

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA E DANÇA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO

Valéria Gonçalves

**“PLANEJAR NÃO É UM BICHO DE SETE CABEÇAS”:
ESTUDOS COLABORATIVOS NO ENFRENTAMENTO DAS DIFICULDADES DE
FORMANDOS EM PREPARAR AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA**

Porto Alegre

2020

Valéria Gonçalves

**“PLANEJAR NÃO É UM BICHO DE SETE CABEÇAS”: ESTUDOS
COLABORATIVOS NO ENFRENTAMENTO DAS DIFICULDADES DE
FORMANDOS EM PREPARAR AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências do Movimento Humano.

Orientador: Prof. Dr. Alex Branco Fraga

Porto Alegre

2020

CIP - Catalogação na Publicação

Gonçalves, Valéria
"PLANEJAR NÃO É UM BICHO DE SETE CABEÇAS": ESTUDOS COLABORATIVOS NO ENFRENTAMENTO DAS DIFICULDADES DE FORMANDOS EM PREPARAR AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA / Valéria Gonçalves. -- 2020.
122 f.
Orientador: Alex Branco Fraga.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Porto Alegre, BR-RS, 2020.

1. Educação Física. 2. Formação Inicial. 3. Planejamento. 4. Estudos Colaborativos. I. Fraga, Alex Branco, orient. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

A todas as vítimas do covid-19.

AGRADECIMENTOS

A Deus, em suas diferentes manifestações, por me trazer tranquilidade e esperança para seguir em frente com os meus objetivos, em meio ao caos do mundo.

À minha família, meus grandes incentivadores, especialmente aos meus pais, Valdori e Lucy, exemplos de amor e bondade, meus maiores mestres. A vocês, meu eterno respeito, amor e gratidão!

Ao meu companheiro de vida, Diego, por caminhar ao meu lado, me fortalecendo e me admirando. Obrigada pela paciência, pelo amor e cuidado para comigo.

Ao grupo Políticas de Formação em Educação Física e Saúde (Polifes), por tantos momentos especiais de encontros e trocas. Esse percurso foi mais rico, leve e divertido com vocês.

À Professora Doutora, Denise Grosso da Fonseca, e aos Professores Doutores, Robson Machado Borges e Felipe Quintão de Almeida, por terem aceitado o convite de leitura e avaliação desta dissertação. Foi um privilégio compartilhar e aprender com vocês.

Ao meu orientador, Professor Doutor Alex Branco Fraga, que em meio a tantas atividades e compromissos acadêmicos, nunca me deixou sozinha, sem apoio. Obrigada por me mostrar tantos caminhos. Admiro e me inspiro no seu trabalho.

Aos acadêmicos que participaram do grupo de estudos sobre planejamento. Obrigada pelos encontros, o compromisso e a confiança que deram corpo a esta pesquisa.

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em especial, aos professores do Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano, pela elevada qualidade do ensino oferecido.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que, no último ano, me possibilitou a dedicação exclusiva a este estudo.

A todos aqueles que não mencionei aqui, mas que, de alguma forma, contribuíram para minha formação pessoal e profissional.

Gratidão!



Que pensam tantas cabeças?
Pensam tudo ao mesmo tempo?
Que vendaval que seria
sete cabeças de vento!

Setecentos mil piolhos!
Não há como pôr barreiras!
As duas mãos não dão conta
de coçar tanta coceira!

Sete cabeças vão todas
ao mesmo cabeleireiro!
Sete tesouras parecem
esgrimas num picadeiro!

Sete bocas, sete fomes,
cada uma escolhe um prato!
Sustentar um bicho assim
não deve ficar barato.

Se uma fala, seis escutam?
Elas falam-se entre si?
Se uma escolhe seu caminho,
as outras vão por ali?²

¹Desenho do “bicho de cinco cabeças” feito por Júlia Gonçalves, minha sobrinha, durante o período em que vivemos o distanciamento social, para evitar o contágio do vírus covid-19.

²Trecho retirado do poema Bicho de Sete Cabeças, de Eucanaã Ferraz. (Disponível em: <https://saticssubmarino.b2w.io/sherlock/books/firstChapter/7000565.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2020.)

RESUMO

Com a presente pesquisa, objetivou-se compreender de que modo um grupo de estudos colaborativo pode contribuir para o enfrentamento de dificuldades encontradas por acadêmicos durante o processo de planejamento de aulas de Educação Física (EF) escolar. Mais especificamente, mapear as percepções de estudantes de licenciatura em EF acerca do planejamento, bem como identificar os fatores que os mobilizam a encarar o desafio de planejar em consonância com os documentos curriculares vigentes. Para tanto, foi realizada uma análise documental com a utilização de dados secundários provenientes de um grupo de estudos de uma Instituição de Ensino Superior (IES) da Região Sul do Brasil. Os documentos produzidos em grupo e analisados nesta dissertação resultaram das transcrições de gravações de áudio dos encontros e entrevistas; de *prints* de mensagens eletrônicas; e do registro fotográfico das reuniões. A partir da análise temática dos documentos, foi possível identificar que os acadêmicos percebem o planejamento de aulas de EF como um importante elemento para o processo de ensino e aprendizagem, mas, ao mesmo tempo, também o consideram difícil/complexo, uma espécie de “bicho de sete cabeças”. Essa figura fantasmagórica foi citada por integrantes do grupo para traduzir o grau de dificuldade percebida por eles mesmos no processo de elaboração de seus planos de aulas na iniciação docente em escolas. Destacadamente, as principais dificuldades relatadas por eles foram as seguintes: receio de planejar para alunos do Ensino Médio; dificuldade em compreender os documentos curriculares que orientam o planejamento; dificuldade de inserir conhecimentos para além dos procedimentais; falta de entendimento dos critérios de avaliação; e dificuldade de tratar pedagogicamente conteúdos estudados ao longo da graduação. Os resultados demonstram que, apesar de o grupo de estudos não ter “eliminado o bicho”, o estudo de assuntos específicos, como o papel da EF na escola; o modo como os documentos curriculares estão organizados; a divisão dos saberes corporais em *para praticar* e *para conhecer*, e a avaliação diagnóstica, contribuíram para que os acadêmicos visualizassem as formas de enfrentamento que estão ao seu alcance. Especialmente, a metodologia do trabalho de grupo, inspirada na pesquisa-ação e aplicada no processo de organização das atividades de ensino, que resultaram na documentação analisada nesta dissertação, mostrou-se potente estratégia de ensino para a formação inicial de professores, pois os estudantes puderam compartilhar suas experiências e angústias, em busca de novos caminhos e soluções para os desafios surgidos durante suas intervenções na escola. Apesar dos limites de um estudo colaborativo, registrado sob a forma de projeto de extensão universitária, concluiu-se que o uso dessa estratégia de trabalho formativo traz excelentes resultados, em termos de aprendizagem sobre o ato de planejar aulas de EF; portanto, é possível sugerir sua adoção em outros momentos e espaços da graduação, tais como nas disciplinas que antecedem as práticas pedagógicas, nos próprios estágios curriculares e nos programas de formação em serviço como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) e a Residência Pedagógica.

Palavras-chave: Educação Física. Formação Inicial. Planejamento. Estudos Colaborativos.

ABSTRACT

This research aims to understand how a collaborative study group can contribute to coping with difficulties presented by academics during the planning process of school Physical Education (PE) classes. More specifically, it seeks to map the perceptions of undergraduate students in PE regarding planning, as well as to identify the factors that mobilize them to face the challenge of planning in line with current curriculum documents. To this end, a documentary analysis was carried out using secondary data from a study group from a higher education institution in the southern region of Brazil. The documents produced in group and analyzed in this dissertation were the transcriptions of audio recordings of the meetings and interviews, the prints of electronic messages and the photographic record of the meetings. From the thematic analysis of the documents, it was possible to identify that academics perceive PE class planning as an important element for the teaching-learning process, but at the same time they also consider it difficult / complex, a kind of “beast of seven heads”. This fanciful figure was verbally invoked by members of the group to translate the degree of difficulty they perceived in the process of preparing their lesson plans for teaching initiation in schools. Notably, the main difficulties reported by them were the following: fear of planning for high school students; difficulty in understanding the curriculum documents that guide planning; difficulty in inserting knowledge beyond the procedural ones; lack of understanding of the evaluation criteria and difficulty in pedagogically treating content studied during graduation. The results show that, although the study group did not “eliminate the bug”, the study of specific subjects, such as the role of PE in school, the way the curriculum documents are organized, the division of body knowledge into to practice and to know and the diagnostic evaluation, contributed for the students to visualize forms of coping that are within their reach. Especially, the group's work methodology, inspired by action research and applied in the process of organizing teaching activities that resulted in the documentation analyzed in this dissertation, proved to be a potent teaching strategy for the initial training of teachers, as students they were able to share their experiences and anxieties, seeking new ways and solutions to the challenges that arose during their interventions at school. Despite the limitations of a collaborative study, registered as a university extension project, the conclusion is that the use of this training strategy brings excellent results in terms of learning about the act of planning PE classes, therefore, it is possible to suggest its adoption in other moments and spaces of graduation, such as in the disciplines that precede the pedagogical practices, in the curricular internships themselves and in the in-service training programs such as PIBID and the Pedagogical Residence.

Keywords: Physical Education. Initial Formation. Planning. Collaborative Studies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Percepções codificadas dos acadêmicos acerca do planejamento de	51
Figura 2 – Representação da primeira cabeça do bicho	57
Figura 3 – Representação da segunda cabeça do bicho.....	63
Figura 4 – Representação da terceira cabeça do bicho.....	69
Figura 5 – Representação da quarta cabeça do bicho.....	74
Figura 6 – Representação da quinta cabeça do bicho	79
Figura 7 – Exemplo do formato físico dos encontros de estudos.....	98

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -Temas abordados nos encontros do grupo de estudos.....	46
Quadro 2 – As seis fases da análise temática de Braun e Clarke (2006)	49
Quadro 3 – Dificuldades/receios dos acadêmicos no momento de planejar aulas de EF.....	53
Quadro 4 – Falas dos acadêmicos contendo a expressão "bicho de sete cabeças"	55
Quadro 5 – Exemplo de trocas de materiais através de aplicativo	102
Quadro 6 – Exemplos de atividades realizadas dentro do aplicativo.....	102
Quadro 7 – Exemplos de conquistas compartilhadas pelos acadêmicos no aplicativo.....	103

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Pibid – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

AT – Análise Temática

CRE – Coordenadoria Regional de Educação

EF – Educação Física

Esefid – Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança

IES – Instituição de Ensino Superior

LDBN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PPGCMH – Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano

PPP – Projeto Político-Pedagógico

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TSAP – Team Sports Performance

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Unijuí – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul

Sumário

SUMÁRIO	12
.....	13
INTRODUÇÃO	14
1. PLANEJAR PARA QUÊ? O SENTIDO DO PLANEJAMENTO NA ESCOLA	23
2. PLANEJAMENTO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	27
2.1 TENDÊNCIAS, ABORDAGENS E OS EFEITOS NO EXERCÍCIO DE PLANEJAR	27
2.2 A LITERATURA ACADÊMICA SOBRE PLANEJAMENTO NA FORMAÇÃO INICIAL	34
3. POTENCIALIDADES DOS ESTUDOS COLABORATIVOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA	40
4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	44
4.1 TIPO DE PESQUISA	44
4.2 DOCUMENTOS ANALISADOS E LEVANTAMENTO DOS DADOS	45
4.3 O GRUPO DE ESTUDOS POR MEIO DO QUAL OS DOCUMENTOS FORAM PRODUZIDOS	45
4.4 PERFIL DOS PARTICIPANTES DO GRUPO DE ESTUDOS	47
4.5 CUIDADOS ÉTICOS	48
4.6 TIPO DE ANÁLISE ADOTADA NA PESQUISA	48
5. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS	50
5.1 PLANEJAMENTO DE AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: EXAMINANDO O “BICHO”	54
5.1.1 <i>“No fundamental tu faz qualquer coisa e eles gostam, no ensino médio não”: A insegurança perante alunos que questionam o planejamento</i>	57
5.1.2 <i>“Porque dança e não lutas?”: A dificuldade de compreender a organização dos documentos curriculares</i>	63
5.1.3 <i>“Aí que tá, eu reúno eles e vou conversar o quê?”: A dificuldade de inserir conhecimentos para além dos procedimentais</i>	69
<i>Fonte: Adaptado do desenho de Júlia Gonçalves (2021).</i>	74
5.1.4 <i>“Quando eu não sei o que avaliar, é muito mais fácil eu dar dez pra todo mundo”: O desconforto de não conseguir justificar os critérios de avaliação</i>	74
5.1.5 <i>“Penso tanta coisa, mas quando vou escrever, parece que nada eu sei”: Dificuldade de tratar pedagogicamente os conteúdos estudados na graduação</i>	79
5.2 PLANEJAMENTO DE AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: ENFRENTANDO O BICHO	83
5.2.1 O ESTUDO DE TEMAS ESPECÍFICOS DENTRO DO GRUPO	83
5.2.1.1 <i>“Parece que é tão óbvio e daí tu vê que não é”: Retomando o papel da Educação Física escolar</i>	83
5.2.1.2 <i>“Porque dar uma coisa e não outra?”: compreendendo a organização dos documentos curriculares</i>	85
5.2.1.3 <i>“A importância de pensar o que eu quero do meu aluno com aquele tema”: divid os saberes corporais em para praticar e para conhecer</i>	85
5.2.1.4 <i>“Para não trabalhar só o quarteto fantástico”: Estudando os sistemas de classificação das práticas</i>	90
5.2.1.5 <i>“Esse objetivo saiu de uma dificuldade do aluno”: Entendendo a importância da avaliação diagnóstica</i>	93
5.2.2 O FORMATO E A CONDUÇÃO DOS ENCONTROS DE ESTUDOS	97
5.2.2.1 <i>“A estrutura dos encontros facilitou a aprendizagem”: A organização das reuniões de estudos</i>	97
5.2.2.2 <i>“Compartilhar é uma forma de aprender”: O grupo colaborativo como espaço para trocas de experiências pedagógicas</i>	100

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	107
REFERÊNCIAS.....	110
APÊNDICE.....	121
APÊNDICE A- AUTORIZAÇÃO PARA USO DE DESENHO	121
ANEXO	122
ANEXO A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	122

INTRODUÇÃO

A prática pedagógica é composta por diversos elementos, dentre eles, o planejamento. Aulas improvisadas, por exemplo, podem ser evitadas e caminhos traçados, na busca por atingir os objetivos propostos para cada disciplina dentro da escola. No entanto, o ato de planejar muitas vezes se apresenta como um verdadeiro desafio para os professores. Especificamente no campo da Educação Física (EF), esse desafio parece ser ainda maior e mais complexo.

Estudos têm apontado a falta de conhecimento sobre planejamento como um dos principais fatores para que professores de EF não programem suas aulas ou se sintam inseguros quando o fazem (BOSSLE, 2003; GONZÁLEZ; FRAGA, 2012; BORGES, 2018; BAGNARA; FENSTENSEIFER, 2019). Corrobora para esse imbróglio, a condição histórica da área que, durante muito tempo, considerou a EF dentro da escola apenas como uma atividade e não um componente curricular responsável por formar indivíduos capazes de agir de formas crítica e autônoma na esfera da cultura corporal de movimento.

As mesmas pesquisas (BOSSLE, 2003; GONZÁLEZ; FRAGA, 2012; BORGES, 2018; BAGNARA; FENSTENSEIFER, 2019) identificam que esses professores tiveram poucas oportunidades para aprender a atuar de acordo com aquilo que exigem os documentos legais vigentes. Porém, ao que parece, a formação inicial ofertada ultimamente também não está conseguindo dar conta de quebrar os paradigmas cristalizados pela concepção de EF ainda arraigada a uma “atividade física” dentro da escola (BAGNARA, 2015; BAGNARA; FENSTERSEIFER, 2016; BRAGHIN; FERNANDES, 2017). Com relação às dificuldades apresentadas por acadêmicos, durante o processo de planejamento de aulas, em atendimento a uma perspectiva de EF, enquanto componente curricular, é que esta pesquisa foi se “desenhando”.

Em 2012, ao ingressar no curso de Licenciatura em EF da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí), não tinha muito claro como e quais conteúdos seriam desenvolvidos durante as aulas; imaginava que aprenderia técnicas e regras de esportes com os quais tive contato durante a Educação Básica (futsal, handebol e voleibol). Logo, pensava que o planejamento de aulas – que mais tarde ministraria como professora – se resumiria à elaboração de

uma lista de atividades centradas na execução técnica de alguns esportes. Afinal, esse foi o formato de organização de aulas de EF que tive ao longo de 11 anos como aluna na escola básica.

No entanto, ao cursar os dois primeiros semestres, uma variedade de conteúdos vinculados à cultura corporal de movimento me foi apresentada, e começaram a modificar minha concepção acerca da função da EF na escola. Percebi que as práticas não se limitavam aos esportes, pelo contrário, o esporte era uma dentre tantas outras temáticas, que deveriam ser apresentadas aos alunos, como danças, ginásticas, lutas, atividades aquáticas, etc. (GONZÁLEZ; FRAGA, 2012). E o ensino? O processo não se limitava apenas à aprendizagem de habilidades técnicas, mas considerava também a formação de um sujeito autônomo, reflexivo e crítico, ciente de sua condição histórica e capaz de transformar sua própria realidade (BAGNARA; FENSTERSEIFER, 2016).

Em decorrência dessa mudança de entendimento quanto à especificidade da EF na escola, comecei a me questionar sobre os motivos pelos quais não tivera acesso a todos esses temas durante a minha Educação Básica. Seria por falta de tempo? Seria porque a execução “perfeita” dos movimentos de determinada prática era mais valorizada do que a diversificação dos temas? Ao mesmo tempo em que essas questões rondavam meus pensamentos, outras preocupações começaram a surgir: Como organizar todas essas manifestações da cultura corporal de movimento? O que ensinar primeiro? Porque ensinar determinado tema e não outro? E a maior delas: como tematizar essas práticas de modo a permitir que o meu aluno tivesse autonomia e consciência crítica sobre elas?

Uma possibilidade de resposta às minhas preocupações surgiu quando cursei o componente curricular “Metodologia do Ensino dos Esportes II”, durante o terceiro semestre da formação inicial. O referido componente, apesar de ter tratado do ensino dos esportes, de forma mais específica daqueles com interação entre os adversários baseados em modelos compreensivos³, permitiu-me pensar uma EF centrada no *direito* do aluno de se apropriar de temas relacionados à cultura corporal de

³Em termos gerais, os modelos compreensivos trabalham com a ideia de que o aluno aprende melhor quando compreende *o que* faz, antes de aprender *como* fazer (GRAÇA; MESQUITA, 2007). Na prática, isso implica uma proposta de ensino centrada em aspectos táticos do jogo, considerando que os esportes com interação entre os adversários exigem dos jogadores uma constante tomada de decisão com relação ao *que fazer*, *quando fazer* e *como fazer* determinada ação para solucionar um problema proposto pelo jogo (GONZÁLEZ; FRAGA, 2012).

movimento, para além de um mero “exercitar-se” em aula ou aperfeiçoar uma determinada destreza física (FENSTERSEIFER; SILVA, 2011). Isso se deu quando passei a estudar a possibilidade de ensinar uma mesma prática corporal em diferentes aspectos. A título de exemplo, ao ensinar futebol, poderíamos, além das técnicas e táticas, abordar as dificuldades da expansão do futebol feminino no contexto brasileiro, bem como a violência entre as torcidas⁴.

Nessa disciplina, também estudei a proposta metodológica de González e Bracht (2012). Essa proposta organiza o ensino dos esportes por meio de unidades didáticas elaboradas a partir de objetivos centrados nas dificuldades dos alunos sobre determinado conteúdo (diagnóstico); método de ensino; tipos de tarefas; planos de aula; intervenção do professor; papel do aluno; e avaliação.

Destaco, especialmente, a oportunidade que tive. nessa disciplina, de experimentar corporalmente os conteúdos estudados de forma teórica, tanto no papel de aluna, durante as atividades na universidade, quanto no de professora, ministrando aulas na Educação Básica. Esse “passar pelo corpo” fez com que essa forma de organizar o planejamento, por meio do desenho de unidades didáticas (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012), ganhasse mais sentido para mim.

