNZ, 2014, p. 19) humano.

Entendemos que propor estratégias didáticas que empoderem os acadêmicos no que concerne ao planejamento, desde um aspecto macro (pensar na relação entre a atuação docente e a responsabilidade de uma disciplina escolar conectada a um Projeto Político Pedagógico), passando pelos aspectos meso (construção de intencionalidades para a disciplina, principalmente pela elaboração curricular), chegando ao contexto micro (planejamento de unidades didáticas e aulas), pode se tornar um excelente exercício teórico-prático reflexivo, tanto para acadêmicos quanto para professores. Para os professores, pode ser considerado, ainda, um processo de formação continuada que se dá no exercício da própria docência. Para os acadêmicos, se efetuado de forma dinâmica,

permanente e em níveis cada vez mais aprofundados, pode contribuir para a tomada de consciência acerca de uma didática específica para a EFE.

A relevância que possui o ato de planejar, tem sido problematizado por autores da área, como, por exemplo, González e Fraga (2012) e Bossle (2010). Ao analisar o descrito por eles e relacionando com os dados produzidos por este estudo, torna-se possível pensar que instituir uma espécie de “cultura do planejamento na EFE” (levando em consideração os meandros que envolvem o planejar) pode alavancar o processo de renovação pedagógica da área, pensado, nessa perspectiva, como uma disciplina educativa.

Acerca dessa temática, o professor Fernando afirma:

*O grande desafio de qualquer área da docência é que os estudantes vejam sentido e importância naquilo que o professor se propõe a ensinar. Para isso, é preciso muito planejamento, estudo, conhecimento das teorias educacionais e específicas da EF. Dessa forma, é possível desenvolver uma transposição didática que contribua com a significação das coisas.*

Ao planejar e estabelecer uma forma de transposição didática dos conhecimentos adequada ao contexto, possibilita-se aos estudantes ressignificar os conhecimentos segundo sua ótica. Transposição didática, de acordo com Chevallard (1998), significa a passagem do saber científico para o saber ensinado. De certa forma, é a transposição didática que permite uma articulação entre as análises epistemológicas e didáticas do conhecimento e torna possível ao professor constituir conexões entre a epistemologia e a didática, potencializando-as.

Para a professora Maria:

*É preciso pensar na transposição didática em cada disciplina. O acadêmico, muitas vezes, ou até na maioria das vezes, não vivencia o que está sendo ensinado ou não reflete sobre o que está sendo praticado. Esse é um problema de dissociação entre teoria e prática, pois, corriqueiramente, o acadêmico não consegue compreender a relação didático-pedagógica proposta pelo professor. Resolver esse problema de transposição didática é importante, pois temos que entender que a docência será o contexto de trabalho do egresso e ele também deverá realizar a transposição didática na escola.*

Um recorte do diálogo estabelecido entre os professores possibilita compreender melhor a problemática:

*Eles levam, da FI para a escola, os conteúdos que possuem prática. Mas, se eles levam os práticos, por que não levam os teóricos? Por que eles não levam a anatomia para a EF na escola? (PROFESSOR CARLOS).*

## O desafio didático da educação física escolar: o tempo e o lugar da didática na formação inicial

*Porque nas aulas de anatomia eu não toquei neste ponto. Eu não ensinei eles a fazer isso (PROFESSORA MANUELA).*

*Mas eles sabem o conteúdo que a anatomia tem. Eles podem pincelar esses conteúdos em vários outros (PROFESSOR CARLOS).*

*Eu sei disso. Eles sabem anatomia. Sabem a origem, inserção, função muscular, mas eles não sabem como levar isso para as aulas de ginástica, vôlei, porque eu não toquei neste ponto com eles. Só saber o conteúdo não é suficiente. Eu acho que nós, professores, precisamos ensinar eles a fazer esses links, porque, sozinhos, nem todos vão se dar conta disso (PROFESSORA MANUELA).*

*Esse é o nosso problema. A gente separa tudo para ensinar e, depois, quer que eles, sozinhos, façam a junção de tudo. A gente, como professor formador, precisa ter a noção do todo e apresentar essa noção para que eles possam construir seus próprios caminhos (PROFESSOR FERNANDO).*

A professora Manuela afirma que ainda há muito o que se fazer para

*[...] otimizar a relação entre os conteúdos específicos e a prática profissional. Acredito que, hoje, as disciplinas mais amplas da licenciatura, como a didática, esportes, etc., tenham um viés mais centrado na questão da transposição didática direcionada ao ambiente escolar.*

De fato, parece-nos que as disciplinas esportivas, dança, lutas e sobretudo a didática, devem possuir uma preocupação maior com as questões ligadas à transposição didática quando comparadas com outras disciplinas. Rezer e Fensterseifer (2008), com base em Nascimento (2004), chamam a atenção para o fato de que, apesar das alterações ocorridas na FI nos últimos anos, as práticas pedagógicas empreendidas para o ensino dos esportes, por exemplo, ainda possuem muitas características tradicionais. Dessa forma, entendemos que deixar a transposição didática exclusivamente na conta das disciplinas esportivas ou que se constituirão em conteúdos específicos na EFE, além de insuficiente, evidencia “outro problema”.

Esse outro problema se refere em justificar, na grade curricular de um curso de licenciatura em EF, a presença de disciplinas como anatomia, cinesiologia ou fisiologia do exercício, por exemplo<sup>ii</sup>. Os conteúdos tematizados em anatomia na FI possuem outra natureza se comparados ao voleibol, futebol, etc., mas isso não impede que os mesmos sejam tematizados relacionados ao contexto do voleibol ou outros conteúdos da alçada da EFE. Na EFE, dificilmente haverá um conteúdo relacionado à anatomia no projeto curricular, mas pode haver, por exemplo, um tema ligado aos conhecimentos sobre o corpo, o que, nesse caso, sugere também conhecer os aspectos anatômicos do corpo. Nesse sentido, pode-se pressupor que, para a FI em EF em nível de licenciatura, emerge mais um desafio:

como ensinar anatomia ou fisiologia do exercício para um sujeito que será professor de EF na escola? A anatomia ou fisiologia do exercício a ser ensinada na FI seria a mesma para a licenciatura e o bacharelado?

Nessa direção, entendemos que o professor, além de compreender o universo do campo formativo (nesse caso, da Licenciatura em EF) e a função de cada disciplina nesse universo, necessita possuir preocupações com os aspectos pedagógicos. Conforme afirma Fensterseifer (2013), é importante que o professor domine formas didáticas que envolvam o acadêmico na construção de seu conhecimento. Nesse sentido, ao professor formador, para Fensterseifer (2009), cabe exercer domínio sobre os conhecimentos específicos da área de atuação, dominar os conhecimentos didáticos a respeito do fazer pedagógico (saber ensinar) e, exercer domínio acerca dos conhecimentos gerais condicionantes da área da educação e da EF. Nessa perspectiva, todos os professores, de todas as disciplinas na FI, devem estar imbricados nessa questão, sob pena de (até mesmo inconscientemente) relativizar, reduzir e deixar o processo formativo didático-pedagógico na conta de apenas algumas disciplinas.

Fensterseifer (2009) com base nos escritos de Giles (2003), afirma que na maioria dos casos, a estrutura curricular da FI aponta para uma formação que não articula a perspectiva disciplinar aos conhecimentos produzidos nas matérias sociais e aos debates da política educacional, como fundamento para compreender o papel das práticas corporais em nossa sociedade e na nossa cultura. Assim, para promover uma formação voltada para a compreensão dos aspectos conceituais e críticos, é preciso possibilitar uma “formação que, superando a fragmentação, prime pelo domínio conceitual, o que permitirá compreender a diversidade de elementos presentes no universo” (FENSTERSEIFER, 2009, p. 115) das práticas corporais. Nesse sentido, aos professores da FI, na busca de contribuir com a formação de sujeitos “maiores”, torna-se necessário realizar a transposição didática não perdendo de vista a busca do domínio conceitual (este domínio é que diferencia, por exemplo, um “técnico de nível médio” de um profissional com “formação superior”).