Ao longo da graduação, cursei muitas outras disciplinas, que trataram da temática do planejamento, e todas foram muito importantes em minha formação, mas tenho citado fortemente a disciplina Metodologia do Ensino dos Esportes II porque, a partir dela, foi possível olhar o planejamento da EF escolar de forma mais reflexiva. Aliás, por meio dela é que planejei minhas primeiras aulas, de um modo que consegui perceber as conexões entre objetivos de aula e a respectiva condução das atividades selecionadas. Em uma de suas atividades avaliativas, de planejar e desenvolver uma unidade didática para alunos da Educação Básica, lembro-me quanto estava instigada para ver se o que estudara sobre planejamento realmente “funcionaria” em uma escola. E, de modo geral, “funcionou”! Os alunos – alguns mais, outros menos –

⁴Essas diferentes abordagens de um mesmo conteúdo têm sido chamadas, por Darido (2012), de dimensões do conhecimento. A mesma autora as classifica em: procedimental (vinculada ao *saber fazer*); conceitual (*saber sobre*) e atitudinal (*saber ser*). Destacam-se, aqui, os temas transversais, que podem ser trabalhados dentro dessas diferentes dimensões colocadas por Darido (2012). Esses temas caracterizam-se por um conjunto de assuntos que aparecem transversalizados nas diferentes disciplinas (ética, meio ambiente, pluralidade cultural, trabalho e consumo, orientação sexual e saúde etc.) e podem contribuir para a formação integral e construção de indivíduos críticos.

aproximaram-se dos objetivos de aprendizagem propostos. E tudo foi muito gratificante.

Penso ser importante sublinhar que as primeiras dificuldades em planejar aulas para uma escola “real” também apareceram durante essa mesma intervenção. Diferentemente das nossas vivências na universidade, a escola pública na qual ministrei as aulas, possuía apenas uma quadra não coberta, a qual ficava inutilizável nos dias de chuva, e também nos seguintes, por causa do barro que descia de um barranco lateral. Os materiais disponíveis eram apenas quatro bolas, alguns poucos coletes e cinco bambolês.

Com relação aos alunos, destaca-se, principalmente, a evidente resistência em aceitar uma sequência de aulas de um mesmo conteúdo, uma vez que estavam habituados a escolher aquilo que mais gostavam de praticar em cada aula, e a revolta em ter que cumprir atividades escritas, especialmente avaliações, era clara. Por causa dessas dificuldades, e principalmente do modo como consegui superá-las, fui convidada, no semestre seguinte, pelo professor da referida disciplina, a compartilhar com os acadêmicos aquela experiência docente.

Passados alguns semestres, o mesmo professor me convidou novamente a compartilhar minhas vivências pedagógicas com os colegas de graduação, só que, dessa vez, compartilhei vivências diferentes com os estudantes, em função de já ter realizado outras intervenções nos estágios curriculares. Todas elas apoiadas na proposta de unidades didáticas de González e Bracht (2012); no entanto, com temáticas que foram para além do esporte. Borges (2018) tem chamado a possibilidade de utilizar essa mesma proposta metodológica para diferentes temas, como domínio do “*código fonte*”, o que quer dizer que, mesmo tendo sido pensada originalmente para o tema dos esportes, o modo de organizar e desenvolver o trabalho pode ser empregado no ensino de qualquer outro tema da EF escolar, desde que os objetivos e, conseqüentemente, as atividades e intervenções dos professores sejam ajustados ao que se pretende atingir em termos de aprendizagem.

Durante a graduação, essas *troc*as de experiências entre os acadêmicos foram muito valorizadas e incentivadas, por alguns professores. Algo que senti ser fundamental, especialmente no início dos estágios curriculares. Ouvir os colegas que já tinham vivenciado aquilo; as dificuldades enfrentadas e as estratégias adotadas para superá-las, trouxe-me mais segurança e abriu outras possibilidades de trabalho.

Ao final da graduação, envolvi-me em um projeto de formação continuada com

professores de EF, na condição de bolsista de iniciação científica, que me possibilitou trocas com outro tipo de público: docentes que atuavam nas escolas. O referido projeto surgiu de uma parceria entre a Unijuí e a 36ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE), desenvolvido entre novembro de 2015 e agosto de 2018.

O objetivo dessa formação foi estudar, de forma colaborativa, o ensino da pluralidade de temas relacionados à cultura corporal de movimento, abarcando a reflexão sobre as concepções de ensino dos docentes participantes. Um dos caminhos para atingir tal objetivo foi a produção coletiva de materiais didático-pedagógicos apoiados na mesma lógica de organização de González e Bracht (2012), e produzidos a partir de reflexões e argumentações críticas sobre o processo de ensino na EF escolar⁵.

Com a incumbência, no projeto, de acompanhar os encontros da formação continuada devia registrar aquilo que o docente mediador não tinha condições de captar, justamente por estar envolvido com a mediação do processo. As observações resultaram em um artigo intitulado *Tentativas de alteração na atuação docente através da formação continuada: Um olhar na intervenção do professor mediador*⁶. Nesse manuscrito, pretendia-se identificar, nas entrelinhas dos diálogos, as consequências das ações (falas, gestos, leituras, indicações de textos e vídeos, entre outros), de um professor mediador sobre um grupo de professores. Realizar esse trabalho foi uma tarefa bastante complexa, porém, acompanhar esse processo “por dentro” despertou-me o interesse em compreender melhor o universo da formação docente.

Logo depois, para dar conta do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) (GONÇALVES; GONZÁLEZ; BORGES, 2017), decidi desenvolver um estudo colaborativo no qual atuei como mediadora de um grupo de estudos que integrei com duas professoras formadas em EF. O objetivo principal da pesquisa era descrever as intercorrências de um trabalho colaborativo com professores de EF sobre a competição esportiva na escola. A escolha por esse tema emergiu das falas dos professores, durante os encontros da formação continuada que acompanhei. Nessas

⁵Os documentos produzidos pela referida formação foram posteriormente analisados na pesquisa de Borges (2018, p. 8). O autor buscou, de forma específica, “compreender os conceitos e sentidos que orientam os docentes no processo de ensino na EF escolar; verificar a ocorrência – ou não – de uma mudança nas concepções dos professores em relação aos processos de ensino em decorrência de uma formação continuada oferecida; identificar os fatores que possibilitam a mudança na concepção de ensino dos professores; analisar como o formato e a condução da formação continuada, na lógica de uma experiência colaborativa, potencializam o processo de mudança de concepção”.

⁶Trabalho vinculado ao projeto Transformação da Educação Física Escolar: Limites e Potencialidades de Experiências Colaborativas de Formação Continuada do Grupo de Pesquisa Paidotribas da Unijuí.

falas, os docentes evidenciaram dificuldades em contextualizar a competição nas aulas dedicadas ao ensino dos esportes. Assim, durante oito encontros, estudamos uma possibilidade de abordar a competição esportiva de forma significativa para os alunos, por meio do *Sport Education*⁷.

Em ambas as pesquisas com as quais me envolvi, foram notórias as dificuldades dos professores em planejar e atuar sobre o prisma de um componente curricular responsável por tematizar, de forma crítica, as diferentes manifestações da cultura corporal de movimento. Por outro lado, também foram identificadas mudanças na forma como os professores compreendiam, respectivamente, o ensino da EF e a abordagem da competição esportiva na escola.

Ao final das minhas experiências, uma questão passou a me intrigar: uma vez encerrados esses estudos colaborativos, aqueles professores seriam capazes de planejar suas aulas com base no que estudaram? Essa inquietação tomou a forma de um pré-projeto de pesquisa, com o qual me inscrevi no processo seletivo de mestrado no Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano (PPGCMH), em 2018, e no qual a proposta era compreender a influência de uma formação colaborativa nas práticas pedagógicas dos docentes. No entanto, após ter sido selecionada para cursar o mestrado, o objetivo do projeto foi tomando outros rumos. A intenção de estudar o processo de formação relacionado ao planejamento de aulas de EF permaneceu; contudo, meu olhar até então direcionado à formação continuada, voltou-se para a formação inicial de professores, como explicarei a seguir.

Após a conclusão do curso de graduação e ingresso no mestrado, continuei sendo convidada a compartilhar com acadêmicos minhas experiências de estágio. Inclusive em outras universidades com as quais fui tendo contato justamente em função dessas vivências anteriores, como também por indicação de alguns dos professores da Unijuí. Durante uma dessas *trocas*, em uma dessas universidades, é que a ideia de estudar o tema do planejamento de aulas de EF na formação inicial de professores surgiu.

Participei como professora convidada da primeira aula de uma disciplina que tratava de currículo e planejamento da EF escolar de uma universidade localizada na Região Sul do Brasil. No primeiro momento da aula, os alunos foram convidados pelo

⁷Basicamente, trata-se de uma “proposta de intervenção criada nos Estados Unidos na década de oitenta, por Daryl Siedentop, a qual pensa a competição esportiva como uma ferramenta educativa, a colocando a serviço do aluno, e não o inverso dessa relação” (GONZÁLEZ, 2014, p. 48).

professor responsável pela disciplina a refletir sobre as seguintes questões: O que você espera que um aluno saiba/conheça, depois de passar 12 anos na Educação Básica, especificamente no que se refere aos saberes sob responsabilidade da EF? Se vocês fossem convidados para elaborar o currículo da EF de uma escola pública, como a estruturariam? Por onde começariam? O que selecionariam?

As questões foram discutidas em pequenos grupos e, posteriormente, compartilhadas com a turma. Após o professor responsável pela disciplina provocar algumas reflexões acerca da responsabilidade da EF dentro da escola, os alunos citaram a cultura corporal de movimento como objeto de estudo específico desse componente curricular. No entanto, relataram dificuldade em estruturar e definir o que ensinariam em cada ano da Educação Básica, de modo que os conteúdos esportivos prevaleceram, assim como centraram-se nos conhecimentos voltados às habilidades técnicas.

No segundo momento da aula, compartilhei as minhas experiências de estágio na formação inicial. Então, percebi certo estranhamento, por parte dos alunos, com relação à forma como organizava meu planejamento (por meio de unidades didáticas), ao mesmo tempo em que demonstraram interesse em entender como aquilo se materializava. As falas dos acadêmicos, durante aquela aula, me lembraram a formação continuada que acompanhei. As dificuldades em organizar o trabalho docente eram muito semelhantes às apresentadas pelos professores que já atuavam nas escolas.

Passado algum tempo, o professor dessa mesma disciplina me fez um novo convite, dessa vez para mediar um grupo de estudos com acadêmicos dentro de um projeto de extensão por ele proposto. Esse grupo visava a dar apoio aos alunos com relação ao planejamento de aulas de EF escolar, por meio de discussões/reflexões sobre o tema. O convite foi um tanto quanto provocativo, pois unia duas questões que faziam muito sentido para mim, no processo de formação de professores: as discussões sobre planejamento e os estudos colaborativos.

Aceitei. E, ao aceitar esse convite, mais uma mudança nos rumos do meu projeto de pesquisa de mestrado acabou acontecendo. Deixei de procurar problematizar a influência de uma formação continuada colaborativa no planejamento pedagógico de professores formados, e passei a me interessar em compreender de que modo um grupo de estudos colaborativo pode contribuir no enfrentamento das

dificuldades apresentadas por estudantes de licenciatura no processo de planejamento de aulas de EF.

Na medida em que a proposta colaborativa de estudos com esse grupo de estudantes foi pensada sob a forma de atividade de extensão, todo o processo foi pautado e conduzido dentro da perspectiva de atividade de ensino. Por isso, quando decidi investir nos acontecimentos vividos lá sob a forma de projeto de pesquisa, precisei solicitar autorização ao professor responsável pelo projeto de extensão, aos estudantes envolvidos, bem como à instituição para a qual esse projeto estava vinculado, para usar os documentos produzidos nos encontros como a materialidade empírica da pesquisa que ora apresento. Tarefa complexa, pois a posição de mediadora convidada, acabava, de certo modo, se confundindo com minha posição de pesquisadora de mestrado.

De toda forma, foi a partir desse lugar, e examinando a materialidade produzida naquele grupo de estudos, que passei a buscar respostas para meu problema de pesquisa e a estruturar o objetivo principal deste trabalho: Compreender de que modo, um grupo de estudos colaborativo, pode contribuir no enfrentamento das dificuldades apresentadas por estudantes de licenciatura no processo de planejamento de aulas de EF. A partir disso, desdobrei os seguintes objetivos específicos: Mapear as percepções desse grupo de acadêmicos acerca do planejamento de aulas; identificar suas dificuldades no momento de planejarem suas intervenções na escola e analisar os elementos que contribuíram, ou não, para que as dificuldades apresentadas fossem enfrentadas.

Para dar conta desse desenho, esta dissertação está organizada em cinco capítulos. No primeiro, discorre-se sobre o sentido do planejamento na escola, ressaltando sua relação como o objetivo dessa instituição. No segundo capítulo, trata-se, especificamente, do planejamento na EF escolar, apontando algumas influências das diferentes tendências e abordagens pedagógicas nos desalinhamentos entre o que apregoam os documentos curriculares e o que fazem os professores na prática de ensino. Na sequência, apresenta-se o desafio que tem sido para muitos professores planejar de acordo com aquilo que é exigido nos documentos legais, especialmente por existirem lacunas em suas formações, seguida de uma revisão de literatura com a intenção de identificar estudos que tratam atualmente do tema planejamento na formação inicial de professores de EF.

No terceiro capítulo, constam os estudos colaborativos como uma possibilidade de auxílio para o enfrentamento das dificuldades de se planejar a EF dentro de uma perspectiva de componente curricular. No quarto capítulo, apresento as opções metodológicas, onde descrevo sobre o tipo de pesquisa, o grupo de estudos por meio do qual os documentos analisados foram produzidos, bem como seus participantes. Em seguida, é apresentada a maneira como ocorreu o processo de levantamento dos dados, os cuidados éticos adotados e o modo como foram analisados. Por fim, a análise e a discussão dos resultados são seguidas das considerações finais desta pesquisa.

1. PLANEJAR PARA QUÊ? O SENTIDO DO PLANEJAMENTO NA ESCOLA

Planejamento é uma palavra tão usual no dia a dia das escolas que a resposta à pergunta⁸ no título deste capítulo parece já estar “dada”. Essa sensação decorre do fato de que se supõe que um professor, exatamente por ser essa figura, domina de pronto uma das “tarefas” mais corriqueiras da prática docente: o planejar. No entanto, é possível perceber que, mesmo sendo uma das tarefas basilares, as respostas a tal pergunta, assim como a própria pergunta, trazem de forma implícita os sentidos atribuídos ao ato de planejar, que depende de como cada sujeito entende o planejamento, especialmente dentro do ambiente escolar.

Ao revisar a literatura sobre o tema, é possível identificar muitos olhares dentro do campo de estudos sobre planejamento. No campo da educação – interesse maior desta pesquisa – a referência é Luckesi (1993, p. 117). O referido autor define o ato de planejar como uma “atividade intencional pela qual se projetam fins e se estabelecem meios para atingi-los”. Ainda sublinha que, por mais que essa intencionalidade não esteja assim tão explícita, ou até mesmo colocada de forma “consciente”, o ato de planejar não é neutro, pelo contrário, é ideologicamente comprometido:

O ser humano não age sem fins independentemente de quais sejam e de a que nível de consciência estejam. Poderão ser fins considerados positivos ou fins considerados negativos, poderão ser finalidades que estão manifestadas no nível da consciência ou poderão ser finalidades que estão assinaladas nas camadas do inconsciente. Não importa. O fato é que, na origem de toda conduta humana, há uma escolha; isso implica finalidades e também valores. (LUCKESI, 1993, p. 117).

Apesar do exposto, Luckesi (1993) aponta que a prática do planejamento, especialmente na área da Educação, tem sido tratada na maioria das vezes como uma atividade aparentemente neutra, sem comprometimentos, como se tivesse fim em si mesma. Mas, afinal, porque se planeja, na escola? As respostas podem ser distintas, mas as mais recorrentes talvez sejam: “Porque é preciso atender à burocracia” ou, então, “para organizar o trabalho”. Particularmente, entendo que o planejamento não deixa de ser uma atividade burocrática na escola, ou, ainda, uma

⁸Inspirada nas cinco perguntas estruturantes do ensino, expostas no fascículo escrito por González e Bracht (2012, p. 7): “Para que ou por que ensinar? O que ensinar? Quando ensinar? Quando ensinar? Ou em que sequência ensinar? Como ensinar? Para que, o que, quando e como avaliar?”. Os referidos autores desafiam-se a fazer dois movimentos: explicitar o sentido dessas perguntas e apontar como podem ser respondidas quando se ensina esporte nas aulas de EF.

importante ferramenta de auxílio para a organização do trabalho docente. Contudo, reduzir o propósito do planejamento a essas duas características é reforçar a crítica feita por Luckesi (1993, p. 118) de que “pouco ou nada se discute a respeito do significado social e político do ato de planejar”. Para o autor, o sentido de planejar “dentro” da escola está intimamente relacionado, ou pelo menos deveria estar conectado, intimamente, com o tipo de sujeito que se pretende formar ao final desse processo.

Considerando os apontamentos de Luckesi (1993), e inspirada nas ideias de González e Fensterseifer (2009), acredito não ser qualquer planejamento de ensino que “serve” à escola, mas sim aquele que atenda aos objetivos dessa instituição. No entanto, para que isso seja possível, faz-se necessário, antes de qualquer outra coisa, ter clareza do propósito escolar em nosso país.

Nessa lógica, é interessante trazer um exercício de reflexão proposto por González e Fensterseifer (2009, p. 18), a partir das seguintes questões:

Não teríamos vida sem escola? Não teríamos sociedade sem escola? Não teríamos cultura sem escola? Não teríamos educação sem escola? Não teríamos cidadania sem escola? Não teríamos trabalho/profissões sem escola? Não teríamos limites sem escola? Não teríamos socialização sem escola? Não teríamos valores sem escola? Não teríamos conhecimento sem escola?

De acordo com os mesmos autores, é difícil responder negativamente a alguma dessas questões, mas, antes de qualquer resposta positiva, é preciso formular mais uma pergunta, desta vez inspirada em Young (2007, p. 128): “Para que servem as escolas?”.

Ainda de acordo com González e Fensterseifer (2009), a escola, enquanto instituição, não pode se desvincular do princípio estruturador da sociedade na qual está inserida; no caso do Brasil, precisa estar associada aos princípios do republicanismo e da democracia. Não obstante, emerge mais uma pergunta: O que vem a ser uma escola republicana e democrática? Para Brayner (2001), uma escola republicana e democrática seria uma escola aberta a todos e que se preocuparia em restituir aquilo que ele chamou de ‘dívida política’, em referência à privação de tomar parte das decisões políticas.

Para esse autor, uma escola alinhada a esses princípios precisa trabalhar na perspectiva de desenvolver “um mínimo de competências para que os indivíduos possam vir a se interessar e a participar das decisões públicas” (BRAYNER, 2001, p. 206). As competências a que se refere são as seguintes:

Em primeiro lugar, numa relação com o mundo da cultura, que permitiria [...] entender as diferentes sensibilidades, concepções, entendimentos que, ao longo das gerações, constituíram um “mundo comum”. Em segundo lugar, uma competência comunicativa, que franqueie o acesso a uma intersubjetividade responsável entre interlocutores dispostos a participar do debate público. Em terceiro lugar, uma competência técnica que permita a compreensão e a inserção qualificada num mundo de vertiginosos avanços e mudanças tecnológicas. E, *lastbutnotleast*, uma competência auto-interrogativa, que creio fundamental à formação, se podemos chamar assim, de uma personalidade crítico-democrática: aquela capaz de interrogar os próprios fundamentos de nossas certezas sociais. (BRAYNER, 2001, p. 206, grifos no original),

Na mesma linha, González e Fensterseifer (2009, p. 21) acrescentam que “a escola é um lugar em que é possível defender e construir formas de olhar e sentir o mundo diferente daquelas que permitem outras instituições sociais” como, por exemplo, a família, a igreja e o partido político. Isso significaria que a educação é neutra? De acordo com os autores, sim e não. Se tomarmos como referência as possibilidades de organização social, diríamos que “não”, pois a forma republicana é em si mesmo uma escolha já dada. Porém, essa escolha demanda que a educação escolar:

[...] abstenha-se de tomar partido nas questões de natureza religiosa, política e ideológica. Só assim estaremos preservando seu caráter plural, o que não impede, ao contrário deveria ser sua obrigação, que ela torne esclarecida a diversidade de posições que compõe nossa sociedade. (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009, p. 21).

Seguindo esse esforço de delimitar a especificidade da escola, González e Fensterseifer (2009, p. 18) trazem a contribuição de Carvalho (1996), para quem “[...] cabe à escola primeiramente conservar e transmitir os conteúdos culturais de uma civilização ou nação”. Esses autores ainda afirmam que a escola precisa “[...] preparar a passagem do privado (família) para o público (política/cidadania), viabilizando sua inserção e sua ação no mundo, por meio da qualificação da capacidade de interlocução, colocando-se à altura dos problemas de seu tempo”. Em outras palavras, seria um “compreender as regras do jogo” (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009, p. 21), ou ainda, um “sentir-se em casa no mundo” (YOUNG, 2007, p. 129).