Sendo assim, uma das primeiras perguntas que necessitam ser respondidas pelos docentes para empreender a ação docente se refere a “como elaborar estratégias didáticas, tanto teóricas quanto práticas, para atender ao que é proposto?” (DIÁRIO DE CAMPO). Encontrar ou planejar as estratégias didático-pedagógicas adequadas a cada situação de

ensino e de acordo com os objetivos é uma tarefa que pode ser trabalhosa e complexa. Mesmo assim, Caparroz e Bracht (2007, p. 33) afirmam:

Por mais difícil que seja, é preciso que os professores de EF tomem consciência de que o seu *saberfazer* didático-pedagógico não está dado *a priori* e sim em um contínuo processo de (re)construção. Construir um modo de atuar que seja sempre seguro não se pode garantir e a insistência em estabelecer um *modus operandi* padrão, à base de modelos transpostos mecanicamente para a realidade social em que se dá a prática pedagógica do professor, geralmente leva à cristalização desta e à falta de sentido para ela.

Ou seja, é preciso um processo formativo que potencialize, nos acadêmicos, a tomada de consciência acerca do “*saberfazer*”. Para Nóvoa (1997), a formação, numa perspectiva didático-pedagógica, passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico e, principalmente, por uma reflexão sobre o fazer pedagógico. Assim sendo, formar professores passa, obrigatoriamente, por processos de investigação diretamente articulados com as práticas educativas. Nesse sentido, o esforço formativo passa pela mobilização de vários tipos de saberes provenientes de uma prática reflexiva, de uma teoria especializada e de uma militância pedagógica, algo que se afasta da perspectiva de uma racionalidade instrumental. A racionalidade instrumental está na base da noção de “aplicação” do conhecimento, ou em outros termos, e neste caso especificamente, aplicar os conhecimentos, atividades ou exercícios físicos aprendidos na FI no ambiente escolar, sem submetê-los à reflexão e ressignificação levando em conta o contexto. Ao pautar a FI numa racionalidade instrumental abre-se mão do “pensar sobre a situação concreta” (que se dá na relação entre sujeitos) e se estabelece uma espécie de verdade *a priori* (relação sujeito-objeto, em que um sujeito – professor – age para “repassar” algo ao objeto - estudante), reduzindo e desconsiderando as particularidades de uma relação de “mão dupla”, que se dá entre sujeitos de forma dialógica e sempre situada.

O professor João afirma que acredita

*[...] deixar clara a intencionalidade no momento da aula, mas não tenho certeza do quanto as discussões se transformam em aprendizados.*

O professor Fernando questiona:

*Acredito que quando os docentes focarem mais na integração e nas pontes entre as disciplinas e conteúdos, os objetivos de formação profissional serão beneficiados. Para que servem as disciplinas, se não para dar base à formação deste profissional? Quando ele/a chega à escola vai encontrar os mesmos dilemas, então: como dar conta dos conteúdos a serem ministrados? Como dar sentido ao conteúdo? Como fazer com que a prática tenha significado e os/as*

*alunos/as compreendam os objetivos da disciplina? Em que lugar o acadêmico aprende isso?*

Da mesma forma que Bracht et al. (2014), entendemos que a FI não deve ser considerada a única responsável pela forma como o professor atuará, ou até mesmo pelo estilo de docência que o constituir; em contrapartida, a FI não pode se abster de suas responsabilidades. Acerca disso, a professora Maria entende que:

*[...] não podemos “prever” como nossos acadêmicos atuarão como professores. Creio que a complexidade da atuação pedagógica será algo que terão que administrar diariamente, mas isso não nos isenta de debater e problematizar esses aspectos.*

Concordando com a professora Maria, o professor João afirma:

*Não tenho convicção de que chegará às futuras práticas dos acadêmicos as discussões realizadas nas disciplinas que ministro.*