Portanto, qualquer disciplina inserida no currículo dos alunos é ditada, entre outros fatores, pelo “reconhecimento do seu valor educativo e pela expectativa de benefícios que ela é capaz de proporcionar à melhoria de vida das pessoas e da sociedade” (GRAÇA, 2004, p. 100). Dessa forma, cada disciplina assume uma responsabilidade própria de contribuir para a formação do sujeito, através daquilo que lhe é único/específico (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009). Nesse sentido, no

próximo capítulo trata-se da especificidade da EF dentro da escola e de que modo essa especificidade pode vir a interferir no planejamento da disciplina.

2. PLANEJAMENTO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Dividido em duas seções, na primeira parte deste capítulo, reflete-se acerca do conhecimento específico da EF, atentando para as transformações na área e para sua influência no planejamento da disciplina. Na segunda parte, consta o desafio que tem sido para muitos professores planejar de acordo com as diretrizes do que atualmente se espera da EF escolar, especialmente por existirem lacunas em suas formações. A revisão de literatura, portanto, foi feita com a intenção de identificar estudos que tratam, atualmente, do tema planejamento na formação inicial de professores de EF.

2.1 TENDÊNCIAS, ABORDAGENS E OS EFEITOS NO EXERCÍCIO DE PLANEJAR

A EF escolar, na condição de componente curricular, tem como finalidade formar indivíduos capazes de agir de forma crítica e autônoma na esfera da cultura corporal de movimento (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2010). Porém, cabe lembrar que esse modo de compreender a EF escolar é um tanto quanto recente, e que, ao longo dos anos, algumas interpretações sobre o que era ou como se estruturava a EF na escola circularam no meio acadêmico em diferentes momentos históricos.

Uma das interpretações que teve muita força, no início dos anos 1990, na EF brasileira, consta na obra de Paulo Ghiraldelli Júnior (1991), intitulada *Educação física progressista: A pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira*. O autor apresenta uma classificação das tendências e/ou correntes pedagógicas – no sentido ampliado do termo – dominantes no campo da EF entre os anos de 1930 até a abertura política no Brasil, a qual coincide com o período da publicação da primeira edição dessa obra, final dos anos 1980. Após extensa revisão de literatura, o autor identificou as seguintes tendências: higienista (até 1930); militarista (1930-1945); pedagogicista (1945-1964); competitivista (pós-64) e, por último, a Educação Física Popular⁹.

Ghiraldelli Júnior (1991) afirma que as tendências por ele construídas constam na literatura efetivamente revisada, mas que não necessariamente estejam inseridas

⁹Ghiraldelli Júnior (1991, p. 16) diz ser necessário demarcar que essa periodicidade exposta deve ser entendida com cautela. Isso porque, de acordo com o autor “as tendências que se explicitam numa época estão latentes em épocas anteriores e, também, tendências que aparentemente desaparecem foram, em verdade, incorporadas por outras”.

na prática docente das épocas correspondentes. Resumidamente, na tendência higienista apresentada pelo autor, a ênfase está nas questões relacionadas à saúde. A EF é vista como agente de saneamento público, em consonância com a perspectiva sanitária da época, que buscava uma “sociedade livre das doenças infecciosas e dos vícios deteriorados da saúde e do caráter do homem do povo” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1991, p. 17).

Na tendência militarista, os objetivos da EF escolar se vinculam à formação de um “cidadão soldado”, capaz de obedecer a instruções sem questioná-las e de suportar o combate em eventual guerra. Já a pedagogicista, configura-se como uma tendência que, de acordo com Ghiraldelli Júnior (1991), reuniria um conjunto de proposições centradas nos princípios do escolanovismo para reivindicar um lugar para a EF não restrito a uma prática de cunho sanitário ou disciplinar, e sim como uma prática educativa com estatuto de disciplina escolar. Na tendência competitivista, a ênfase recai no alinhamento das práticas com o esporte de alto nível, cujo objetivo é fazer “brotar os expoentes capazes de brindar o país com medalhas olímpicas” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1991, p. 20).

Por fim, o autor apresenta a Educação Física Popular, uma tendência ou corrente, como salienta, não encontrada diretamente nos livros ou artigos revisados para a confecção da obra, pois seria transmitida oralmente entre uma geração de trabalhadores. Pauta-se, portanto, na “solidariedade operária”, como modo de alcançar os anseios de emancipação desses trabalhadores rumo a uma sociedade mais igualitária.

Apesar de ter sido lançada no final dos anos 1980, e de os textos revisados não constarem nas referências, ao final, a obra de Ghiraldelli Júnior (1991) ganhou força no meio acadêmico em função de ter se constituído como um dos primeiros movimentos analíticos sustentados no pensamento crítico da EF brasileira, que propôs uma classificação sob a forma de tendências de pensamento dominantes na área.

Mesmo sem ser tão prestigiada pelo próprio autor¹⁰, a obra acabou influenciando o trabalho de autores renomados no campo da EF escolar, como Suraya Darido (2003), que em seu livro intitulado *Educação física na escola: Questões e reflexões*, apoia-se nessa proposta para discutir a influência das tendências nas

¹⁰A título de curiosidade, em consulta realizada no dia 8 de dezembro de 2020, no currículo *lattes* do professor Paulo Ghiraldelli Júnior, a referida obra não se encontrava listada.

concepções e organização do trabalho no âmbito escolar. Embora não faça uma crítica direta à classificação de Ghiraldelli Júnior, Darido (2003) menciona um movimento que começa a ganhar força no início dos anos 1990, e que vai estabelecer outros critérios de classificação sobre as formas de pensar e propor o trabalho pedagógico na EF, mais especificamente o escolar.

Esse movimento, que mais tarde ficou conhecido como Movimento Renovador, marcou o campo da EF na década de 1980. Isso porque representou um forte e inédito esforço de reordenação dos pressupostos orientadores da EF, como, por exemplo, questionar os paradigmas das aptidões física e esportiva que sustentavam as práticas pedagógicas naquela época à luz de perspectivas críticas da educação (MACHADO; BRACHT, 2016).

Entre as questões privilegiadas pelo Movimento Renovador, estava a tentativa de elevar a EF da condição de mera atividade na escola para o *status* de disciplina escolar (BRACHT; GONZÁLEZ, 2005) o que veio a acontecer com a Lei 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), que tornou a EF um componente curricular.

Para consolidar a condição de disciplina prevista na LDBN de 1996, foi preciso materializar essa virada na forma de conceber a EF em uma proposta convencional de ensino. Em 1997, o Ministério da Educação lançou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)¹¹, documento concebido como balizador das diferentes disciplinas escolares para a formulação de currículos em âmbitos estadual e municipal (DARIDO *et al.*, 2001).

No caso específico do texto da EF nos PCN, é apresentado o processo de escolarização dessa disciplina no Brasil para contextualizar a mudança de concepção em curso, bem como são mencionadas, de forma um tanto quanto superficial (RODRIGUES, 2002), as abordagens pedagógicas que influenciaram os modos de ensinar no campo da EF escolar, que são as seguintes: psicomotora, construtivista, desenvolvimentista e críticas (BRASIL, 1998).

Na abordagem psicomotora, o envolvimento da EF é com o desenvolvimento da criança e com o ato de aprender por meio dos processos cognitivos, afetivos e psicomotores, com foco na formação integral do aluno (BRASIL, 1998). Para esse

¹¹Especificamente em 1997, a escrita direcionou-se aos 1º e 2º ciclos (1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental), no ano de 1998, aos 3º e 4º ciclos (5ª a 8ª séries), incluindo um documento específico para a área da EF (BRASIL, 1998) e, nos anos de 2000 e 2002, foi direcionada ao Ensino Médio.

modelo, a EF não tinha um conteúdo próprio, o que a colocava como auxiliar de outras disciplinas. O planejamento deveria garantir o refinamento das habilidades exigidas dentro e fora da escola, ficando conhecida como educação “pelo movimento” (MALDONADO, 2016). De acordo com essa proposta, “seria possível prevenir e remediar as dificuldades de aprendizagem dos estudantes, assim como garantir a construção de estruturas psicológicas que formariam a base para um desenvolvimento normal” (MALDONADO, 2016, p. 70).

Na abordagem construtivista, a intenção é construir o conhecimento a partir da interação do sujeito com o mundo. Nessa perspectiva, a aquisição do conhecimento é tida como “um processo construído pelo indivíduo durante toda a sua vida, não estando pronto ao nascer nem sendo adquirido passivamente de acordo com as pressões do meio” (BRASIL, 1998, p. 72). Essa proposta teve o mérito de levantar a questão da importância de se considerar o conhecimento que a criança já possui na EF escolar, incluindo os conhecimentos prévios dos alunos no processo de ensino e aprendizagem (BRASIL, 1998).

Já a abordagem desenvolvimentista defende a ideia de que o movimento é o meio e fim da EF, que, por sua vez, deve proporcionar ao aluno condições para que seu comportamento motor seja desenvolvido pela interação entre o aumento da diversificação e a complexidade dos movimentos. Assim, o principal objetivo é “oferecer experiências de movimento adequadas ao seu nível de crescimento e desenvolvimento, a fim de que a aprendizagem das habilidades motoras fosse alcançada” (BRASIL, 1998, p. 25).

A criança deve aprender a se movimentar para se adaptar às demandas e às exigências do cotidiano, ou seja, corresponder aos desafios motores. A partir dessa perspectiva, passou a ser extremamente difundida a adequação dos conteúdos ao longo das faixas etárias (BRASIL, 1998).

Na visão de Bracht (1999), as propostas abordadas até aqui têm em comum o fato de não se vincularem a uma teoria crítica da educação, no sentido de que não se preocupavam com as características da sociedade capitalista vivida naquela época, o contrário de outras abordagens denominadas: crítico-superadora e crítico-emancipatória. De acordo com o autor, essas duas começam a questionar o caráter alienante da EF na escola, propondo um modelo de superação das contradições e injustiças sociais.

A abordagem crítico-superadora foi descrita no livro *Metodologia do ensino da EF*, mais conhecido à época pelo fato de seus colaboradores preferirem usar a expressão “coletivo de autores” em vez de colocar o nome de cada um deles/as na autoria. Nessa obra, o objeto da EF passa a ser determinado como a Cultura Corporal, por meio da qual tornou-se possível elencar como conteúdos específicos os jogos, as danças, lutas, a ginástica e o esporte, selecionados conforme sua relevância social; adequados conforme as características sociocognitivas dos alunos (BRACHT, 1999).

Já a crítico-emancipatória parte de uma concepção de movimento humano dialógico, tornando o movimentar-se uma forma de comunicação com o mundo. Nessa proposta, os estudantes deveriam compreender as manifestações da cultura corporal de movimento com autonomia e criticidade (BRACHT, 1999).

Apesar de suas particularidades, ambas as propostas (crítico-superadora e crítico-emancipatória) entendem o ato de se movimentar como inscrito na cultura e, conseqüentemente, apontam como objeto de estudo da EF escolar a cultura corporal ou a cultura corporal de movimento. Nessa perspectiva, a legitimidade da disciplina não estaria mais no desenvolvimento físico-desportivo dos estudantes, sustentada nos pressupostos biológicos e restrita à mecânica da atividade física ou à habilidade esportiva, tal como previsto no Decreto 69.450/1971.

Essa mudança de perspectiva no trato da EF escolar foi designada de vários modos, por diferentes autores da área. A título de exemplo, Bracht (2010) chamou esse processo de “culturalização” da EF; Gonzalez e Fraga (2012) de “virada cultural”; e Dessbesell (2018) de “movimento culturalista”. Embora existam algumas diferenças entre as abordagens crítico-superadora e crítico-emancipatória, esses autores estão mais preocupados em salientar os efeitos que a adoção da cultura corporal, ou cultura corporal de movimento como objeto de estudo da EF escolar, teve no processo de organização curricular. Assim, entendo que todas essas expressões podem ser colocadas dentro de um guarda-chuva que abarca a questão da cultura e da crítica, e que, doravante, nesta dissertação, passo a referir como culturalista-crítica¹².

Os elementos centrais da vertente culturalista-crítica da EF, em que pese a grande resistência por parte dos principais teóricos da EF alinhados tanto à crítico-

¹²Na presente pesquisa, não se detalham as diferentes teorias críticas, mas essa discussão pode ser encontrada de forma mais aprofundada em estudos de Almeida (2006; 2017); Almeida, Bracht e Vaz (2015); e Bracht e Almeida (2019).

superadora quanto à crítico-emancipatória¹³, estão evidenciados nos PCN (GRAMORELLI; NEIRA, 2009), especialmente quanto ao entendimento de que a EF escolar é a disciplina que

introduz e integra o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir dos jogos, dos esportes, das danças, das lutas e das ginásticas em benefício do exercício crítico da cidadania e da melhoria da qualidade de vida. (BRASIL, 1998, p. 29).

Por volta dos anos 2000, em diálogo estreito com as proposições dos PCN, propostas curriculares foram produzidas por diferentes estados¹⁴. Esses documentos também foram elaborados contendo o conceito de cultura corporal de movimento como ponto de convergência da organização dos conteúdos da EF para as suas respectivas redes públicas de ensino (DESSBESELL; FRAGA, 2020).

O Referencial Curricular “Lições do Rio Grande” foi a proposta lançada no estado do Rio Grande do Sul, em 2009. Nesse documento, encontra-se sistematizado um conjunto de competências e conteúdos sobre responsabilidade da EF na escola. Conforme os seus autores, o Referencial deve ser entendido como “um movimento preliminar de organização de saberes dentro de uma disciplina com pouca tradição na elaboração de projetos curriculares” (GONZÁLEZ; FRAGA, 2009, p. 114).

De acordo com os mesmos autores, foi concebido para funcionar como “um guia de estudo e não como um manual de instruções, portanto, não é o fim da linha, e sim o ponto de partida de uma série de discussões sobre o que deve ser ensinado em Educação Física na escola” (GONZÁLEZ; FRAGA, 2009, p. 114). O documento encontra-se organizado em “mapas” que tentam expor de forma detalhada as competências e os conteúdos a serem trabalhados desde, na época, a 5ª série do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio na disciplina de EF.

Diferentemente das propostas curriculares elaboradas em nível estadual, o atual documento (Base Nacional Comum Curricular – BNCC), que conduz, ou pelo menos deveria conduzir, a construção dos currículos das escolas e, conseqüentemente, o planejamento dos professores, regula a produção curricular em âmbito nacional e possui caráter normativo. Nesse documento, encontra-se definido

¹³Logo no ano do lançamento da primeira versão dos PCN, em 1997, o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, no mesmo ano, editou um livro com análise crítica bastante forte sobre o documento disponibilizado pelo MEC, intitulado “Educação Física escolar frente à LDB e aos PCN: Profissionais analisam renovações, modismos e interesses”.

¹⁴Uma tabela com as propostas elaboradas, até então, por 22 estados, pode ser vista em Dessbesell (2014, p. 48).

um “conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p. 7).

Na BNCC – embora as inúmeras críticas ao caráter impositivo do documento¹⁵ – é possível vislumbrar traços da vertente culturalista-crítica, pois, ao longo do processo de construção, especialmente na primeira e na segunda versão, a inspiração nos referenciais dos estados é nítida. E, muito provavelmente por isso, a definição de EF que lá consta não foge muito do que se encontra nos documentos regionais anteriores à sua promulgação, a saber:

[...] componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. Nessa concepção, o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo. Nas aulas, as práticas corporais devem ser abordadas como fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório. Desse modo, é possível assegurar aos alunos a (re)construção de um conjunto de conhecimentos que permitam ampliar sua consciência a respeito de seus movimentos e dos recursos para o cuidado de si e dos outros e desenvolver autonomia para apropriação e utilização da cultura corporal de movimento em diversas finalidades humanas, favorecendo sua participação de forma confiante e autoral na sociedade. (BRASIL, 2017, p. 213).

Essas diferentes classificações pedagógicas apresentadas fazem parte da história da EF e, por esse motivo, é importante compreendê-las e contextualizá-las, mas também é preciso destacar que foram (e ainda são) um ingrediente muito importante para a falta de alinhamento entre o que apregoam os documentos curriculares e o que planejam os professores em suas aulas. Gramorelli e Neira (2009) destacam que os PCN, por mais que não tenham caráter normativo, tiveram forte influência no processo de formação dentro das licenciaturas em EF. Borges (2018), em estudo colaborativo de longo curso com professores que atuavam em escolas da 36ª Coordenadoria Regional de Educação do Rio Grande do Sul (CRE), identificou que as concepções dos professores quanto aos processos de ensino e aprendizagem estavam muito arraigadas em concepções prévias que levavam a dúvidas sobre o papel da EF na escola e, conseqüentemente, sobre o que ensinar.

Os efeitos desse desalinhamento também são sentidos na formação inicial. Em 2019, enquanto acompanhava as atividades do estágio de um curso de Licenciatura em EF, uma das estagiárias me perguntou como poderia fazer um plano de aula com

¹⁵ Algumas dessas críticas aparecem em Neira e colaboradores (2016).

base na abordagem psicomotora dos PCN. Essa questão, por si só, é um exemplo de que as abordagens pedagógicas destacadas nos PCN, mesmo passados mais de 20 anos da publicação desse documento, ainda pairam no horizonte da formação inicial como uma referência, pois, justamente no momento em que é demandada a exercitar a prática do planejamento, a estudante mobiliza o documento curricular que lhe parece mais aceitável, sob o ponto de vista acadêmico.

Penso, assim como Fonseca (2015) e Bagnara (2015), que o ato de planejar não vai reparar todos os problemas educacionais pertinentes à EF, mas, quando há esse desalinhamento entre o que apregoam os documentos curriculares vigentes, em especial os de caráter normativo, como a BNCC, dificilmente conseguiremos uma intervenção pedagógica qualificada, que reafirme a legitimidade concedida à EF como componente curricular obrigatório na Educação Básica.

2.2 A LITERATURA ACADÊMICA SOBRE PLANEJAMENTO NA FORMAÇÃO INICIAL

Embora os objetivos e as propostas educacionais da EF tenham se modificado ao longo do século XXI, como apresentado na seção 2.1 deste capítulo, observa-se uma distância entre as concepções teóricas e a prática pedagógica realizadas nas escolas (BAGNARA; FESTENSEIFER, 2019). Se consideradas as práticas pedagógicas no contexto atual, veremos que algumas permanecem quase que intactas, se comparadas a períodos passados (BAGNARA; FENSTERSEIFER, 2019) ou ainda caracterizadas pelo que é chamado de “abandono” do trabalho docente (FRAGA, GONZÁLEZ, 2012).

Com relação a esse contexto, compartilho do pensamento de Borges (2018, p. 47) para quem, além das dificuldades enfrentadas pela profissão (baixa remuneração, falta de infraestrutura, falta de materiais, etc.), “não foram oferecidas condições aos docentes para que pudessem se apropriar de forma efetiva de uma série de conhecimentos, permitindo alterar o modo de atuação de acordo com os marcos legais atuais”.

Esses professores perceberam-se “sem chão” (GONZÁLEZ; FRAGA, 2012), uma vez que o modo no qual atuavam “não dava mais conta” (BORGES, 2018, p. 47), ao mesmo tempo sem conseguir atuar de acordo com a concepção de EF exposta nos atuais documentos. Em outras palavras, muitos docentes se deparam com a

necessidade de desenvolver uma prática pedagógica distinta da formação que tiveram no passado, inclusive com um sentido diferente para a EF, enquanto disciplina escolar.

Em relação a esse ponto, Rezer (2015) entende que significativa parcela dos problemas enfrentados no cotidiano da intervenção pedagógica dos professores de EF se edifica a partir da dificuldade de responder a questões como: “O que ensinar?” e “Como ensinar?”. Essa falta de clareza, segundo o autor, acaba por dificultar a construção de um planejamento, pelos docentes. Aliás, a condição histórica – que por muito tempo considerou a EF escolar apenas como uma atividade física – contribuiu para uma cultura do não planejamento na área, como destaca Bracht (2010, p. 1):

esse entendimento conferiu um caráter diferenciado à Educação Física no que diz respeito ao *modus operandi* das disciplinas escolares, que se caracterizam normalmente por dispor de um conjunto de conhecimentos mais ou menos estável, registrado e sistematizado em livros-texto ou livros didáticos, incluir registros sistemáticos dos alunos em seus cadernos e avaliações escritas. No caso da educação física, compreendida como atividade, esses elementos não faziam sentido, já que não havia um conhecimento (embora se buscasse a transmissão e internalização de valores) a ser registrado e, sim, uma atividade física que impactava o corpo e o comportamento dos alunos.

Nessa mesma linha, Bagnara e Fensterseifer (2019) ressaltam que a tradição da EF parece ter potencializado nos professores a capacidade de pensar e planejar estratégias ligadas a um “fazer” corporal, não dando conta de potencializar a capacidade de pensar e planejar estratégias didáticas para tratar um “saber” acerca desse “fazer”. O “não saber” planejar tem sido apontado por Bagnara (2015) como um dos principais motivos para que o professor de EF não planeje suas aulas.