Apesar de não haver garantias, tais discussões necessitam ser arquitetadas, pois, dentre outras coisas, a FI precisa potencializar no acadêmico a capacidade de pensamento alargado acerca da EFE e seu “entorno”. Um fato relevante no que concerne ao enfrentamento didático-pedagógico na FI é que o mesmo, efetivamente, revela-se para os acadêmicos nas disciplinas de estágios. Nesse sentido, os estágios poderiam se constituir como disciplinas centrais do processo formativo, pois acaba sendo, ao longo das vivências nos estágios que os acadêmicos experimentam, “mesmo que laboratorialmente”, o que é ser professor. Antes disso, ministram aulas para seus colegas, fazem algumas inserções nas escolas em disciplinas e atividades específicas, ou, em alguns casos atuam em projetos pontuais<sup>iii</sup>, mas é nos estágios que os mesmos se deparam, de forma mais próxima, com a realidade escolar e aos mesmos poderia ser lançado o desafio de instituir uma disciplina efetivamente educativa.

Apesar de entender ser essa uma das funções do estágio, acreditamos que, antes disso, as disciplinas necessitariam potencializar experiências e reflexões nesse sentido, para que, ao se deparar com os enfrentamentos do estágio e após da docência, os acadêmicos possam buscar, em suas próprias reflexões, algumas soluções para problemas comuns. No entanto, é preciso considerar que, conforme advertem Rezer e Fensterseifer (2013, p. 177), “entre o que o professor fala e aquilo que o estudante escuta há literalmente um mundo de distância”. De certa forma, uma das funções do professor que atua na FI seria compreender,

juntamente com os acadêmicos, o que é produzido “nesse espaço”, buscando, constantemente, a construção de sentidos e significados comuns aos sujeitos e ao campo de formação, mesmo que em situações hipotéticas.

Para buscar um *feedback* sobre o fazer docente, o professor necessita propor estratégias de avaliação coerentes e condizentes com os objetivos e com o processo educativo que está sendo desenvolvido. Nesse sentido, a professora Maria entende:

*A avaliação do processo de ensino-aprendizagem é mais coerente do que a avaliação de resultados, pois assim podemos avaliar o crescimento individual e coletivo, respeitando as especificidades dos acadêmicos, do mesmo modo que queremos que eles avaliem os estudantes.*

É pertinente pensar que a avaliação pode auxiliar, tanto professores quanto estudantes, a compreender de forma mais organizada os processos de ensinar e aprender e o que se passa, efetivamente, nesse “mundo de distância”. Assim sendo, é preciso considerar que avaliar, da mesma forma que definir objetivos, conteúdos e estratégias de ensino, possui papel respeitável no processo educativo. A avaliação, portanto, faz parte da ação educativa e não deve ser concebida como algo que se realiza ao final de um processo para mensurar “o quanto” daquilo foi apreendido.

Para melhor compreender como a temática é percebida no contexto do estudo, referimos alguns recortes das narrativas elaboradas:

*A avaliação, como tem sido realizada, tanto na FI como na escola, é mera formalidade. É preciso buscar avaliar como ocorre a construção do conhecimento na relação com o contexto social, com a realidade. A avaliação é basicamente subjetiva. É preciso pensar em estratégias que avaliem o todo, não se pode fragmentar a avaliação. Mas, como fazer isso? Como construir estratégias de avaliação que, além de avaliar a produção de conhecimento, avaliem os processos pedagógicos desenvolvidos para sua produção/construção? Acredito, sinceramente, que não ensinamos em nenhuma disciplina do curso e, pelas informações e conhecimento que tenho, ousar dizer que nenhuma IES ensina o acadêmico a avaliar de fato. Não há como ensinar avaliação em outra perspectiva quando se avalia de forma estanque. É incoerente, desconectado, descontextualizado. Uma avaliação coerente é complexa demais para se fazer. Pode-se perguntar, mas então, como um sujeito foi diplomado se não sabe avaliar? Seria justo não aprovar, uma vez que a avaliação é simplesmente saber se ele sabe os conteúdos da disciplina? Saber realizar, conectar, experimentar não está na avaliação tradicional (PROFESSORA MANUELA).*

*Muitas vezes, os professores têm um objetivo bonito no papel, mas distante das aulas e da avaliação. Quando você se propõe a ministrar uma disciplina, a primeira coisa que deve ficar claro são os objetivos e, ao final, verificar se esses objetivos foram alcançados. Isso tem que andar colado. A avaliação desses*

*objetivos pode acontecer numa roda de conversa, debates, seminários, discussões e problematizações (PROFESSOR FERNANDO).*

*A melhor forma de avaliar a aprendizagem dos conceitos ensinados durante as aulas é observar o uso de cada um desses em diversas situações e, a partir disso, perceber como os acadêmicos os evocam em suas explicações, em seus argumentos (PROFESSORA ÂNGELA).*

Rezer (2014) afirma que a avaliação deve exercitar a possibilidade de resolver problemas. Pensar na construção de estratégias avaliativas que potencializem a tomada de consciência por parte dos acadêmicos, que os ajudem a resolver problemas, leva em conta entender a avaliação como um processo que, para o autor, estimula a capacidade de pensamento autônomo dos acadêmicos. De certa forma, a temática em torno da avaliação sugere uma problemática semelhante à dicotomia entre teoria e prática. Ou seja, parece haver, em muitos contextos, uma espécie de dicotomia entre o processo educativo e avaliativo. Tal dicotomia, conforme explanam Souza e Paiva (2011), pode ser explicada pelo fato de que a ação de educar e o ato de avaliar são tomados como dois momentos distintos e não relacionados. Dessa forma, as autoras entendem que os acadêmicos são estimulados a aprender os conteúdos de forma conservadora, tendo assim, reduzidas oportunidades para criar e recriar novas elaborações.

Para Rezer (2014), a avaliação deve ser entendida como elemento significativo de um processo educativo articulado a um plano de ensino (com objetivos conectados a um projeto pedagógico) com finalidades específicas e que possui valores, e ainda, que se encontra agregado a determinada conjuntura. Se avaliar é necessário, que seja possível fazê-la *pari passu* ao processo educativo.

A reflexão acerca da avaliação, de forma embrionária, nos permitiu elaborar algumas “conclusões transitórias”. A avaliação, na FI, ainda tem sido desenvolvida de forma tradicional, com a função exclusiva de saber se o acadêmico “sabe os conteúdos” (algo necessário, porém, insuficiente) com objetivo único de atribuir uma nota e não tensionando o que significa esse “saber” para o exercício da docência. Defende-se a ideia de que um processo avaliativo coerente deve buscar avaliar o processo de ensino e a forma como a aprendizagem é construída, servindo, tanto para o professor avaliar suas práticas pedagógicas, quanto para o estudante compreender melhor alguns aspectos da produção de conhecimentos/aprendizagem. Sabe-se, ainda, que algumas ferramentas avaliativas não

*O desafio didático da educação física escolar: o tempo e o lugar da didática na formação inicial*

avaliam numa perspectiva alargada e são construídas descoladas do processo educativo, recebendo uma série de críticas. Mas o que não se sabe, até então, é como construir estratégias de avaliação coerentes e articuladas ao esforço pedagógico, que possibilitem, tanto ao professor quanto ao acadêmico, avaliar o processo educativo em sua complexidade e completude, e não apenas como sendo a etapa final de um processo com o objetivo de verificar os resultados.