Porém, ao que parece, a formação inicial ofertada atualmente também não está conseguindo potencializar os docentes para que possam materializar os ganhos legais e teóricos da área em suas ações pedagógicas (BOSSLE, 2003; GONZÁLEZ; FRAGA, 2012; BORGES, 2018; BAGNARA; FENSTENSEIFER, 2019). Caparroz e Bracht (2007, p.22) exemplificam essa situação citando a fala de uma ex-aluna aprovada em concurso público para seleção de professores: “Eu sei tudo o que caiu no concurso, em relação às abordagens, mas não sei como concretizar isso na minha prática pedagógica na escola”.

Para Bagnara e Fensterseifer (2019, p. 3), a situação explicitada por Caparroz e Bracht (2007) evidencia um dos desafios a serem superado pela EF escolar: “O desafio de planejar didaticamente a ação docente”. De acordo com os autores, o ato

de planejar o ensino da EF é considerado, na contemporaneidade, uma questão extremamente complexa, pois, parece haver dificuldade, por parte dos docentes, em planejar estratégias de ensino e avaliar conteúdos e conhecimentos dentro de um projeto curricular para a EF, na perspectiva de escola republicana e democrática, conforme proposto por González e Fensterseifer (2009).

Com o objetivo de analisar como os professores que atuam na formação inicial têm enfrentado o desafio didático da EF escolar perspectivando a formação de professores com capacidade de propor uma disciplina educativa, Bagnara e Fensterseifer (2020) desenvolveram uma pesquisa colaborativa com oito docentes que atuam na formação inicial em EF. O planejamento foi uma das cinco categorias que emergiram durante a análise.

Os autores constataram que essa temática tem ocupado espaço somente em algumas disciplinas, ao longo da formação inicial, e que a forma como tem sido desenvolvido, não tem potencializado a tomada de consciência acerca de sua importância. Uma das falas destacada por Bagnara e Fensterseifer (2020, p. 569) demonstra essa situação:

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.

Outra docente participante da pesquisa de Bagnara e Fensterseifer (2020, p. 569) relatou ser, o planejamento, uma das principais dificuldades apresentadas pelos acadêmicos: “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”.

A fim de melhor visualizar de que modo a temática do planejamento vem sendo tratada na formação inicial de professores, realizei um mapeamento das publicações brasileiras dos últimos dez anos em duas bases de dados, o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e o Google® Acadêmico. A busca se deu por títulos que contivessem os termos “planejamento” *and* “educação física”, e como resultados, respectivamente, surgiram 8 e 77 estudos. O total de achados foi de 85 estudos, pois os resultados obtidos nos Periódicos da Capes se repetiram depois da busca no Google® Acadêmico.

A partir da leitura dos títulos, desconsiderando os que se repetiram, foram encontrados 27 possíveis trabalhos com relação ao tema. Após a leitura dos resumos,

considerarei pertinentes, para este estudo, cinco pesquisas, que têm como tema central o planejamento envolvendo acadêmicos de licenciatura em EF. Na sequência, descrevo brevemente esses estudos.

Krug (2010) analisou a percepção de estudantes de um curso de Licenciatura em EF com relação ao planejamento, o desempenho e as contribuições do estágio obrigatório do Ensino Fundamental. Quanto ao planejamento das aulas, Krug (2010) mostra que, dos 27 acadêmicos participantes, 17 mostraram preocupação em planejar as aulas com antecedência.

Com relação aos conteúdos, 13 declararam realizar o planejamento de suas aulas considerando o conteúdo programático previsto para aquela turma; outros nove disseram realizar o planejamento apenas a partir do interesse dos alunos. Sobre os objetivos de aprendizagem, sete acadêmicos relataram, de forma ampla, que o objetivo era a aprendizagem dos alunos sobre o conteúdo.

Quanto às bibliografias consultadas, sete estudantes disseram usar livros didáticos para planejar as aulas, e apenas dois alunos relataram efetuar o planejamento das aulas considerando a realidade da escola. Krug (2010) afirma que, apesar de existirem muitos estudos sobre estágio curricular, pouco se aprofunda sobre o planejamento desse processo. O autor recomenda investigações mais aprofundadas, por considerar um momento importante para uma formação de qualidade.

Já o estudo de Welter, J., Welter, R., e Sawitzki (2012), teve como objetivo compreender a contribuição do subprojeto Pibid/EDF¹⁶ no processo de planejamentos inerentes à EF nos anos iniciais. O artigo teve como foco o relato de experiência dos bolsistas, a partir da atuação docente no segundo semestre de 2011. Conclui-se que o subprojeto Pibid/EDF colaborou significativamente para a formação inicial dos bolsistas participantes. Os bolsistas disseram que, com a participação no projeto, começaram a perceber o planejamento como indispensável para o professor, no processo de ensino e aprendizagem, além de colaborar com a troca de conhecimentos, por parte dos professores unidocentes e os acadêmicos em formação

¹⁶Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Capes/ MEC. Tem como subprojeto na Educação Física a “Cultura Esportiva da Escola”, criação de um campo de atuação docente na escola aos docentes na formação inicial ou professores na formação continuada, realizado em três escolas públicas da cidade de Santa Maria/RS.

inicial. Também destacaram que se criou um espaço de auxílio aos acadêmicos, que é pouco evidenciado nas disciplinas obrigatórias da graduação.

De modo semelhante, Patias e colaboradores (2018) procuraram compreender a elaboração e o desenvolvimento do planejamento para a ação docente com a EF, também no contexto do Pibid. Os achados demonstraram que, apesar de historicamente o planejamento pedagógico na EF escolar possuir fragilidades, e, por vezes, se resumir ao cumprimento de obrigações burocráticas, no contexto do projeto Pibid, o planejamento tem assumido relevância nas reuniões e na ação docente dos envolvidos.

Por outro lado, o trabalho de Cely e Henrique (2017) teve como objetivo analisar o planejamento de professores em início de carreira, identificando as dificuldades previstas para compor as aulas e as estratégias criadas para superá-las. Para isso, foram analisadas entrevistas com três professores, com menos de três anos de docência. Com relação às dificuldades, os docentes, citaram, principalmente, o mau comportamento dos alunos e a baixa adesão às atividades planejadas, fruto, segundo os pesquisadores, da insegurança no modo de desenvolvimento dos conteúdos curriculares, e nas condições estruturais do ambiente de ensino.

No que diz respeito à capacidade de formular estratégias, predominou a opção, por um lado, de ações coercitivas e, por outro, o recurso à afetividade, como forma de preservar a interação pedagógica e o controle dos alunos, o que chamou a atenção dos autores, pois mesmo vislumbrando problemas durante o planejamento das aulas, os professores não anteciparam ações para minimizá-los.

Cely e Henrique (2017, p. 13) ressaltam a importância de repensar os projetos de formação de professores, de modo que o desenvolvimento da teoria se aproxime do contexto real da prática pedagógica. Ainda os autores acrescentam que não é possível formar um professor reflexivo sem lhe dar, na formação inicial, a “oportunidade de externar suas dúvidas, dificuldades que enfrenta, e de autoavaliar a própria intervenção pedagógica”.

Por fim, a pesquisa de Anacleto e colaboradores (2018, p. 10) identifica e analisa, através de entrevistas, se existe estabilidade nos pensamentos e nas decisões de planejamento de aula dos estagiários, e se é possível perceber um perfil típico de estagiário. A pesquisa permitiu verificar estabilidade nos processos de pensamentos e decisões didáticas de planejamento no conjunto de aulas desses estagiários de EF e identificar diferentes perfis de professores estagiários; dentre eles,

encontram-se os estagiários que “fundamentam seus planos na formação inicial; em experiências pessoais, apoiados numa imagética de memória profissional; ou mesmo na reprodução daquilo que acredita ser o ensino com base em suas experiências de socialização primária”.

Na breve revisão exposta, é possível identificar poucas pesquisas que tratam de questões relacionadas ao planejamento na formação inicial de professores de EF, especialmente que investiguem as dificuldades enfrentadas pelos acadêmicos no momento de planejar suas intervenções pedagógicas na escola. Algo que reforça a importância de mais investigações acerca dessa temática.

3. POTENCIALIDADES DOS ESTUDOS COLABORATIVOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

A ideia de estudar com professores (MOLINA NETO *et. al.*, 2006) valorizando os saberes dos sujeitos e, a partir de diálogos estabelecidos, apresentar uma análise sobre o processo de ensino, tem sido apontada como uma proposta positiva na tentativa de auxiliar os professores a atuarem dentro da perspectiva de EF predominante nos documentos legais. Em estudos colaborativos dessa natureza, a pesquisa-ação tem se mostrado uma excelente ferramenta para possibilitar mudanças na atuação pedagógica de professores de EF (BRACHT *et al.*, 2003; MENDES, 2008; BARROSO; DARIDO, 2010; BETTI, 2010; OLIVEIRA; MARTINS; BRACHT, 2015; BORGES *et al.*, 2017, BORGES, 2018).

Thiollent (2011, p. 20) descreve a pesquisa-ação como “[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo”, e na qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. Pontualmente, as partes envolvidas têm uma “participação ativa, e na qual há uma exigência de conhecimento a ser produzido” (BETTI, 2010, p. 142).

Tripp (2005, p. 443) ressalta que, nesse tipo de estudo, é preciso seguir alguns passos: “A identificação do problema, o planejamento de uma solução, sua implementação, seu monitoramento e a avaliação de sua eficácia”; os quais levam, segundo o mesmo autor, a uma tentativa “continuada, sistemática e empiricamente fundamentada a aprimorar a prática”.

De acordo com Gil (2010, p. 42), esse tipo de estudo “vem emergindo como uma metodologia para intervenção, desenvolvimento e mudança no âmbito de grupos, organizações e comunidades”. O autor ainda aponta que a metodologia “tem características situacionais, já que procura diagnosticar um problema específico numa situação específica, com vistas a alcançar algum resultado prático”. Para Kawashima e Moreira (2015, p. 648), a partir do momento em que a pesquisa-ação produz conhecimentos da/na prática pedagógica, torna-se “um elemento de suma importância para o professor, que ao utilizar-se deste tipo de pesquisa, torna-se um pesquisador de sua prática e não um ‘sujeito’ de pesquisa” (grifos no original).

Apesar do seu potencial, parecem raros os estudos que utilizam a pesquisa-ação como estratégia de ensino na formação inicial de professores. Ao realizar buscas na base de dados Google Acadêmico, nos últimos dez anos, utilizando de forma combinada as palavras-chave “educação física”, “pesquisa-ação” e “formação inicial”, constam apenas três estudos envolvendo estudantes de Licenciatura em EF.

Na pesquisa de Avila, Frison e Simão (2010), intitulada Pesquisa-Ação na Formação em Educação Física: Promoção do Trabalho Colaborativo, o objetivo foi analisar as potencialidades da pesquisa-ação ancorada na autorregulação da aprendizagem e na promoção do trabalho colaborativo entre estagiários de um curso de EF. Participaram da pesquisa 12 estagiários de um curso de Licenciatura em EF de uma universidade pública do Brasil, os quais fizeram parte de um grupo de pesquisa-ação organizado pela própria instituição.

A formação desse grupo pretendeu proporcionar a possibilidade de investigarem a prática pedagógica e obterem soluções para desafios identificados nos estágios. A análise dos resultados desse estudo evidenciou que a escolha metodológica da pesquisa-ação dentro do grupo auxiliou no desenvolvimento profissional desses futuros professores, sobretudo por haver indícios de que eles aprenderam a enfrentar os desafios encontrados na atuação prática nos estágios, justamente quando buscaram o auxílio dos pares.

Os estagiários participantes da pesquisa de Avila, Frison e Simão (2010) mencionaram que as ajudas dos colegas do grupo, especialmente na solução dos problemas dos estágios e na identificação de aspectos da prática não percebidos, foram muito importantes para repensarem e alterarem comportamentos que interferiam na execução da ação pedagógica. Segundo os autores, o contexto de formação colaborativa permitiu aos estagiários planejarem conjuntamente as intervenções e diferentes estratégias pedagógicas para superar os desafios do dia a dia de sala de aula.

Ainda de acordo com Avila, Frison e Simão (2010), essa forma de trabalho parece ter proporcionado a diminuição das inseguranças dos estagiários no exercício da docência na escola, com intervenções pedagógicas mais consistentes, e fortalecendo a imagem da disciplina de EF no interior da escola.

De forma análoga, Guimarães, Silva e Barros (2010) desenvolveram uma pesquisa-ação na formação inicial de professores de um curso de Licenciatura em EF da Universidade Estadual de Montes Claros. A metodologia foi utilizada como

estratégia para aperfeiçoar as ações no estágio supervisionado por meio de reflexões coletivas envolvendo o corpo docente, discente, bem como a escola na qual os estágios eram desenvolvidos. Entre os anos de 2006 e 2007, os diferentes segmentos envolvidos com o projeto realizaram encontros semestrais com acadêmicos do 5º ao 8º período do curso, diretores, supervisores, professores de EF das escolas e professores dos Departamentos de Estágios e Práticas Escolares e de Educação Física da referida universidade. Os encontros de estudos foram construídos sequencialmente, tomando por base eventos anteriores e as necessidades dos diferentes sujeitos envolvidos.

Os resultados da pesquisa de Guimarães, Silva e Barros (2010) evidenciam a necessidade de estreitar a articulação entre escola e universidade, como também ressaltam a importância da criação de espaços para debates, reflexões e aprendizados, de forma compartilhada, tanto para os alunos quanto para os demais envolvidos com os estágios naquela instituição. Por fim, os autores concluem que o estágio se constitui como um elemento fundamental na formação da identidade profissional, não devendo se restringir a um modelo “aplicacionista”, e sim em um momento que possibilite ao acadêmico refletir sobre sua própria prática para que ela venha a resultar, no futuro, na transformação da realidade escolar, de um modo geral, e das aulas de Educação Física, de um modo específico.

Já a pesquisa de Cruvinele e colaboradores (2010, p. 323) descreve os objetivos e a metodologia utilizados dentro de um projeto do Pibid da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Goiás (UFG). De acordo com os autores, o referido projeto visava a pesquisar e intervir na realidade escolar por meio de um grupo composto por bolsistas e professores, que se apoiavam em uma perspectiva de trabalho coletivo – delineado pelo modelo de pesquisa-ação. O objetivo era

melhorar os compromissos com as atividades acadêmicas na formação da docência; estimular os alunos a utilizarem novas metodologias no processo de ensino-aprendizagem e na prática pedagógica; vivenciar a realidade escolar; incentivar e valorizar o processo de formação inicial, bem, como, a permanência deste na docência. Por fim, estimular vínculos efetivos entre a Educação Básica e a Educação Superior.

As expectativas com relação à referida proposta, que ainda se encontrava em fase inicial quando descrita pelos autores, é que fossem produzidos conhecimentos, experiências docentes e ação coletiva que viessem a contribuir para a melhoria da qualidade da formação de professores.

Ainda que poucos sejam os estudos envolvendo pesquisa-ação e a formação inicial de professores de EF, os resultados encontrados nas pesquisas aqui descritas demonstram o potencial de ações colaborativas no processo de formação de professores, seja ela continuada ou inicial. Reforçando a relevância de mais investimentos nesse tipo de trabalho, bem como de pesquisas que investiguem as possíveis contribuições dessas ações.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, consta o tipo de pesquisa adotada para condução deste estudo, assim como o grupo de estudos e seus participantes. Na sequência, os documentos analisados, o processo de levantamento de dados e os cuidados éticos. Por fim, como os dados foram analisados.

4.1 TIPO DE PESQUISA

Este estudo pauta-se em uma abordagem qualitativa. Para Minayo (2008), a pesquisa qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados, no nível da realidade social, que não é clara e precisa ser exposta e interpretada pelos pesquisadores. Para Guerra (2014, p. 11), nesse tipo de abordagem:

o cientista objetiva aprofundar-se na compreensão dos fenômenos que estuda – ações dos indivíduos, grupos ou organizações em seu ambiente ou contexto social –, interpretando-os segundo a perspectiva dos próprios sujeitos que participam da situação, sem se preocupar com representatividade numérica, generalizações estatísticas e relações lineares de causa e efeito.

De forma mais específica, foi realizada uma pesquisa documental com a utilização de dados secundários como técnica para o levantamento das informações. A pesquisa documental consiste no exame de diversos materiais que não foram utilizados para nenhum trabalho de análise, ou que podem ser reexaminados, em busca de outras interpretações ou informações complementares, os chamados documentos (GUBA; LINCOLN, 1981).

Esses documentos são definidos por Cellard (2008, p. 297) como “tudo o que é vestígio do passado, tudo o que serve de testemunho”, tratando-se de “textos escritos, mas também de documentos de natureza iconográfica e cinematográfica, ou qualquer outro tipo de testemunho registrado”.

No caso desta pesquisa, os documentos analisados são provenientes de um grupo de estudos envolvendo acadêmicos de um curso de Licenciatura em EF de uma IES da Região Sul do Brasil. Esse grupo de estudos está formalmente registrado nessa instituição como um projeto de extensão. Os documentos, por sua vez, foram considerados fonte secundária (FLICK, 2013) de análise, por não serem produzidos para atender aos objetivos da presente pesquisa, e sim com o propósito de registro do projeto de extensão oferecido.

4.2 DOCUMENTOS ANALISADOS E LEVANTAMENTO DOS DADOS

Os documentos analisados como fonte de dados na presente pesquisa são os seguintes: transcrição das gravações de áudio dos encontros e entrevistas¹⁷; *prints* de mensagens eletrônicas trocadas em aplicativo multiplataforma em grupo fechado; e registro fotográfico das reuniões do grupo. Esses documentos pertencem aos acadêmicos que participaram do referido projeto de extensão e, por essa razão, foi-lhes solicitado autorização para uso nessa pesquisa por meio de assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O contato com os acadêmicos para solicitação e cedência desses documentos aconteceu de forma remota, em decorrência do isolamento social imposto pela pandemia causada pelo covid-19.

4.3 O GRUPO DE ESTUDOS POR MEIO DO QUAL OS DOCUMENTOS FORAM PRODUZIDOS

O grupo de estudos responsável pela produção dos documentos analisados nesta pesquisa foi idealizado por um dos professores do curso de Licenciatura em EF, que ministra uma disciplina na qual aborda questões relacionadas ao planejamento e ao currículo da EF escolar. Especificamente, o grupo surgiu com o objetivo de dar apoio aos acadêmicos que apresentaram dificuldades e dúvidas com relação ao planejamento de aulas de EF escolar durante o desenvolvimento da disciplina.

Inicialmente, o convite para a participação foi direcionado aos acadêmicos vinculados à referida disciplina, mas, posteriormente, foi estendido a alunos matriculados nos estágios curriculares obrigatórios e em iniciativas como o Pibid¹⁸e Residência Pedagógica¹⁹, uma vez que as dificuldades e dúvidas apresentadas pelos alunos envolvidos nessas atividades estavam diretamente relacionadas ao planejamento dessas intervenções. No total, foram mais de cem acadêmicos, que receberam o convite por *e-mail*.

¹⁷ O roteiro da entrevista encontra-se no Anexo A desta pesquisa.

¹⁸ O Pibid é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC), que visa proporcionar aos discentes, na primeira metade do curso de Licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de Educação Básica e com o contexto em que elas estão inseridas.

¹⁹ O Programa de Residência Pedagógica é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de Licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de Educação Básica, a partir da segunda metade de seu curso.

Os encontros aconteceram nas dependências da IES proponente do projeto e ocorreram semanalmente entre os meses de setembro de 2019 e dezembro de 2019. No total, foram feitos dez encontros com duração de 1h30min cada um deles. Cabe mencionar que, a convite do coordenador do projeto, participei do grupo na condição de mediadora dos encontros. Ao assumir esse papel, tive o cuidado de deixar claro que não estava ali para ministrar aulas aos acadêmicos, e sim instigar o diálogo e a reflexão durante as reuniões de estudos.

Não por acaso, o viés colaborativo foi a característica marcante do grupo, pois os encontros foram fortemente inspirados na metodologia da pesquisa-ação²⁰. Nessa perspectiva, o objetivo não era oferecer uma *receita* de como planejar aulas, mas estudar e construir, *com* os acadêmicos, possibilidades para que se sentissem mais seguros para enfrentar os desafios identificados por eles mesmos durante o planejamento de suas intervenções na escola. No Quadro 1, constam os temas abordados durante os encontros de estudos.

Quadro 1 – Temas abordados nos encontros do grupo de estudos

Encontro	Temas Centrais
1	Apresentação da proposta e planejamento coletivo dos encontros
2	A função social da escola e o papel da EF dentro dessa instituição
3	Temas da EF e as diferentes dimensões dos conteúdos (procedimental; conceitual e atitudinal)
4	Planejamento de uma unidade didática: Diagnóstico e objetivos de aprendizagem
5	Métodos de ensino
6	Intervenção do professor e papel do aluno
7	Tipos de tarefas
8	Avaliação da aprendizagem
9	Produção coletiva de uma unidade didática e de um plano de aula
10	Experimentação corporal do plano de aula Avaliação e considerações sobre o grupo de estudos

Fonte: A autora (2020).

Os temas apresentados no Quadro 1 foram discutidos com base no fascículo Metodologia do Ensino dos Esportes Coletivos, escrito por González e Bracht (2012). Na referida obra, os autores apresentam uma estrutura metodológica para o ensino dos esportes por meio do desenho de unidades didáticas, que ajudam professores a

²⁰ A expressão inspiração foi utilizada por não ter sido feita uma pesquisa-ação em si, isso porque, apesar de o grupo ter se estruturado ao redor de um problema coletivo dos acadêmicos, não foi possível desenvolver, nos estágios, aquilo que foi estudado no grupo, ou seja, não aconteceu aquele movimento cíclico que caracteriza a pesquisa-ação: Identificar coletivamente um problema; buscar coletivas soluções; desenvolvê-las; retomar, avaliar e pensar em novas soluções, em decorrência do reduzido número de encontros.

pensar a organização do trabalho na perspectiva apontada na BNCC.²¹ Originalmente, ela foi pensada para o ensino dos esportes, mas é possível utilizá-la no ensino de qualquer outro tema, por meio da mesma lógica de organização, como uma espécie de “código fonte” (BORGES, 2018).

A proposta de González e Bracht (2012) não necessariamente está atrelada exclusivamente à perspectiva culturalista-crítica, pois pode ser utilizada para elaborar o planejamento de aulas a partir de outras vertentes, no entanto, dentro do grupo de estudos, foi discutida pela perspectiva culturalista-crítica, a qual entende a EF como um componente curricular responsável por formar indivíduos capazes de agir de forma crítica e autônoma, na esfera da cultura corporal de movimento (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2010; GONZÁLEZ; FRAGA, 2012).

4.4 PERFIL DOS PARTICIPANTES DO GRUPO DE ESTUDOS

Os participantes do grupo de estudos eram acadêmicos de um curso de Licenciatura em EF de uma IES da Região Sul do Brasil, envolvidos em disciplinas - no total foram identificadas quatro -, que discutiam como tema central o planejamento, ou, ainda, em estágios ou programas, como Pibid e Residência Pedagógica, os quais demandavam planejamento de aulas. Dos mais de cem estudantes convidados, dez aceitaram o convite de participação no grupo, mas dois acabaram desistindo²².

Dos oito participantes que produziram e cederam as informações analisadas nesta pesquisa, três são do gênero feminino e cinco do gênero masculino, com idades entre 22 e 46 anos, e que, à época, se encontravam nos dois últimos semestres do curso. Apenas um se encontrava vinculado ao programa Residência Pedagógica, tendo realizado estágio apenas na Educação Infantil. Cinco estavam matriculados no estágio com o Ensino Médio, e desses cinco, apenas um não havia realizado os outros dois estágios (Educação Infantil e Ensino Fundamental). Dois estavam matriculados em disciplinas que discutiam como tema central o planejamento da EF escolar, e já haviam passado pela experiência dos três estágios obrigatórios do curso.

²¹ Material com sólido viés didático e excelente ferramenta para auxiliar na organização de planos de aulas. (Disponível em: [file:///C:/Users/Samsung/Downloads/Metodologia%20do%20Ensino%20dos%20Esportes%20Coletivos%20-%20Fernando%20Gonzalez%20\(9\).pdf](file:///C:/Users/Samsung/Downloads/Metodologia%20do%20Ensino%20dos%20Esportes%20Coletivos%20-%20Fernando%20Gonzalez%20(9).pdf)).

²² Uma dessas desistências ocorreu antes do início dos encontros, em razão de mudanças na agenda pessoal, e a outra se deu no 4º encontro, com o aluno desistente se desligando do curso de graduação em EF.

4.5 CUIDADOS ÉTICOS

Uma vez que o grupo de estudos está vinculado a um projeto de extensão cadastrado no sistema da instituição na qual foi proposto, há um risco de exposição da identidade dos participantes. Para evitá-lo, o nome do referido projeto, bem como da instituição que o ofertou, foram ocultados. Nomes fictícios foram utilizados para que pudéssemos nos referir aos envolvidos no projeto no anonimato, bem como para os professores da instituição, quando citados. No que se refere à instituição, apenas é mencionada a região onde se localiza.

Quanto aos documentos, foi esclarecido aos participantes que, a qualquer tempo, eles poderiam retirar o consentimento na íntegra ou de partes das informações fornecidas. Também foi frisado que esses materiais não passariam por qualquer tipo de juízo de valor, “julgamentos” do tipo tal coisa está “certa” ou “errada”, no que se refere a entendimentos e formas de planejamento do ensino.

Após o encerramento da investigação, ficou acertado que todos os documentos cedidos seriam devolvidos aos participantes. Além disso, após a banca de defesa da dissertação, os documentos digitais seriam excluídos dos arquivos no meu computador, uma vez que são cópias. Ao final do processo investigativo, entregarei uma cópia da versão final da pesquisa aos participantes.

Por fim, cabe mencionar que este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul sob o Parecer 3.935.686.

4.6 TIPO DE ANÁLISE ADOTADA NA PESQUISA

Na tentativa de responder à problemática levantada nesta pesquisa²³, foi realizada uma Análise Temática (AT), em que se considerou, além da sua flexibilidade, a possibilidade de melhor organizar e analisar o extenso conjunto de dados produzidos durante o projeto de extensão.

De modo geral, a AT é um método de abordagem qualitativa, utilizada para identificar, analisar, interpretar e relatar padrões dentro dos dados (SOUZA, 2019).

²³De que modo a proposta de grupos de estudo, inspirado nos princípios pesquisa-ação, pode contribuir na superação das dificuldades apresentadas por estudantes de licenciatura no processo de planejamento de aulas de EF?

Esses padrões são chamados, na AT, de temas. Os temas são os principais produtos da análise, e ainda organizam um grupo de ideias e permitem aos pesquisadores responder ao problema de pesquisa (VAISMORADI *et al.*, 2016).

A AT utilizada na presente análise foi proposta por Braun e Clarke (2006). As autoras trazem um método de fazer AT composto por fases. Contudo, salientam que esse tipo de análise não tem um processo linear, no qual o pesquisador simplesmente se move de uma fase para a seguinte, dentro de uma lógica etapista, mas um processo recursivo repleto de idas e vindas conforme as necessidades. No Quadro 2, estão sintetizadas as seis fases do método proposto por Braun e Clarke (2006).

Quadro 2 – As seis fases da análise temática de Braun e Clarke (2006)

Fases	Descrição do Processo
1. Familiarização com os dados	Transcrição dos dados (se necessário), leitura e releitura dos dados, apontamento de ideias iniciais
2. Gerando códigos iniciais	Codificação das características interessantes dos dados de forma sistemática, em todo o conjunto de dados, e coleta de dados relevantes para cada código
3. Buscando temas	Agrupamento de códigos em temas potenciais, reunindo todos os dados relevantes para cada tema potencial
4. Revisando temas	Verificação se os temas funcionam em relação aos extratos e ao banco de dados inteiro, gerando um "mapa" temático da análise
5. Definindo e nomeando temas	Nova análise para refinar as especificidades de cada tema, e a história geral contada pela análise; geração de definições e nomes claros para cada tema
6. Produzindo o relatório	A última oportunidade para a análise. Seleção de exemplos vívidos e convincentes do extrato, análise final dos extratos selecionados, relação entre análise, questão da pesquisa e literatura, produzindo um relatório acadêmico da análise

Fonte: Traduzido e adaptado de Braun e Clarke (2006) para o presente texto.

5. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

O primeiro passo da AT pressupõe a familiarização com os dados coletados. Primeiramente, portanto, foram reunidos em uma única pasta/arquivo os materiais produzidos no grupo de estudos²⁴. Na sequência, foi realizada uma leitura “corrida” de todo o material, isto é, sem anotações, apenas para visualizar o que dispunha para análise.

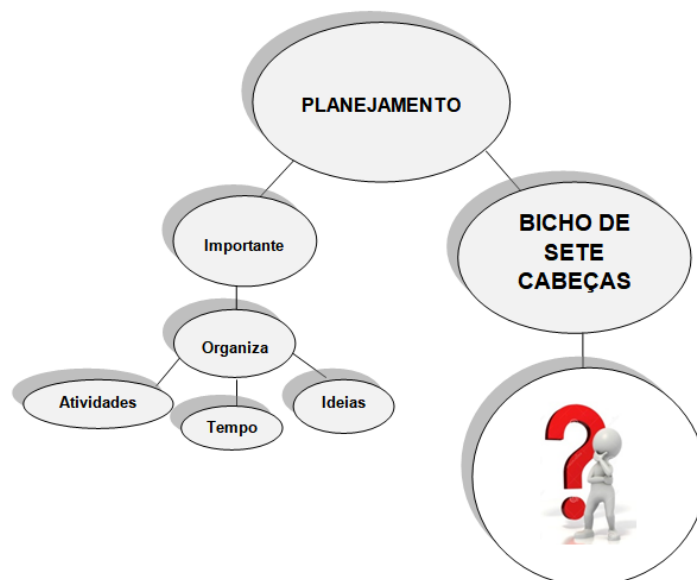
Posteriormente, leituras detalhadas de cada uma das fontes de dados, por sua vez, foram feitas de forma ativa (BRAUN; CLARKE, 2006), com anotações e destaques de significados ou padrões no texto. Na AT, a escrita é parte integrante da análise e não apenas uma redação mecânica e posterior à pesquisa (SOUZA, 2019). Portanto, os registros de ideias, *insights*, rascunhos, esquemas, são muito valorizados.

Após as leituras, foi iniciada a codificação dos dados. Como explicam Braun e Clark (2006), esse processo depende de os temas estarem mais conectados aos dados ou de os dados serem abordados a partir de questões específicas prévias. No caso desta pesquisa, a codificação deu-se através de algumas perguntas orientadoras, tratadas de forma individual durante as leituras.

A primeira questão que orientou o processo de codificação foi: Quais as percepções dos acadêmicos acerca do planejamento de aulas na EF escolar? Após a leitura, as falas destacadas foram inseridas em um novo documento e definidos códigos para representá-las e agrupá-las. Esses códigos estão expressos na Figura 1.

²⁴Transcrição das gravações de áudio dos encontros de estudos e entrevistas, *prints* de mensagens eletrônicas e registro fotográfico das atividades descritas no quadro da sala de aula

Figura 1 – Percepções codificadas dos acadêmicos acerca do planejamento de aulas de EF escolar



Fonte: A autora (2020)

Durante esse primeiro exercício de codificação, apesar de os acadêmicos apontarem o planejamento de aulas de EF como etapa extremamente importante, especialmente para a organização do trabalho docente (atividades, tempo de aula, e conteúdos que serão ou não ensinados), uma expressão sobressaiu: “Bicho de sete cabeças”, citada quatro vezes, por diferentes acadêmicos, durante as entrevistas.

Essa expressão é popularmente utilizada para se referir a algo difícil, complexo, que causa receio e que demanda muito esforço²⁵. A afirmação dos acadêmicos de que o planejamento não é mais um bicho de sete cabeças, sinalizou que, em algum momento, ele foi “pintado” como tal. Algo que, de certo modo, se relacionava com a segunda questão orientadora: Quais as dificuldades dos acadêmicos no processo de planejamento de aulas de EF escolar?

Os primeiros códigos gerados nessa segunda questão foram: diagnóstico, objetivos de aula, unidade didática, método de ensino, escolha das atividades de aula, intervenção do professor, papel do aluno, e avaliação. Esses elementos, então, foram

²⁵Significado retirado do dicionário popular. (Disponível em: <https://www.dicionariopopular.com/bicho-de-sete-cabecas/>. Acesso em: 10 nov. 2020).

alocados dentro de cada uma das sete cabeças do “bicho”. Assim, cada “cabeça” representaria uma dificuldade dos acadêmicos, no momento de planejar aulas de EF.

Sete, nem mais, nem menos. Travei. Desenhei. Apaguei. Redesenhei por muitas vezes, apaguei tantas outras. Não tinha jeito, o bicho não “aparecia”, pelo menos não com as sete cabeças como desejado. O número de códigos era superior, e se os combinasse, não chegava a sete. Nesses momentos de “bloqueio”, recorria ao meu orientador. As conversas com ele ajudavam a (re)organizar as ideias, e assim segui. Dei-me conta de duas coisas. Primeiro, a figura “dada” de um monstro com sete cabeças estava restringindo meu olhar para os dados. Talvez não fossem sete dificuldades, poderiam ser somente duas, três, ou, então, oito, nove, até mais.

Ao me dar conta de que “o bicho” não precisaria ter um formato preestabelecido, consegui chegar no segundo ponto, os códigos pensados anteriormente (diagnóstico, objetivos de aula, unidade didática, método de ensino, escolha das atividades de aula; intervenção do professor; papel do aluno; e avaliação) para representar as dificuldades dos estudantes, que estavam limitados aos tópicos discutidos durante os encontros do grupo de estudos. Talvez esses elementos identificados por mim, como dificuldades dos estudantes no momento de planejar, não fossem as dificuldades ou os receios que eles sentiam quando planejavam.

Em outras palavras, aproximei-me dos extratos com códigos já estabelecidos, mas não me deixei envolver por eles. É por isso que Braun e Clark (2006) pedem muito cuidado durante a codificação. Segundo as autoras, é comum esconder ou ignorar outros temas possíveis, deixando de codificá-los apenas porque não se encaixam na teoria ou no tema em desenvolvimento.

Retornei ao banco de dados, agora com um olhar mais “desamarrado”. Coloquei de lado os temas discutidos durante os encontros de estudos e abandonei a ideia de que o “bicho” precisava ter “sete cabeças”. Afinal de contas, monstro é monstro, não tem um molde, um formato único. Essa abertura de pensamento me fez criar novos desenhos, novos esquemas e também uma nova pergunta orientadora: O que os assusta com relação ao planejamento? O resultado foi uma extensa lista de códigos.

Na sequência, nova leitura dos extratos destacados dentro de cada código que compunha a lista permitiu perceber que algumas das dificuldades/receios tinham a mesma “essência”, ou, melhor, alimentavam-se do mesmo medo. Após combinar esses códigos, a lista passou a ter cinco principais códigos, expostos no Quadro 3.

Quadro 3 – Dificuldades/receios dos acadêmicos no momento de planejar aulas de EF

- Receio que os alunos questionem o planejamento
- Ter que utilizar documentos e referências da área
- Inserir conhecimentos para além dos procedimentais
- Realizar avaliações
- Alinhar teoria e prática

Fonte: A autora (2020).

Cada código listado foi definido como o subtema de um tema mais amplo, que é “o bicho”, que simboliza a forma como os acadêmicos percebem o planejamento de aulas de EF. Assim, utilizando elementos que os próprios acadêmicos trouxeram durante os encontros e as entrevistas, foi possível visualizar figurativamente um “bicho” composto por “cinco cabeças”.

Essa primeira temática daria conta de parte dos objetivos desta pesquisa, quais sejam, mapear as percepções de um grupo de acadêmicos acerca do planejamento de aulas na EF escolar e identificar as dificuldades encontradas com relação ao planejamento de aulas. Assim, prosseguiu-se em busca de temas e códigos que ajudassem a dar conta de outra parte: Analisar quais os elementos que contribuíram, ou não, para que estudantes de licenciatura em EF superassem as dificuldades do planejamento de aulas. A pergunta orientadora formulada para olhar para os dados foi: O que contribui para que esse “monstro”, de alguma forma, fosse enfrentado? Após algumas leituras, dois códigos foram criados: Estudo de temas específicos e as estratégias metodológicas adotadas no grupo.

Posteriormente, definimos como nomear cada tema para a análise final. Souza (2019) destaca que os títulos precisam ser concisos, de destaque e dar ao leitor a ideia imediata daquilo que tratam. Para atender a essas orientações, a primeira temática foi nomeada de: **Planejamento de aulas de Educação Física: Examinando “o bicho”**. Nesta, são apresentadas as dificuldades/os receios dos acadêmicos no momento de planejar aulas de EF, ou melhor, as cinco cabeças do bicho²⁶. O segundo tema recebeu o título: **Planejamento de aulas de Educação Física: Enfrentando o**

²⁶A ordem em que aparecem não tem relação com o nível de dificuldade dos acadêmicos, mas somente com o modo como foram sendo visualizadas durante nosso processo de análise.

“bicho”, no qual constam os fatores que contribuíram para que o planejamento fosse encarado pelos acadêmicos.

Por fim, a fase seis da AT de Braun e Clarke (2006) consiste na produção do relatório. Segundo as autoras (2006, p. 62) “é importante que a análise (sua escrita, incluindo extratos de dados para ilustrações) ofereça uma descrição concisa, coerente, lógica, não repetitiva e interessante sobre a história que os dados contam”. Desse modo, as próximas sessões tratam da análise detalhada de cada um dos temas.

5.1 PLANEJAMENTO DE AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: EXAMINANDO O “BICHO”

Antes de iniciar as discussões com o grupo de estudos, sobre as etapas e elementos que envolvem o planejamento de aulas de EF, considerou-se pertinente entender como os acadêmicos visualizavam o ato de planejar. Afinal, para que um planejamento tenha sentido, é preciso que o professor acredite na ação e que a veja como algo essencial para o seu trabalho (VASCONCELLOS, 2012).

Assim, no primeiro encontro de estudos, os acadêmicos foram convidados a falar sobre suas percepções acerca do planejamento de aulas. Na sequência, constam algumas de suas falas: *“Eu vejo o planejamento como algo super importante, ainda mais pra nós que somos professores né, porque é tempo que a gente senta, pensa no que vai dar aula, pensa nas atividades, organiza as ideias”* (Ana – 1º encontro de estudos); *“Planejar é importante, é um momento que tu te organiza, que tu pensa o que e também como tu vai trabalhar”* (Carlos – 1º encontro de estudos).

Assim como os colegas já falaram, o planejamento é algo muito importante, saber o que tu vai dar nas tuas aulas, pensar antes o que tu vai fazer, porque se não tu acaba passando vergonha, eu falo por mim, no meu estágio do infantil, às vezes tu pensa numa atividade pra aula inteira e terminava em 10 minutos e não tinha pensado em outra. (Rafael – 1º encontro de estudos).²⁷

Pra você poder chegar na escola e saber aquilo que tu vai trabalhar, quais atividades tu vai fazer com teus alunos, quais materiais tu precisa, tu tem que se programar, tem que planejar com antecedência, então eu sempre digo que o planejamento é um norte pro professor. (Laura – 1º encontro de estudos).

²⁷ As falas dos acadêmicos com três linhas ou menos aparecem no corpo do texto, identificadas por aspas duplas e letras em itálico. As falas mais longas aparecem separadas, com recuo de 4cm da margem esquerda, fonte tamanho 10 e o espaçamento das entrelinhas simples.

Em todos os comentários expostos, é possível identificar que os acadêmicos consideram o planejamento como procedimento importante. No entanto, considerá-lo relevante não significa considerá-lo fácil. Ao buscar, nas entrevistas, as percepções dos acadêmicos acerca do planejamento de aula, após os encontros com o grupo de estudos, uma expressão sobressaiu: Bicho de sete cabeças. No Quadro 4 constam as falas em que a expressão aparece.

Quadro 4 – Falas dos acadêmicos contendo a expressão "bicho de sete cabeças"

<p><i>[...] aquele organograma que a gente conseguiu organizar no quadro, separando por etapas, acho que aquilo foi fundamental para que eu visse o planejamento de uma outra forma, não visse mais aquilo como um bicho de sete cabeças [...]. (Cássia – entrevista).</i></p>
<p><i>[...] eu gostei de pertencer a um grupo e talvez outros alunos também tenham essa necessidade, talvez os que estão mais no início, antes dos estágios, até para quebrar esse gelo, esse medo de fazer os estágios, ver que não é um monstro de sete cabeças ter que planejar e dar aquelas aulas. (Mateus – entrevista).</i></p>
<p><i>[...] tu vê que não precisa nem de raquete, que dá para fazer de papelão, que não é um bicho de sete cabeças, basta tu estar aberta, tu se programar, pensar antes. (Laura – entrevista).</i></p>
<p><i>[...] mas já abriu uma luz, dá pra ver que planejar não é um bicho de sete cabeças [...]. (Ana – entrevista).</i></p>

Fonte: Projeto de extensão.

A expressão bicho de sete cabeças teve sua origem na mitologia grega, mais precisamente na lenda da Hidra, de Lerna. A lenda diz que Hidra era um monstro de muitas cabeças que habitava a região pantanosa de Lerna, na Grécia antiga. Era um animal extremamente perigoso e difícil de ser extinto porque, quando uma das cabeças era cortada, outra renascia em seu lugar. É popularmente utilizada para se referir a um problema difícil de ser resolvido, ou então, como forma de tranquilizar alguém com receio de enfrentar uma situação aparentemente complicada²⁸.