Apesar do esforço docente em produzir conhecimentos e promover aprendizagem, o professor João afirma:

*Não consigo saber se minhas intenções realmente foram materializadas. Isso é de outro patamar. Para isso, precisaria saber se realmente o acadêmico apropriou-se do conteúdo ministrado. Na verdade, não temos certeza de quanto materializamos destes conteúdos, do quanto realmente foi aprendido.*

O professor João procura instigar os acadêmicos a aprender; entretanto, saber se os mesmos “comparecem”, se engajam no processo de aprendizado de fato, é algo mais subjetivo. Para o professor Fernando:

*O docente que consegue dar sentido e significado ao conhecimento é aquele que tem sensibilidade pedagógica, empatia com os acadêmicos, que sente como aquela determinada turma aprende e sabe como ‘tocar’ a todos os acadêmicos dessa turma.*

A sensibilidade pedagógica é considerada, por Bracht et al. (2014), como premissa básica para atender a uma nova prática pedagógica, que permite ao professor, como observa Fensterseifer (2013), testar suas convicções diante dos acadêmicos, desafiando-os a pensar numa perspectiva própria sobre aquilo que já foi objeto de sua reflexão e investigação. Assim, uma aula se configura como uma espécie de testemunho do que o professor aprendeu e deseja reaprender. Para reaprender, o professor conta com a atenção e manifestação dos acadêmicos, para que, nessa relação dialética, ambos possam reconstruir novas compreensões.

Para o professor Fernando, o primeiro passo é:

*Conscientizar os acadêmicos da importância do conhecimento para o exercício da docência e, no meu ponto de vista, isso está se perdendo. Aí entra o papel do professor na FI: saber analisar a situação e construir o aprendizado junto com os acadêmicos.*

O esforço de ser ou tornar-se professor, na concepção de Rezer e Fensterseifer (2008), implica ao sujeito dar conta de três necessidades: necessidades pedagógicas,

necessidade de domínio conceitual e necessidade de afirmar-se como sujeito. Para os autores, exercer a docência parte, inicialmente, de um esforço pedagógico, pois é necessário dar conta de diferentes conhecimentos nas ações docentes.

O professor Fernando afirma:

*A didática nasce também da reflexão das práticas. As práticas corporais podem ajudar muito o professor a aprender sobre didática, sobre como tematizar melhor os conhecimentos e a compreender os conceitos trabalhados.*

Nesse sentido, o professor Carlos entende:

*O professor precisa cativar o acadêmico para aprender e se apoderar dos conceitos, seja nas aulas teóricas ou práticas.*

Entretanto, a professora Maria entende que, para isso, é preciso haver mudança de concepção, pois,

*[...] na nossa área, se automatizam muito as aulas práticas, não se pensa sobre elas, não há reflexão sobre o que se está fazendo.*

De certa forma, pode-se dizer que há dificuldades para produzir conhecimentos acerca da docência e isso resulta num domínio conceitual raso. A necessidade de domínio conceitual, para Rezer e Fensterseifer (2008), está atrelada ao fato de que resgatar a complexidade da docência passa pela ampliação da capacidade que tem o professor de compreender os fenômenos que constituem o cotidiano do campo. Isso permite ampliar as possibilidades educativas e superar a ideia reducionista de “aplicar” a teoria na prática e forjar uma nova relação com o conhecimento. Ainda, a necessidade de afirmar-se como sujeito, para o professor, é fundamental, pois resgatar a docência pelo viés do conhecimento pode ser tomado como contraponto ao mundo contemporâneo em que a reflexividade e o “pensar por si” parecem estar em planos inferiores.

### **Considerações finais**

No que concerne a proposta deste texto, de analisar como os professores que atuam na FI em EF enfrentam o desafio didático da EFE na perspectiva de uma disciplina educativa, os dados possibilitam presumir que, na FI, alguns dos elementos considerados problemáticos na intervenção pedagógica na EFE não são tratados de forma rigorosa no processo formativo, o que pode comprometer o processo de instituição da EF sob a perspectiva de componente curricular/disciplina educativa. Essa situação pode ser

preocupante, pois entendemos que, na contemporaneidade, num curso de formação de professores, somente “ensinar” conteúdos e produzir conhecimentos pode não mais ser o bastante. É preciso ir além, pois “autorizar” e “capacitar” um sujeito para exercer a docência é a razão de ser da FI em nível de licenciatura, o que presume transcender o ensino de conteúdos e produção de conhecimentos. No caso da EFE, essa empreitada pode ser ainda mais complexa, pois em grande medida, é preciso contribuir com a formação de professores com capacidade de romper os laços com a tradição da área e “inventar” uma nova EFE.