Como já mencionado na construção das temáticas desta pesquisa, a afirmação de que o planejamento não é mais visto pelos acadêmicos como um bicho de sete cabeças, indica que, em algum momento, eles o consideraram como tal. Ao buscar

²⁸ Informações retiradas do Blog Ana Criative. (Disponível em: <<http://anacriative1.blogspot.com/2014/08/criatura-fantastica-da-mitologia-grega.html>. Acesso em: 15 nov. 2020).

elementos que ajudassem a “visualizar” esse monstro criado por eles, identificamos um bicho de cinco cabeças, que representa, nesta pesquisa, as principais dificuldades que os acadêmicos, participantes do grupo de estudos, sentiam no momento de planejar aulas de EF escolar. Assim, para que o leitor possa imaginar essa “aparição”, foi inserido um desenho²⁹ desse bicho, antes de ser discutida cada uma das dificuldades, colorindo suas cabeças conforme a visualizamos (Figuras 2, 3, 4, 5 e 6).

²⁹ Como já mencionado na epígrafe, o desenho bicho de cinco cabeças utilizado para ilustrar esta dissertação é de Júlia Gonçalves (minha sobrinha), e foi elaborado durante o período em que ficamos juntas no isolamento social, para evitar o contágio do vírus covid-19. A autorização do responsável para o uso da imagem, encontra-se no Apêndice A.

Figura 2 – Representação da primeira cabeça do bicho



Fonte: Adaptado do desenho de Júlia Gonçalves (2021).

5.1.1 “No fundamental tu faz qualquer coisa e eles gostam, no ensino médio não”: A insegurança perante alunos que questionam o planejamento

O estágio no Ensino Médio é a terceira etapa obrigatória do curso de EF da universidade na qual os participantes do grupo de estudos estão matriculados, portanto, se os estudantes seguem as etapas propostas no currículo, os outros dois estágios já haviam sido realizados. No grupo, quatro dos oito acadêmicos estavam estagiando nesse nível de ensino.

Apesar de ser o último estágio e os estudantes já vivenciado outras duas situações concretas de docência (na Educação Infantil e no Ensino Fundamental), a ideia que mais apareceu no grupo de estudos foi “medo do Ensino Médio”, identificada nas seguintes falas: *“Sempre tem aquele friozinho na barriga antes de fazer os estágios, mas agora no Ensino Médio, Jesus (risos)”* (Ana – 1º encontro de estudos); *“Eu achei que [o grupo de estudos] poderia me ajudar no estágio, não só no planejamento, mas também na abordagem com os alunos, porque eu estava com bastante medo, digamos assim, estava bem receoso por ser Ensino Médio [...]”* (Felipe – 1º encontro de estudos).

Esse mesmo sentimento também foi identificado por Nunes (2010)³⁰, durante uma pesquisa centrada na análise dos estágios de docência que compunham o currículo de Licenciatura em EF de uma universidade federal. Do mesmo modo, observamos entre os acadêmicos das turmas nas quais realizei o estágio de docência do mestrado e durante participações, como ouvinte na disciplina de estágio da graduação na universidade em que desenvolvi a pesquisa.

Para os estudantes que participaram do estudo de Nunes (2010), esse “medo” relacionava-se à preocupação com o que poderiam enfrentar, aliada à sensação de despreparo para lidar com esse nível de ensino. No caso dos acadêmicos participantes do grupo de estudos aqui analisado, também existiu essa preocupação, desencadeada por diferentes fatores, tratados a seguir.

Nos diálogos produzidos durante os encontros do grupo de estudos, o sentimento de “medo” em trabalhar com o Ensino Médio manifestado estava atrelado a outro sentimento, o de insegurança, desencadeado muitas vezes pela falta de experiência docente com alunos mais velhos. Os alunos da universidade lócus do grupo de estudos, geralmente, realizam o estágio na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, com turmas compostas por crianças de idades muito próximas, como, por exemplo, Pré-escola e 1º ano do Ensino Fundamental. Raros são os estagiários que atuam com os anos finais do Ensino Fundamental (do 5º ao 9º ano), Carlos é exemplo:

Na verdade, o nosso Infantil e o nosso Fundamental foram bem parecidos porque a gente ficou pertinho, foi um primeiro ano, não teve muita diferença no nível de idade que a gente pegou até agora, então assusta um pouco quando tu chega e é Ensino Médio. (Carlos – 2º encontro de estudos).

Com relação às séries oferecidas para as atividades de estágio supervisionado, os colaboradores da pesquisa de Nunes (2010) também relataram a falta da experiência docente com alunos na faixa etária de 10 e 13 anos. O que, segundo eles, deixa uma lacuna na sua formação. Ainda sobre isso, Barboza (2019, p. 28) em um relato de experiência sobre suas vivências nos estágios curriculares obrigatórios de um curso de Licenciatura em EF, comenta que “os sentimentos negativos e pessimistas herdados das outras experiências docentes ainda estavam presentes. E, agora, estavam acrescidos ao fato de jamais ter tido contato com adolescentes, ou

³⁰ Dissertação de Mestrado desenvolvida dentro do grupo de pesquisas Políticas de Formação em Educação e Saúde (Polifes), vinculado à Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Esefid/UFRGS).

pré-adolescentes, na posição de docente”. O fato relatado fez com que Barboza (2019) percebesse a necessidade de haver outro estágio curricular com os anos finais do Ensino Fundamental que antecedente a prática docente com o Ensino Médio, algo também levantado pelos alunos do grupo de estudos:

Eu saí do meu estágio no Fundamental para o Médio muito insegura, porque eu não sabia como lidar com esses alunos maiores, eu olhava pra eles e pensava ‘eles tem quase a minha idade’, eu acho que deveria ter sei lá...um estágio só pros finais do Fundamental, eu queria ter tido essa experiência. (Cássia – 2º encontro de estudos).

Na fala de Cássia, surge outro fator que aparenta assustar os alunos na formação inicial, quando se trata de lecionar para adolescentes: A proximidade da faixa etária dos estagiários com os alunos da Educação Básica. Barboza (2019, p. 28), ao relatar sua experiência durante o estágio com o Ensino Médio também demonstrou certa preocupação nesse sentido:

[...] e, além disso, estava preocupada com o fato de possuir idade muito próxima ou igual a dos alunos, podendo haver desrespeito por conta disso, uma vez que a minha turma seria a do 3º Ano do Ensino Médio. Não bastando a questão da idade, a minha altura e meu porte físico “pequeno” também me preocupavam pelo fato da turma possuir 40 alunos, e ter consciência de que grande parte dos alunos seriam mais altos e mais fortes. Ou seja, havia questões que podem ser vistas como desfavorecidas a meu favor e que, inevitavelmente, me atormentavam (grifos no original).

Essa apreensão gerada nos acadêmicos, em função da proximidade de idade entre eles e seus alunos, também foi apresentada no estudo de May (2017), que buscou compreender as possíveis relações entre as expectativas anteriores ao estágio do Ensino Médio e as percepções ocorridas durante, por parte de acadêmicos de Licenciatura em EF. A autora diz que essa ansiedade gerada em função da proximidade de idade entre estagiário e aluno, pode estar relacionada ao entendimento que os acadêmicos têm de “autoridade” (MAY, 2017).

Infelizmente, na tentativa de “controlar” a turma, a autoridade pedagógica é, muitas vezes, confundida com o autoritarismo. No entanto, autoridade e autoritarismo são conceitos que se diferenciam, por um aspecto crucial que os distancia completamente: a autoridade é fruto de uma conquista, já o autoritarismo é fruto de uma imposição (CARVALHO, 2015).

Com relação à autoridade pedagógica, Carvalho (2015) explica que a dificuldade em exercê-la no Ensino Médio se dá muitas vezes pelo fato de os professores não saberem lidar com as particularidades de alunos adolescentes. Acerca disso, um dos acadêmicos participantes do grupo de estudos e responsável pela preparação de

alunos para os testes físicos em um curso preparatório para a escola militar, relata algumas diferenças entre os alunos do curso e os alunos do estágio, o que lhe causa preocupação de não ser aceito pela turma enquanto professor:

Eu trabalho com essa faixa etária, mas é num outro contexto, num contexto diferente, centrado em mim e o que eu disser eles fazem, a gente não trabalha com 'não', eles já entram lá sabendo que eu sou a autoridade e que precisam respeitar, e eles querem estar lá...e aí no estágio eu ia trabalhar com o ensino médio, terceiro ano, eu poderia chegar lá e eles dizerem "eu não sou obrigado a fazer" e se eles me dissessem isso, o que eu ia fazer? Eles não são obrigados, eu não vou pegar eles pelo braço e levar para direção, provavelmente não adiantaria nada, como que eu ia fazer para trabalhar, aí eu ficava receoso com isso... Porque o que eu ia fazer para que eles me aceitassem como professor estagiário e participassem das minhas aulas? Acho que esse era o meu medo. (Felipe – 2º encontro de estudos).

Na busca dessa “aceitação”, muitos acadêmicos do grupo de estudos relatam planejar suas aulas a partir do “gosto dos alunos”: “Os temas no médio, os alunos que propuseram o que eles gostariam de trabalhar [...]” (Cássia – 3º encontro de estudos); “A gente deixou o primeiro dia de aula do estágio para conversar com a turma, ver o que eles gostariam de aprender [...]” (Felipe – 3º encontro de estudos); “Eu poderia ter dado qualquer coisa, crossfit, funcional, qualquer coisa, mas acabei indo pro lado esporte porque eles escolheram” (Rafael – 2º encontro); “A gente dava aquilo que a gente achava que ia ser legal pra eles” (Carlos – 3º encontro de estudos).

De modo semelhante, Krug (2010), em um estudo para analisar a percepção de acadêmicos de um curso de Licenciatura em EF, com relação ao planejamento, desempenho e às contribuições do estágio obrigatório do Ensino Fundamental, mostrou que boa parte dos acadêmicos participantes também leva em consideração, principalmente, o interesse dos alunos, quando se trata da escolha dos conteúdos.

O grupo mencionou que a escolha por temáticas que considerem, principalmente, o gosto dos alunos, também se dá pela resistência dos alunos à aprendizagem de diferentes temas: “Eu acho que a escolha dos conteúdos depende do público, é difícil tu fazer alunos no Ensino Médio... sei lá, dançarem balé (risos)” (Rafael – 3º encontro de estudos); “A gente fica com receio dos alunos dizerem que não vão fazer aquilo e que vão fazer outra coisa, eu fico muito triste deles só jogarem vôlei e ainda dizerem ‘sora, aqui é assim, é vôlei de maloqueiro’” (Laura – 3º encontro de estudos); “A educação física, eles ainda veem como um recreio, hoje a gente trabalhou handebol e eles queriam outra coisa, não queriam fazer aquilo” (Rafael – 3º encontro de estudos); “O que eu vou fazer com aquele aluno que não quer participar

da aula de Educação Física? Tu vê na cara dela que ela tá inventando uma desculpa para não participar, em toda aula” (Carlos – 4º encontro de estudos).

Borges (2018, p.152)³¹, em uma pesquisa que buscou compreender de que modo um processo de formação continuada de longa duração, pautado nos pressupostos de uma EF renovada, pode contribuir para uma mudança na concepção de ensino de professores, identificou que esse “gosto dos alunos era percebido pelos docentes como fator decisivo para a definição sobre o que era – e o que não era – importante de ser abordado nas aulas de EF”. Não se desconsidera, aqui, a importância de os alunos participarem da construção do planejamento, afinal, eles também são responsáveis por sua formação. Contudo, de acordo com Fensterseifer e González (2013, p. 35), devemos avaliar algumas questões como: “Que lugar ocupa esse ‘gosto dos alunos’ em nossas aulas? Gostar é o mesmo que valorizar? Como se constituem esses gostos?” (grifos no original). Soares (1996) sublinha que o desejo também é construído socialmente. Segundo a autora (p.06), “gosta-se, em princípio, do que se conhece. Rejeita-se, em princípio, o desconhecido, o difícil, o elaborado”.

Outros acadêmicos, também na busca de maior aceitação e participação dos alunos durante as aulas, dizem “negociar” o tempo das atividades com a turma, como exposto na fala a seguir:

A gente tinha um combinado com eles de deixar um tempinho no final da aula pro futsal... Na verdade era uma coisa que eles tinham com a professora deles e que a gente decidiu manter né? Até como uma forma de se aproximar deles e deles fazerem as atividades que a gente pedia. (Mateus – 3º encontro de estudos).

Barboza (2019, p. 31) também utilizou essa estratégia de “negociação” com os alunos, como forma de conquistar sua autoridade docente:

Esse processo iniciou desde a primeira aula, embora com situações quase imperceptíveis. Entre estas situações, estava o diálogo com a turma sobre respeito, em diferentes situações apresentadas. E também, o fato de manter um acordo preestabelecido com a professora deles, de deixar os 10 minutos finais livres para que pudessem escolher uma prática, desde que todos os objetivos de aula fossem alcançados. Particularmente, entendo esses momentos como principiantes do processo de autoridade pedagógica.

No entanto, sobre a questão da “negociação” com os alunos, Gariglio (2013) relata que, muitas vezes, essa abertura pode resultar em aulas vazias de significados

³¹ Tese de doutorado desenvolvida dentro do grupo de pesquisas Políticas de Formação em Educação e Saúde (Polifes), vinculado à Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Esefid/UFRGS).

e num *laissez-faire* desprovido de conteúdos formativos, como caracterizado na fala de Carlos, durante o terceiro encontro de estudos:

E também a gente negociou mal ali, a cada três aulas tinha uma livre, e daí chegou a primeira aula livre, tinha quatro jogando futebol e sete gurias mexendo no celular, porque era livre. Daí nesse dia da aula livre, que tinha só esses quatro participando, o nosso professor [orientador do estágio] chegou lá e ficou olhando, e eu tava constrangido né, porque eu tava vendo aquilo e tava lá parado, porque a aula era livre eu não podia voltar atrás com os alunos, era o combinado, eu tinha que “firma”, daí eu fui explicar pra ele, e daí ele me disse “tá e essas gurias ali?” Daí ele sugeriu que eu levasse eles para a sala e conversasse com eles, mas daí eu pensei: conversar o quê? (Carlos – 3º encontro de estudos).

O relato de Carlos sinaliza que nem sempre o gosto dos alunos é considerado, no planejamento dos estagiários, apenas para buscar uma aproximação com a turma, ou então conquistar o respeito deles, mas também como forma de abrigar a insegurança que os estagiários têm com relação a alunos que podem vir a questionar o planejamento feito pelo acadêmico. Algo reconhecido por outros participantes do grupo: *“Infelizmente nós, da Educação Física, sempre temos que estar pensando no que agrada o aluno e isso talvez porque nós não temos nossos conteúdos definidos, organizados”* (Cássia – 3º encontro de estudos); *“O aluno do Ensino Médio já é um aluno questionador, tu vai fazer um aquecimento e eles querem saber por que vão fazer aquilo e muitas vezes a gente só faz no automático, nem a gente sabe porque”* (Carlos – 3º encontro); *“No Fundamental, tu faz qualquer coisa e eles gostam, no Ensino Médio, não”* (Rafael – 3º encontro); *“Eles dizem ‘eu não vou fazer e não vou fazer’, às vezes tu tem que ceder e trabalhar com alguma coisa que eles gostam”* (Ana – 3º encontro de estudos).

De fato, é comum, nas aulas de EF do Ensino Médio, alunos que querem apenas “jogar”, ou que se neguem a realizar as atividades propostas. Porém, na maioria das vezes, não se trata simplesmente da falta de interesse dos alunos ou falta de “domínio da turma”, por parte do professor, mas do reflexo de uma tradição que considera a EF um espaço vazio de conteúdo (GONZÁLEZ; FRAGA, 2012).

Logo, é compreensível, e até mesmo esperado, que os alunos questionem um planejamento, uma organização, uma temática “diferente” daquilo que já estão habituados. Contudo, esse “conversar” com os alunos, explicar por que eles estão realizando outra atividade e não aquela que eles supostamente “gostam”, exige dos professores certo domínio do que está sendo ensinado. Situação que permite visualizar a segunda cabeça do bicho (Figura 3).

Figura 3 – Representação da segunda cabeça do bicho



Fonte: Adaptado do desenho de Júlia Gonçalves (2021).

5.1.2 “Porque dança e não luta?”: A dificuldade de compreender a organização dos documentos curriculares

Os acadêmicos participantes do grupo de estudos selecionam as temáticas desenvolvidas nos estágios, seguindo, basicamente, dois critérios: O gosto dos alunos e a familiaridade do estagiário com determinadas práticas corporais. Ao serem questionados do motivo de não utilizarem o plano de estudos da disciplina para orientar a escolha dos temas nos estágios, os acadêmicos relatam não ter acesso a esse documento: “*Eu estou fazendo estágio no médio, mas na escola que eu estou fazendo não tem plano de estudo* (Felipe – 2º encontro de estudos); “*Eu lembro de ter esse plano de estudos só quando eu fiz o [estágio] infantil*” (Ana – 2º encontro de estudos); “*Na escola que eu tô fazendo o estágio não tem plano de estudo, na verdade até tem, mas disseram que está... não lembro o nome, acho que é desatualizado*” (Carlos – 2º encontro de estudos).

Porém, ao discutir documentos mais abrangentes, como o Referencial Curricular do Rio Grande do Sul (GONZÁLEZ; FRAGA, 2009), e em especial a BNCC (BRASIL, 2017), foi possível perceber que o motivo pelo qual os acadêmicos não utilizam documentos ou referenciais da área durante o planejamento está mais

vinculado à falta de entendimento de como esses materiais estão organizados, o que muitas vezes não lhes faz sentido, do que a dificuldade em acessá-los, como se identifica nos seguintes trechos: *“Hoje eu digo que minha maior dificuldade é pegar a BNCC e colocar significado, não pra eles, mas primeiramente um significado pra mim, tipo, ah, porque danças e não lutas? Coisas assim [...]”* (Laura – 3º encontro de estudos).

Com o João³² [professor da graduação] eu descobri que tem a BNCC para a Educação Física e então eu descobri que a gente tem que ensinar algumas coisas e eu não sabia, não daquilo tudo que está lá... então, eu queria ver como organizar tudo isso, porque é difícil pegar aquilo lá e colocar dentro do nosso plano de aula, pelo menos pra mim. (Carlos – 3º encontro de estudos).

Quando eu fiz meus últimos dois estágios, fundamental e médio, eu já tinha feito uma outra disciplina de extensão, que falava da Educação Física na área da linguagem, então a gente trabalhou a BNCC, mas a gente não entrou a fundo, como a gente fez no grupo, de entender bem aquelas repartições, aquela organização. (Cássia – entrevista).

Foi a cadeira do João [professor da graduação], que me chamou a atenção para o conteúdo e aí ele falou que tu iria lá falar alguma coisa sobre BNCC, como organizar e planejar as aulas e isso me chamou a atenção, porque eram as dúvidas que eu tinha nos meus estágios e aí eu procurei o projeto (Carlos – 1º encontro de estudos).

Na BNCC do Ensino Fundamental, documento que o grupo estudou com mais afinco, as práticas corporais estão organizadas em seis unidades temáticas: Brincadeiras e Jogos; Esportes; Ginásticas; Danças; Lutas e Práticas Corporais de Aventura. Dentro de cada uma dessas temáticas, encontram-se as modalidades, organizadas por sistemas de classificação. No entanto, os acadêmicos demonstraram não ter muita familiaridade com essa forma de organização, como explicitado nas seguintes falas: *“Eu não sabia que tinha classificação para lutas, a gente está descobrindo muita coisa hoje (risos)”* (Cássia – 4º encontro de estudos); *“Ah, agora eu entendi porque que tem a unidade de lutas e algumas estão lá nos esportes”* (Laura – 4º encontro de estudos); *“Lógica interna e externa que tu falou? Isso eu nunca vi”* (Ana – 4º encontro de estudos); *“Eu acho que a lógica interna seria a prática, o fazer e a lógica interna o pensar, tô chutando aqui (risos)”* (Felipe – 4º encontro de estudos).