Não pretendemos colocar toda a responsabilidade na formação de novos professores sobre os ombros dos professores formadores, pois é preciso considerar também, as responsabilidades que os próprios acadêmicos possuem acerca de seu processo formativo (além, é claro, das políticas/diretrizes vigentes, dos órgãos reguladores, das IES e das próprias escolas). Tratar da responsabilidade do acadêmico em seu processo formativo, não significa, porém, “culpabilizar a vítima” (culpar o acadêmico pelos seus possíveis fracassos), tampouco pretende-se responsabilizar somente o professor formador (pelas possíveis falhas que possa apresentar em sua ação docente), mas, sim, compreender que os limites e as potencialidades da FI são revelados, também, pela interação entre esses dois sujeitos (professor e acadêmico) e pela relação que estabelecem com a produção de conhecimentos visando o exercício da docência, tensionados pelos contextos em que se efetiva a docência (escola e Ensino Superior) e pela legislação vigente.

Entendemos ser essa uma relação de “corresponsabilidade” e que deve ser coletivamente assumida. Quem sabe o não assumir plenamente as responsabilidades específicas perante o processo formativo possa ser um dos motivos pelo qual a EFE ainda padeça de legitimação. No entanto, como bem lembra Fensterseifer (2009), se quisermos romper com a tradição de “menoridade” da área promovida por uma racionalidade instrumental, as soluções deverão ser propostas pelos envolvidos diretamente no processo formativo: professores e acadêmicos. Dessa forma, assumindo as “rédeas” de si mesmo, tanto ao professor formador quanto ao professor em formação, é “oportunizada” a possibilidade de trilhar o percurso e construir seu caminho, sem certezas, mas balizados por verdades produzidas intersubjetivamente.

## Referências

- BARDIN, Lawrence. **Análise de Conteúdo**. Edição revista e ampliada. São Paulo: Edições 70, 2011, 279 p.
- BOSSLE, Fabiano. Planejamento de Ensino na Educação Física: o que pensam os professores? **Revista Científica Trajetória Multicursos**, v. 1, p. 150-169, 2010. Disponível em: <[http://www.facos.edu.br/old/revistas/trajetoria\\_multicursos/planejamento\\_de\\_ensino\\_de%20\\_educacao\\_fisica.pdf](http://www.facos.edu.br/old/revistas/trajetoria_multicursos/planejamento_de_ensino_de%20_educacao_fisica.pdf)>. Acesso em: 18 set. 2016.
- BRACHT, Valter. et al. **Pesquisa em ação: educação física na escola**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2014, 144 p.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador**. São Paulo: Cortez, 2003, 318 p.
- CAPARROZ, Eduardo Francisco; BRACHT, Valter. O tempo e o lugar de uma didática da EF. Campinas, SP. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, v. 28, n. 2, p. 21 – 37, jan. 2007. Disponível em: <<http://rbce.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/viewFile/53/61>>. Acesso em: 12 dez. 2015.
- CHEVALLARD, Yves. ¿Por qué la transposición didáctica? In: CHEVALLARD, Yves. **La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado**. 3. ed. Buenos Aires: AIQUE Grupo Editor, 1998. p. 11-44.
- DESGAGNÉ, Serge. O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. Tradução de Adir Luiz Ferreira e Margarete Vale Sousa. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 29, n. 15, p. 07-35, mai./ago. 2007. Disponível em: <[ufrn.emnuvens.com.br/educacaoemquestao/article/download/4443/3629](http://ufrn.emnuvens.com.br/educacaoemquestao/article/download/4443/3629)>. Acesso em: 14 mar. 2017.
- FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Formação em Educação Física: para sair da minoridade. In: KRUG, Hugo Norberto; PEREIRA, Flávio Medeiros; AFONSO, Mariângela da Rosa (Org). **Educação Física: Formação e Prática Pedagógica**. Pelotas: UFPEL, 2009. p. 103-119.
- FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Formação de professores de Educação Física: uma perspectiva republicana. In. TOMAZETTI, Elisete Medianeira; LOPES, Anemari Roesler Luersen Vieira (Org.). **PIBID-UFSM: experiências e aprendizagens**. São Leopoldo: Oikos, 2013. p. 47-60.
- GILES, Marcelo Gustavo. A formação profissional em educação física. In: BRACHT, Valter.; CRISORIO, Ricardo (Org). **A Educação Física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 2003.
- GONZÁLEZ, Fernando Jaime.; FRAGA, Alex Branco. **Afazer da Educação Física na Escola: planejar, ensinar, partilhar**. Erechim: Edelbra, 2012, 208 p.
- KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do Esporte**. 8. ed. Ijuí: Unijuí, 2014, 152 p.