No caso dos Esportes, temática escolhida pelo grupo para a elaboração de uma unidade didática coletiva, a classificação está baseada na lógica interna, tendo como referência os critérios de cooperação; interação com o adversário; desempenho

³² Com o intuito de preservar a identidade dos acadêmicos participantes do grupo de estudos, os nomes dos seus professores da graduação também foram substituídos por prenomes fictícios.

motor; e objetivos táticos da ação (BRASIL, 2017). Apesar de ser a temática mais abordada durante os estágios, os acadêmicos também demonstraram pouca proximidade com essa sistematização, como se constata nos seguintes trechos: *“Esportes de campo e taco têm vários né, o próprio taco, o baseball, o golfe”* (Ana – 4º encontro de estudos); *“Classificação dos esportes eu estou vendo só com o João [professor da graduação] agora, mas a gente não está se aprofundando muito”* (Carlos – 4º encontro de estudos); *“Ouvindo o colega falar da cadeira do João, que, na verdade, eu nem fiz com ele, foi com aquele outro professor...o Roberto, bah! a parte que a gente tinha que falar porque escolheu aquelas modalidades, aquilo eu acho que foi o mais difícil”* (Cássia – 4º encontro de estudos).

Sobre as classificações dos esportes, eu já tinha visto, mas muito pouco, na verdade eu vi na cadeira do João [professor da graduação], nessa disciplina foi a única que fez algo parecido com o que a gente fez no grupo, claro que no grupo a gente viu mais refletido, mais esmiuçado digamos assim. (Cássia – entrevista).

A falta de clareza, por exemplo, sobre porque é mais interessante ensinar boxe e esgrima, ao invés de boxe e *taekwondo*, ou, então, porque posso ensinar rúgbi no lugar de basquete, minimiza a possibilidade de trabalharem com a pluralidade das práticas corporais, uma vez que, por não compreenderem essa lógica de organização, acabam optando por aquilo que lhes faz mais sentido, independentemente se as modalidades escolhidas apresentam as mesmas exigências técnicas/táticas, ou não.

Contudo, assim como ocorreu com os docentes participantes da formação continuada analisada por Borges (2018), essa dificuldade de compreender os documentos parece incomodar os acadêmicos, não somente porque lhes é cobrado, na graduação, o uso dentro de seus planejamentos, mas também pela vontade em realizar uma prática pedagógica condizente com aquilo que se espera deles. Como evidencia a seguinte fala:

Eu entrei no estágio bem empolgado, mas agora estou mais preocupado, e não estou preocupado em passar na disciplina, eu estou preocupado se na realidade quando eu sair da [nome da universidade retirado] eu vou conseguir entrar num lugar legal e conseguir desenvolver um trabalho legal também, ou eu vou ser um largobol? Porque agora olhando nem sempre o largobol é um professor ruim, que não quer trabalhar, pode ser que ele tenha muita dificuldade, que não sabe mesmo, se a gente que tá aqui não consegue entender esses documentos aí imagina eles...então eu fico preocupado, porque eu quero desenvolver um trabalho, uma coisa legal e será que eu vou conseguir? (Rafael – 3º encontro de estudos).

A preocupação expressa na fala de Rafael é também a preocupação de muitos outros docentes que atuam na escola. Segundo Bagnara e Fesnterseifer (2019), o agir

pedagógico na EF escolar, principalmente após a “virada cultural”, passou a ser visto como um desafio, pelos professores: o desafio de materializar nas suas aulas, os “ganhos legais” e teóricos da área (BAGNARA; FESNTERSEIFER, 2019).

Na visão de Borges (2018, p.77), essa situação ocorre porque “não foram oferecidas condições aos docentes para que pudessem se apropriar de forma efetiva de uma série de conhecimentos, permitindo alterar o modo de atuação de acordo com os marcos legais atuais”.

O autor ainda acrescenta que, apesar dos documentos legais e referenciais da área apresentarem uma diversidade de temas para a EF escolar, contemplando a ideia de oferecer ao aluno o contato com diferentes práticas da Cultura Corporal de Movimento, incumbem os professores de trabalhar com temáticas que muitas vezes não estudaram na formação inicial (BORGES, 2018).

Essa insegurança, sentida pelos professores atuantes, de trabalhar com determinadas práticas exigidas nos documentos legais (BORGES, 2018) também foi revelada pelo grupo de estudantes da formação inicial: *“Eu estou com uma dificuldade de ensinar esporte, porque eu não tive e não tenho muito contato, e talvez eu ensinar o desconhecido é o que esteja me trancando pra mim começar”*. (Laura – 3º encontro de estudos); *“Pra mim é difícil ensinar algo que eu não sei”* (Cássia – 3º encontro de estudos); *“É muito difícil tu ampliar teus conhecimentos a ponto de tu dar aula, sei lá, de remo, de lutas, essa gama de temas que tem, com a destreza de uma pessoa que viveu aquilo”* (Gabriel – 3º encontro de estudos); *“Isso também pode ser um estudo né, como um professor vai conseguir dar conta de dar danças se ele nunca teve?”* (Mateus – 3º encontro de estudos) *“Como eu, professora de EF, não sei jogar vôlei? Mas quantos sabem dançar? Porque ninguém questiona quem não sabe dançar?”* (Laura – 3º encontro de estudos); *“Eu sinto que não, eu sou mais voltado para a área do esporte, pelo menos eu me vejo assim, acho que para ensinar dança, luta, eu teria que estudar muito para poder dar uma aula boa, dominar pelo menos um pouco daquele conteúdo”* (Mateus – 3º encontro de estudos);

Ninguém sai aqui da universidade pronto para dar uma aula de remo como o colega falou, ou então em condições de dar uma aula de vela, então eu sou bem crítico nesse sentido, o curso aqui deveria focar na base de conhecimentos e depois a gente poderia buscar por conta própria uma especialização. (Felipe – 3º encontro de estudos).

Na verdade pra mim tudo que eu for dar é desafiador, porque eu não tive muita experiência com nenhuma prática, talvez até por isso que minha mãe perguntava por que eu queria fazer Educação Física, na verdade eu só tive um pouco de experiência com capoeira, um pouco de dança, musculação,

mas eu não vou poder fazer só isso, agora eu entendo ela, mas ao mesmo tempo eu quero ser professora de Educação Física, pra dar aos meus alunos a oportunidade que eu não tive de aprender...ah eu vou parar senão eu vou chorar (risos). (Laura – 3º encontro de estudos).

Tem certas coisas ali [nos documentos legais] que pensar que é importante ensinar é fácil, realmente eles precisam de atividades aquáticas, por exemplo, mas não sei se eu vou saber aplicar, porque eu não tenho experiência com alguns desses temas aí, e agora a faculdade está acabando e eu não tenho mais onde experimentar. (Carlos – entrevista).

Por consequência, para não “travar” naquilo que “não sabem”, os acadêmicos optam por trabalhar aquilo que já “sabem”, como apontado na seguinte fala: “Os estágios são assim, tu vai ensinar o que tu sabe, por exemplo, não importa se o teu colega já deu esporte de bola, tu vai dar de novo, por que não vai te tirar da zona de conforto” (Laura – 3º encontro de estudos). Essa insegurança em trabalhar com temas que “não dominam” está relacionada à ideia de que os acadêmicos do grupo têm que, para ensinar determinada prática, ser um exímio praticante. Borges (2018) relaciona isso à concepção que os docentes têm de EF e a concepção de EF que embasa os documentos legais.

Em função desse sentimento, considerou-se pertinente entender qual era a compreensão dos acadêmicos a respeito do propósito e especificidade desse componente curricular dentro da escola. Ao questioná-los, foi possível perceber certas dificuldades de posicionamento na fala de alguns estudantes: “Aí é que tá, o que é específico só da Educação Física? É difícil, não acham?” (Cássia – 3º encontro); “Eu não consigo ver assim uma coisa específica da Educação Física (Gabriel – 3º encontro de estudos).

As demais respostas apontaram o seguinte: “Eu penso que a especificidade da Educação Física é o trato com o corpo, consciência corporal, movimento” (Mateus – 3º encontro de estudos); “Eu acho que o específico seria o corpo, o aeróbico, anaeróbico, eu acho que eles têm que entender o funcionamento do corpo” (Carlos – 3º encontro de estudos).

A especificidade da educação física pra mim está no movimento, talvez na parte motora, a aprendizagem motora que a gente aprende na educação física escolar vai nos dar um repertório para que no futuro a gente tenha uma aptidão física melhor, eu vejo muito de pessoas que chagam lá, com 30, 40 anos e não sabem fazer algumas coisas básicas, tipo saltar num pé só, se equilibrar, segurar uma bola com as duas mãos, isso tudo se tu não tem na educação física no futuro vai ser prejudicial, (Rafael – 2º encontro de estudos).

As respostas dos acadêmicos relacionam-se a uma vertente que configura a EF com base em pressupostos oriundos da Medicina, Biologia, Anatomia, Fisiologia,

Cinesiologia e do treinamento esportivo (SHERER, 2008). Na opinião de Sherer (2008), a concepção de movimento humano defendida por essa vertente teórica, torna-se um tanto reducionista, pois, em geral, não leva em consideração os contextos histórico, cultural, social e econômico dos fenômenos estudados. A respeito do objetivo da EF escolar, segue o entendimento de alguns acadêmicos que demandam maior tensionamento:

Pra mim a Educação Física é movimento, é o movimentar-se, é a ciência do movimento humano, então essa historinha de ficar dentro de uma sala de aula, com teoria, 'blábláblá' pra mim não serve, a prática tem que prevalecer na Educação Física. (Rafael – 3º encontro de estudos).

Eu já acompanhei um professor que tinha três períodos e só levava para a quadra um dos períodos, ficava a maior parte do tempo trabalhando na sala. Eu cheguei uma hora e disse pra ele: "Não vamos levar eles pra rua?" Nem que seja pra não fazer nada, porque é um momento que eles têm para pegar um sol, para respirar. (Laura – 2º encontro de estudos).

A EF como uma disciplina essencialmente prática, que não requer fundamentação teórica, encontra-se explicitada na fala de Rafael; assim como a visão de que esse período de tempo na escola deve ser tratado como uma espécie de "banho de sol na prisão" (FRAGA, 2000), que tem como compromisso principal "retirar" o aluno da sala de aula para momentos de diversão e descompromisso (SICHELERO; REZER, 2013, p. 25), está contida na fala de Ana. Ambos são indicativos fortes de que uma das dificuldades dos professores é construir um sentido para a EF em sintonia com os demais componentes curriculares e em consonância com o objetivo social da escola. Logo, quando lhes é "cobrado" a preparação de trabalhos que considerem as dimensões conceituais e atitudinais dos conteúdos surge a terceira cabeça do bicho (Fig. 4).

Figura 4 – Representação da terceira cabeça do bicho



Fonte: Adaptado do desenho de Júlia Gonçalves (2021).

5.1.3 “Aí que tá, eu reúno eles e vou conversar o quê?”: A dificuldade de inserir conhecimentos para além dos procedimentais

Para garantir um ensino de qualidade, além de diversificar os conteúdos na EF escolar, é preciso aprofundar os conhecimentos, o que significa tratá-los em suas diferentes dimensões: procedimental, conceitual e atitudinal. Dessa forma, mais do que exclusivamente ensinar a fazer, o objetivo é que os alunos obtenham uma contextualização significativa das informações, como também reconheçam quais valores estão por trás de tais práticas (DARIDO; SOUSA JÚNIOR, 2007).

Durante os encontros de estudos, os acadêmicos relataram que, nos estágios, principalmente com o Ensino Médio, é exigido que contemplem as diferentes dimensões dos conteúdos durante as aulas. Contudo, sentem dificuldade de incorporá-las dentro do planejamento. Como apontado nas seguintes falas: “*A gente sabe aquela coisa decorada, procedimental é saber fazer, atitudinal é os valores e o conceitual é os conceitos, mas na hora de escrever os objetivos, pelo menos eu, eu confundo*” (Rafael – 4º encontro de estudos); “*Sobre os tipos de conhecimentos eu também não tenho isso muito claro, eu tenho assim no meu caderno naquelas tabelas*

que a gente copia meio pronta, dizendo o que é cada um deles” (Cássia – 4- encontro de estudos).

A dimensão procedimental do conteúdo é a que mais prevalece, nos planos de aula dos acadêmicos, tendo como foco principal a aprendizagem de fundamentos e habilidades técnicas: *“Na verdade, a gente foca sempre na técnica” (Carlos – 4º encontro de estudos); “Hoje foi minha segunda aula, na primeira eu usei para ver o repertório motor deles, porque eu pretendo trabalhar handebol” (Rafael – 3º encontro de estudos); “Por exemplo, no futebol, eu vou lá no livro do esporte em si e vejo todas as técnicas e fundamentos, em dez aulas os cara conseguem aprender a jogar” (Gabriel – 4º encontro de estudos); “Pois é, parece fácil, porque a gente sempre fala técnica, tática, mas pensando assim eu não consigo responder a diferença” (Ana – 4º encontro de estudos); “A nossa avaliação objetiva vai ser sobre regras e fundamentos do handebol, eu não vou colocar questões de tática porque eu não trabalhei muito isso” (Rafael – 8º encontro de estudos); “[...] eu consegui trabalhar mais os fundamentos, a técnica, eu não consegui entrar muito na tática, talvez se eu tivesse feito o diagnóstico do vídeo, distribuído melhor os objetivos teria dado” (Rafael – 4º encontro de estudos); “Ah, e teve também a questão da tática, que era algo que eu não pensava, aquele diagnóstico que a gente fez das meninas, lá na sala da biblioteca, foi bom, porque me fez pensar onde realmente estava o problema, coisa que eu não pensava antes” (Felipe – entrevista).*

Olhando os vídeos no grupo, que foi algo que eu tive dificuldade no estágio do ensino médio, que é tirar um pouco o olhar da técnica, trabalhar outras questões, por exemplo, eu nunca tinha pensado nessa questão tática antes e eu vi que os alunos tinham dificuldades de tipo eles sabiam fazer o gesto, mas não sabiam como colocar no jogo. (Mateus – entrevista).

A gente não faz isso muito nos estágios, de questionar os alunos a pensarem, a gente só põe eles em uma situação de jogo e a gente quer que eles tentem resolver, e às vezes a gente nem para discutir com eles, também discutir sobre a aula que foi dada antes o começo das aulas”. (Mateus – 4º encontro de estudos).

Eu até vi essa questão da tática no futsal, tinha muito de parar o jogo pra gente pensar na melhor opção de passar, mas eu vivenciei isso como aluna, não como ensinar isso, tipo eu vou parar o jogo dos meus alunos, mas eu vou perguntar o que? (Cássia – 4º encontro de estudos).

Betti e Zuliani (2002) defendem que, embora a aprendizagem de habilidades motoras e o desenvolvimento de capacidades físicas sejam necessários, não são atributos suficientes para alcançar o objetivo proposto para a EF dentro da escola.

Para os autores, é preciso contextualizar o conteúdo para que tenha significado para o aluno, não somente um “fazer por fazer”.

No entanto, para que isso seja possível, é preciso discutir/refletir sobre a prática, mas os professores têm encontrado dificuldade de operacionalizar em suas aulas (MALDONADO *et al.*, 2018), o que também foi identificado como entrave no grupo de estudos analisado: *“Ele sugeriu que eu levasse eles para a sala e conversasse com eles, mas daí eu pensei “conversar o que?”* (Carlos – 3º encontro de estudos); *“Eu só perguntava quando era um conteúdo mais ligado a valores, agora no jogo não, era mais dar a atividade, explicar e eles fazer”* (Cássia – 4º encontro de estudos); *“Eu acho que o aluno aprende mais quando o professor demonstra, pelo menos eu, quando explico, não sei me expressar muito bem”* (Gabriel – 5º encontro de estudos); *“Esse é um problema nosso lá no estágio, porque a gente faz uma roda de conversa, explica as atividades, faz geralmente umas quatro atividades e depois libera eles, não tem um fechamento”* (Carlos – 6º encontro de estudos); *“Mas aí é que tá, eu vou conversar o quê?”* (Carlos – 4º encontro de estudos).

Agora que eu tô vindo aqui no grupo eu estou começando a usar isso do aluno pensar no jogo, tomar decisão, um dia eu decidi conversar com eles sabe, e eu fui perdendo o medo, percebendo que se eu pergunto, eles respondem que é algo normal (risos). (Carlos – 6º encontro de estudos).

Eu vi que o planejamento não é descrever as atividades, ah eu vou fazer um pega-pega, é diferente, é colocar os objetivos ali, colocar questionamentos, porque tem aquela questão de fazer o aluno crítico né? E será que eu consigo isso só colocando atividades? Sem um questionamento? Sem fazer o meu aluno pensar? Não, mas também não é um negócio simples né? (Laura – 7º encontro de estudos).

No que concerne à dimensão atitudinal, Borges (2018) explica que é possível estabelecer uma relação com a lógica de temas transversais, uma vez que são assuntos comuns a todas as disciplinas. Dentro do grupo de estudos, os acadêmicos comentaram que nos estágios são orientados a trabalhar com algum tema transversal. No entanto, apesar de reconhecerem a importância de contemplar essa dimensão, alguns relatam ter dificuldades de incorporá-los dentro do planejamento: *“Eu tenho muitas dúvidas, por exemplo, como abordar os temas transversais que nos são cobrados nos estágios”* (Carlos – 5º encontro de estudos); *“Eu quero aprender a como puxar temas transversais, como eu vou abordar o racismo”* (Laura – 1º encontro de estudos); *“Isso que vocês falam do atitudinal, do respeito, valores, eu sei que tem que ensinar isso, mas eu não sei como eu realmente coloco nas minhas aulas”* (Cássia –

4º encontro de estudos). Apenas um dos participantes alegou não ver a necessidade de explicitar esse tipo de conteúdo dentro da disciplina:

Existe aquela exigência no estágio de trabalhar com tema transversal, mas pra que eu vou trabalhar mais conteúdo, se outras professoras podem entrar com esses conteúdos? A educação física é movimento, tem que parar com essa história de teoria, eu entrei pra educação física pra me exercitar, eu não entrei pra educação física pra ficar fazendo 'blá-blá-blá' e teoria com as crianças não, é movimento. Então tipo assim, se eu tenho que falar sobre o tema racismo, fale na aula de histórica. Sobre economia, problemas econômicos que o Brasil passa? Fala em matemática. Situação sociocultural? Fala sei lá...em história, geografia. (Rafael – 5º encontro de estudos).

Com relação à fala de Rafael, os autores González e Fraga (2012, p. 37) apontam que, em razão de dificuldades de relacionar conhecimentos específicos da disciplina com algumas temáticas transversais, alguns professores simplesmente “ignoram o projeto [pedagógico da escola]. ‘Minhas aulas de vôlei nada têm a ver com isso; tô fora!’”. Segundo os mesmos autores, os que resolvem se envolver o fazem de forma subordinada, colocando-se a serviço de outra disciplina, ou até mesmo cedendo períodos para outras atividades, como, por exemplo, a apresentação de um filme, mas sem dar visibilidade às possíveis contribuições da EF com o tema apresentado.

Considerando que as diferentes dimensões dos conteúdos demandam diferentes objetivos de aprendizagem, os acadêmicos foram questionados sobre como definem os propósitos a serem alcançados em cada aula. As falas demonstraram objetivos muitas vezes centrados na figura do professor, como exposto por Ana e Laura, durante o 4º encontro de estudos: *“Não vou negar (risos) os objetivos eram focados em mim, no que eu ia fazer com eles, eu nem percebia isso, até era uma coisa que a profe do estágio me cobrava”*; *“Os objetivos serem centrados nos alunos, tipo eu sempre ouvi falar, mas não sabia como que eu ia fazer sabe e isso que eu fiz várias disciplinas, não tinha pensado ‘que meu aluno seja capaz de’”*. Outros acadêmicos relataram elaborar objetivos muitas vezes sem considerar o conhecimento prévio dos alunos sobre os conteúdos a serem tratados: *“Os objetivos acabam que são criados a tua cabeça, do que tu acha que eles não sabem sobre aquele conteúdo”* (Laura – 4º encontro de estudos); *“Nos estágios, a gente acaba pegando em referenciais de livros, a gente só tem um encontro com a turma antes de criar o planejamento”* (Felipe – 4º encontro de estudos).

Eu acho que quando tu começa a planejar aulas, pensar nos objetivos, nas atividades, tu se agarra naquilo que dá... nos livros, nas experiências que a gente tem na universidade, eu por exemplo, procurei no meu caderno de futsal quais eram as atividade que eu tinha visto, outras atividades em livros.(Cássia – 4º encontro de estudos).

Embora o plano de aula te exija um objetivo mais específico, é feito algo mais geral, naquela ideia de ensinar os fundamentos mais gerais digamos assim ... que serve pra qualquer turma, como se tu fosse, por exemplo, professora de uma escola e tivesse um turma de quinta, sexta, sétimo, oitavo e novo, aqueles objetivos servem pra qualquer um, tipo não muda muita coisa. (Cássia – 4º encontro de estudos).

Para elaborar objetivos de aprendizagem, segundo Turra e colaboradoras (1995), é preciso que o professor conheça as “reais” necessidades dos alunos. O levantamento de dados de uma realidade é chamado, pelas autoras, de sondagem. De acordo com elas, a sondagem é fundamental para constatar o que o aluno conhece a respeito do conteúdo. Nas palavras de González e Bracht (2012), esse diagnóstico nada mais é do que de uma avaliação inicial por meio da qual se busca identificar os conhecimentos prévios e as dificuldades dos alunos sobre o que se pretende ensinar. E é com relação ao processo avaliativo que a quarta cabeça foi ganhando forma (Fig. 5).