MOLINA, Rosane Maria Kreuzburg; MOLINA NETO, Vicente. Pesquisar com narrativas docentes. In: MOLINA NETO, Vicente; TRIVIÑOS, Augusto N. S. (Org.). **A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2010. p. 165-176.

NASCIMENTO, Juarez Vieira. Metodologias de ensino dos esportes: avanços teóricos e implicações práticas. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, v. 4, n. 2, p. 76-78, 2004.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PALMA, Ângela Pereira Teixeira Victoria; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bassoli; PALMA, José Augusto Victoria. **Educação Física e a organização curricular**. 2. ed. Londrina: Eduel, 2010, 251 p.

REZER, Ricardo. **Educação Física na Educação Superior: trabalho docente, epistemologia e hermenêutica**. Chapecó: Argos, 2014, 473 p.

REZER, Ricardo; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Docência em EF: reflexões acerca da sua complexidade. **Revista Pensar a Prática**, v. 11, n. 3, p. 319-329, set./dez., 2008. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/4960/4540>>. Acesso em: 01 ago. 2016.

REZER, Ricardo; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Uma orientação hermenêutica para o trabalho docente na educação superior. In: SILVA, Maurício Roberto da; PAIM, Elison Antonio; BERTICELLI, Antônio (Org.). **Educação em análise: formação de educadores e produção de pesquisas num contexto de desigualdades socioculturais**. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2013. p. 171-187.

SOUZA, Nádia M. P; PAIVA, Liz D. C. Avaliação do ensino-aprendizagem na formação de professores de Educação Física. In: MONTEIRO, Aloísio J. J.; CUPOLILLO, Amparo Villa (Org.). **Formação de Professores de Educação Física: diálogos e saberes**. Rio de Janeiro: Outras Letras, 2011. p. 101-112.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014, 325 p.

## Notas

---

<sup>i</sup> Nomes fictícios.

<sup>ii</sup> Da mesma forma, ou até mais, dado nossa tradição, esta questão se coloca para o campo das ciências humanas e filosofia.

<sup>iii</sup> Compreendemos e destacamos a importância para a formação de futuros professores de programas como o PIBID e, mais recentemente, a Residência Pedagógica, no entanto, são programas pontuais e que oportunizam a participação de apenas alguns acadêmicos, não englobando, desta forma, a totalidade deles.

## Sobre os autores

### **Ivan Carlos Bagnara**

Doutor em Educação nas Ciências (UNIJUÍ). Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), Campus Erechim.

E-mail: [ivan.bagnara@erechim.ifrs.edu.br](mailto:ivan.bagnara@erechim.ifrs.edu.br) Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6049-874X>

### **Paulo Evaldo Fensterseifer**

Doutor em Educação (UNICAMP). Professor do Programa de Pós-graduação em Educação nas Ciências da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ).

E-mail: [fenster@unijui.edu.br](mailto:fenster@unijui.edu.br) Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4914-5281>

Recebido em: 08/11/2019

Aceito para publicação em: 03/01/2020