Figura 5 – Representação da quarta cabeça do bicho



Fonte: Adaptado do desenho de Júlia Gonçalves (2021).

5.1.4 “Quando eu não sei o que avaliar, é muito mais fácil eu dar dez pra todo mundo”: O desconforto de não conseguir justificar os critérios de avaliação

A avaliação pode e deve oferecer aos professores elementos para uma reflexão contínua sobre sua prática, em termos de seleção de objetivos, conteúdos e estratégias, pois ajuda a compreender quais aspectos devem ser revistos, ajustados ou considerados adequados no processo de aprendizagem dos alunos (DARIDO, 2012). No entanto, apesar de sua relevância, avaliar é uma ação complexa e passível de muita discussão, especificamente na EF escolar. Bagnara (2016, p. 31) levanta algumas questões que se atravessam, quando o assunto é avaliar dentro do referido componente curricular:

Como se avalia de fato na disciplina de Educação Física? Deve-se realizar avaliações qualitativas ou quantitativas? Elas devem ser práticas ou teóricas? Quais critérios deve-se seguir? O que se deve considerar na elaboração e aplicação de uma avaliação nesta área de conhecimento?

Esses questionamentos, mesmo que de forma implícita, parecem circundar também os pensamentos dos acadêmicos participantes do grupo de estudos. Principalmente os que dizem respeito sobre “o que avaliar”, como se identifica nos seguintes trechos: *“Eu vim pela aula do João, para ver coisas novas, principalmente*

pra ver questões de avaliação” (Carlos – 1º encontro de estudos); “Eu não posso avaliar o movimento, eu não posso avaliar participação, mas ninguém diz realmente o que eu avalio” (Rafael – 8º encontro de estudos); “[...] quando a gente avalia só participação, a gente mesmo está desvalorizando todo o nosso trabalho, mas acho que ainda falta algo que diga o que realmente a gente tem que avaliar” (Felipe – 8º encontro de estudos); “[...] na verdade a gente não sabia muito o que avaliar, a gente não muito sabia o que estava ensinando e eles não sabiam o que estavam aprendendo e isso até causou um certo desconforto entre nós e os alunos” (Carlos- 2º encontro de estudos); “Quando eu não sei o que avaliar é muito mais fácil eu dar dez pra todo mundo do que dar nota baixa e me perguntarem e eu não saber responder por que, ninguém reclama de um dez né?” (Felipe- 8º encontro de estudos).

Em consequência do tema tratado no grupo de estudos – planejamento de aulas de EF escolar –durante os encontros, alguns planos de aulas desenvolvidos pelos acadêmicos para os estágios curriculares foram apresentados e, na maioria, no local destinado à avaliação da aula, a mesma frase aparecia: “A aula será considerada produtiva se os alunos participarem”. Intrigada, questionei-os sobre o que avaliariam no estágio que estavam realizando e o que avaliaram nos estágios anteriores. Alguns acadêmicos relataram não ter feito avaliações com os alunos: “No meu estágio, a gente não fez uma avaliação da turma, mas da gente, de como a gente se saiu basicamente” (Laura – 7º encontro de estudos);

Eu lembro que no ensino médio, no meu estágio, a professora fazia uma avaliação física com os alunos, bem como era antigamente, tinha um circuito e o aluno tinha um tempo para passar por aquele circuito, conforme ele lembrava, sem nenhuma orientação. Essa era a avaliação principal dela, independente do conteúdo que ela tinha trabalhado antes, era tipo um teste físico, isso no ensino médio, e eu tinha que seguir. Há eu tinha que fazer também uma avaliação teórica com eles, pra ficar segundo ela de registro, nesse caso ela achava mais fácil pra mostrar nas reuniões de área e até para os pais o porquê daquela nota do aluno, era pra ter um registro, mas não me parecia que fosse importante pro ensino dos alunos, era uma coisa meio pronta, umas perguntas, e eu lembro que um ou dois fizeram e o resto copiou, e ela disse “bom, pelo menos eles fizeram”...e para ao estágio ficava valendo as mesmas avaliações, eu não fiz nenhuma outra avaliação (Cássia – 7º encontro de estudos).

Outros estudantes disseram que a avaliação centrou-se basicamente na participação dos alunos (envolvimento com as atividades da aula) e no desenvolvimento motor: “No Ensino Fundamental a avaliação foi feita através de pareceres, da participação” (Felipe – 7º encontro de estudos); “A gente avaliou a participação, também fizemos algumas avaliações práticas, avaliou como eles faziam

o movimento” (Ana – 7º encontro de estudos); “No [ensino] fundamental a gente aplicou os testes do [Projeto Esporte Brasil] Proesp para avaliar eles, a gente usou mais essa questão da aptidão física mesmo” (Mateus – 7º encontro de estudos); “No estágio do Fundamental eu escolhi algumas modalidades e a avaliação era, digamos, que a evolução do gesto motor e se eles estavam entendendo aquelas modalidades” (Carlos – 7º encontro de estudos).

As aulas do Fundamental eu planejei conforme eu achei que tinha que planejar, conforme eu achava, eu tentei pensar de forma progressiva, do mais fácil para o mais complexo, agora assim, se deu certo não sei, porque pensando depois das discussões no grupo, não sei se a gente fez as avaliações muito claras, tipo se a gente realmente avaliou aquilo que a gente ensinou, porque era mais se fazia ou não fazia. (Felipe – 7º encontro de estudos).

Nessa mesma linha, em um estudo realizado com professores de sete escolas públicas do município de Palmeira/PR, Oliveira (2016) identificou a participação e o desempenho motor como os principais balizadores da avaliação das aulas de EF escolar. Respostas similares também foram encontradas nas pesquisas de Silvia, Moura e Pereira (2015); Cordovil e colaboradores (2015); e Rosa e Borges (2018).

Além do *que avaliar*, alguns acadêmicos manifestaram insegurança em *como avaliar* e *quais critérios seguir*. Conforme mostram as seguintes falas: “[...] a gente já tinha visto aquilo do procedimental, atitudinal e conceitual, mas não como avaliar isso depois, que são avaliações diferentes [...]” (Laura – entrevista).

Eu achei que [o grupo de estudos] poderia me ajudar no estágio, não só no planejamento, mas também na abordagem com os alunos, porque eu estava com bastante medo, digamos assim, estava bem receoso por ser ensino médio e nas questões de avaliação eu também não sabia bem como avaliar e eu ia ter que avaliar (Felipe – 1º encontro).

[...] a gente negociou que quem fizesse a prática não precisaria responder as perguntas e quem ficava parado ia responder, mas não adiantou nada, porque as gurias não participaram de nada e os guris participaram de todas, daí as perguntas nenhum guri respondeu né, porque foi o combinado, e foi bem ruim, porque eu não sei se os guris realmente sabem, eles conseguiram jogar, mas não sei se eles saberiam responder e as gurias ao contrário, foi errado (Carlos – 7º encontro de estudos).

Eu tenho uma dúvida, a gente tem que seguir a avaliação da escola? Porque eu fiz um estágio e eles pediram uma avaliação que eles deram, não foi a gente que montou a avaliação, tipo tinha um número de 0 a 10 em alguns itens que os alunos conseguiram atingir, era bem aleatório sabe? Não vi nada da área da educação física, do conteúdo que a gente tava trabalhando, era algo mais ligado a valores, daí eu penso e as outras dimensões que a gente está discutindo aqui? Eu não questioneei na época porque eu não me sinto seguro de como fazer a avaliação dessas outras dimensões e se eu perguntasse ia ter que avaliar (risos). (Mateus – 7º encontro de estudos).

A fala de Mateus traz muitos elementos que mereceriam debate, mas destacam-se, aqui: A crítica que o acadêmico faz com relação à não abordagem das diferentes dimensões dos conteúdos; e a opressão que a insegurança de não saber como avaliá-las traz. A avaliação, assim como os objetivos de aprendizagem, deve contemplar a dimensão procedimental, conceitual e atitudinal dos conteúdos, oferecendo, com isso, a oportunidade de o aluno demonstrar seu conhecimento dentro desses diferentes aspectos.

Entretanto, a insegurança do acadêmico é compreensível, afinal, pensar em avaliar a produção de conhecimentos na EF escolar é, até certo ponto, distante da tradição, e mais distante ainda está o ato de avaliar os alunos em diferentes perspectivas (BAGNARA; FENSTERSEIFER, 2019). Segundo Oliveira (2016, p. 16), “as dimensões conceituais e atitudinais ainda permanecem relegadas em um plano secundário no processo”. Algo perceptível também nas seguintes falas: “E esses [alunos da Educação Básica] que não jogaram, como tu fazia a avaliação? Eu ainda tô pensando como eu posso avaliar os meus alunos do estágio que não estão fazendo a parte prática (Carlos – 8º encontro de estudos); “Pois é, o que vocês estão fazendo com os alunos que não querem participar da prática? Como vocês vão avaliar eles?” (Laura- 8º encontro de estudos).

Ao serem questionados sobre a avaliação inicial, também conhecida como diagnóstica, alguns acadêmicos disseram não realizá-la. O motivo alegado por um dos participantes foi o pouco tempo destinado ao estágio: “[...] no estágio, tu não tem muito tempo, então a gente tem que criar uma coisa que a gente não conhece muito os alunos, infelizmente” (Mateus – 7º encontro). Outros alegaram não ter feito a avaliação inicial, acreditando que os alunos já teriam certos conhecimentos: “Eu fiz o meu planejamento pensando que eles sabiam jogar handebol, o básico pelo menos, porque eles tinham tido basquete antes, mas eu tive que refazer todo meu planejamento, porque eu vi que eles não conseguiam nem segurar uma bola” (Rafael – 5º encontro de estudos);

No início eu tinha pensado em trabalhar muitas coisas, mas no decorrer das aulas eu vi que não ia dar tempo, eu precisava no mínimo dois semestres lá, então eu tive que enxugar bastante. Na verdade, eu achava que eles sabiam algumas coisas, porque eu não fiz um diagnóstico da parte prática desses temas, ginástica e dança, e depois no meio eu vi que eles não sabiam nem o que era direita e esquerda (risos). (Ana – 3º encontro de estudos).

Os acadêmicos que relataram ter realizado essa avaliação inicial apontaram que dentro do estágio há sim um espaço destinado para o diagnóstico, chamado de

observação. No entanto, a partir das reflexões realizadas dentro do grupo, questionam esse momento: *“Aí veio à importância do grupo, porque nos estágios, ah teve a observação, mas o diagnóstico não era tão forte assim, a observação era mais olhar uma aula da professora, mas essa aula não era nem do tema que a gente ia trabalhar”* (Ana – entrevista).

Se for parar para pensar as observações que a gente faz, que a gente perde duas, três aulas fazendo observação, parece que não faz muito sentido no planejamento do tema né? Claro que tu vai lá conhecer a escola, a turma, como eles se comportam, mas se meu tema é um esporte de invasão e eles estiverem jogando um esporte de rede? Não vou conseguir ver as dificuldades no jogo. (Cássia – 5º encontro de estudos).

O diagnóstico eu nunca tinha visto daquela forma, até porque eles ensinam a gente a fazer o diagnóstico para o estágio, eu acho que os professores até se esforçam muito pra gente fazer, mas geralmente é um diagnóstico muito amplo, da escola, da turma [...]. (Cássia – entrevista).

Há certo equívoco dos acadêmicos quanto à avaliação diagnóstica – com a qual se busca identificar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o que se pretende ensinar e, simultaneamente, suas dificuldades naquele conteúdo (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012) – e o “diagnóstico” mais “comportamental”, que geralmente é tratado dentro dos estágios como uma espécie de “primeiro contato” do estagiário com a turma, uma vez que a professora regente é quem ministra as aulas. Essa confusão, expressa, de certa forma, algo que alimenta a quinta cabeça do bicho criado pelos acadêmicos (Fig. 6).

Figura 6 – Representação da quinta cabeça do bicho



Fonte: Adaptado do desenho de Júlia Gonçalves (2021).

5.1.5 “Penso tanta coisa, mas quando vou escrever, parece que nada eu sei”: Dificuldade de tratar pedagogicamente os conteúdos estudados na graduação

No exercício da docência, há “mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino” (GAUTHIER, 1998, p. 27). No entanto, nem sempre esse “acervo” se encontra tão organizado, ou até mesmo tão “alinhado”. Nunes e Fraga (2006), no estudo em que buscaram compreender de que modo os estagiários de um curso de Licenciatura em EF articulavam os conhecimentos teóricos vistos ao longo do curso em suas intervenções pedagógicas durante os estágios, depararam-se com a seguinte frase dita por um dos acadêmicos: “o problema é que não estamos conseguindo fazer o ‘alinhamento astral’”. Segundo os autores, o acadêmico fazia uma correlação entre os conteúdos desenvolvidos pelas disciplinas no decorrer da graduação com a disposição dos “astros”:

Ele disse que sabemos da existência de inúmeros conteúdos, dominamos alguns, sabemos que há uma justificativa para a existência de cada um deles, mas não sabemos por que fazem parte do nosso currículo. Para ele, não havia uma referência que justificasse por que estão dispostos desta ou daquela forma, muito menos tinha noção de como articulá-los em seus discursos e na prática de ensino: o alinhamento astral, nas palavras do nosso colaborador, refere-se a “uma situação onde tu tens várias ideias, tem vários conceitos e tá tudo solto na cabeça e tu vê, de uma hora pra outra, existe uma possibilidade de relacionar eles e de fazer uma certa sequência e de

traçar um certo plano, uma estratégia para intervir (Colaborador, maio 2005). (NUNES; FRAGA, 2006, p. 298-299).

Para os acadêmicos participantes do grupo de estudos de extensão analisado nessa dissertação, fazer este “*alinhamento astral*”, ou melhor, articular em seus planejamentos de aulas os conhecimentos teóricos apreendidos ao longo do curso, também é um grande desafio. Essa constatação fica evidenciada em falas como: “*Eu acho que o maior desafio, pra mim, é rever tudo que a gente viu no curso... porque a gente passa por tantas disciplinas diferentes, eu penso tanta coisa, mas quando vou escrever meu planejamento parece que nada eu sei*” (Ana – 3º encontro de estudos); “*A gente viu um pouco disso lá na [nome da disciplina retirado] com a professora Joana, mas, assim, muito na teoria, sem muito dessa coisa de como realmente colocar dentro do nosso planejamento de aula*” (Cássia – 6º encontro de estudos); “*A classificação dos esportes, os objetivos serem centrados nos alunos, tipo eu sempre ouvi falar, mas não sabia como que eu ia fazer sabe? E isso que eu fiz várias disciplinas, não tinha pensado ‘que meu aluno seja capaz de’*” (Ana – 4º encontro de estudos); “*Olhando assim [se referindo a imagem no quadro com divisão dos temas para um planejamento anual] é tão simples né, demoramos só uns minutinhos, eu não entendo porque que a gente não consegue fazer*” (Laura – 6º encontro de estudos); “*Tem professor que sabe dá uma aula maravilhosa, mas não sabe colocar no papel, eu digo por mim, eu penso um monte de coisa, tenho várias ideias, mas na hora de escrever...não sei, parece que não sai, que estranho isso né, guria?*” (Ana – 2º encontro de estudos).

Na verdade, a gente acaba fazendo um planejamento pra foto, coloca lá [no plano de aula] aquelas frases que a gente vê aqui no curso, com aqueles objetivos que realmente lendo é muito bonito, mas quando a gente tá lá dando aula, muitas vezes tu não consegue fazer aquilo (Gabriel – 4º encontro de estudos).

Eu entrei para a residência [pedagógica] e me matriculei no estágio do ensino fundamental, eu peguei quinta série, dei duas aulas, me senti muito bem, mas a minha maior dificuldade foi na hora do planejamento, na hora que eu tive que colocar no papel as coisas que a gente viu aqui no curso, e daí ao invés de eu me manter eu recuei e tranquei e fiquei só com a residência. (Laura – 2º encontro de estudos).

Eu vi essa questão da tática no futsal, tinha muito de parar o jogo pra gente pensar na melhor opção de passar, mas eu vivenciei isso como aluna, não como ensinar isso, tipo, eu vou parar o jogo dos meus alunos, mas eu vou perguntar o que? (Cássia – 4º encontro de estudos).

Eu to com um pouquinho de dificuldade de dar um ‘start’ na questão do planejamento, porque eu penso tanta coisa, mas parece que nada sei...então eu queria poder dividir essas minhas questões que eu nunca via, parece que

eu tenho um bloqueio e esse bloqueio está me impedindo de concluir, eu preciso de um norte sabe? (Ana – 2º encontro de estudos).

Uma das dificuldades apontadas pelos acadêmicos, que contribui para esse “desalinhamento”, é o distanciamento entre as disciplinas reconhecidas por eles como “mais pedagógicas” das disciplinas “mais práticas”, dentro da graduação, como exemplificado na fala a seguir: *“O curso até traz essas coisas, mas eu acho que as cadeiras, digamos assim, mais pedagógicas ficam muito no início do curso, tu acaba esquecendo muita coisa quando chega no estágio” (Laura – entrevista).*

De acordo com outro acadêmico, o problema não está só no distanciamento entre as disciplinas, mas no fato de que as disciplinas que tratam da formação docente são, na maioria, ministradas em outra faculdade: *“O problema é que essas disciplinas tão lá na [nome da faculdade retirado], junto com os outros cursos, é muito geral, falta uma coisa específica pra educação física” (Rafael – 3º encontro de estudos).*

Outro relata que esse distanciamento não ocorre somente entre as disciplinas ministradas nas diferentes faculdades, mas também nas disciplinas dentro de uma mesma disciplina: *“[...] mas isso até aqui na [nome da universidade retirado], um professor fala uma coisa, daí na outra disciplina o outro fala outra e assim vai indo e a gente que tem que juntar tudo isso depois” (Carlos – 6º encontro de estudos).*

Eu vou ser bem sincera, vou dar bem a real, sabe o que ta faltando lá na [nome da universidade retirado]? Vou te dizer assim... tem muito professor bom lá dentro, que conhece muito da sua área, mas tem aquela coisa de cada um ficar no seu quadrado, a cinesiologia, a biomecânica, a pedagogia do esporte, o planejamento, enfim... tu tá entendendo? E os acadêmicos tão reproduzindo, ah tu estuda o mindinho, tu estuda a cabeça e tu, tu estuda a escola [...] (Ana – entrevista).

Essa falta de articulação entre as disciplinas também foi citada no estudo de Nunes e Fraga (2006, p. 65):

Percebo nestas falas que a fragmentação do conhecimento é um elemento marcante no currículo da formação inicial destes sujeitos. As disciplinas que compõem a grade curricular, quer sejam as obrigatórias ou as eletivas, não dialogam entre si. Bem como não instrumentalizam o estudante a pensar nas relações possíveis entre os conhecimentos abordados, e destes com a prática de ensino da EFI escolar.

Outro elemento apontado pelos acadêmicos que colabora com esse “desalinhamento” é a falta de uma vivência prática daquilo que estudam e discutem dentro das disciplinas: *“Eu acho que tem muita teoria e pouca prática, tipo separadas sabe? A gente tinha que passar pelo corpo, pegar, por exemplo, aquele planejamento e colocar em prática, tipo ‘agora vamos ver como isso funciona’” (Ana – 2º encontro);*

Eu digo que eu aprendi mais nas orientações, nas reuniões que a gente teve com a profe Maria no estágio, com ela olhando o nosso planejamento, dando esse vai e vem do que a gente fazia, e aqui com o grupo, do que com as todas outras disciplinas que eu tive no curso, pelo menos da parte da escola, de planejar, dar aula, na verdade eu vou te dizer assim... eu acho que fica tudo muito na teoria sabe? Tipo, tu até discute e tal, mas é diferente quando tu tem que sentar e planejar sozinha. (Ana – entrevista).

Apesar do curso de Licenciatura, no qual os participantes do grupo estão matriculados, oferecer três estágios em diferentes semestres, os acadêmicos do grupo pensam ser interessante que intervenções pedagógicas também ocorram em outros momentos do curso: “[...] falta a gente colocar em prática antes, tipo não só lá no estágio” (Ana – entrevista); “Eu lembro que tu falou que na tua graduação tu teve outras experiências antes do estágio, seria muito se aqui a gente também tivesse isso, não só lá no fim sabe? A gente ia chegar mais preparado e até mais confiante nos estágios” (Laura – 6º encontro de estudos). Algo que também foi levantado pelos participantes do estudo de Nunes e Fraga (2006).

Por fim, alguns acadêmicos ainda apontam a realidade encontrada nas escolas durante os estágios que difere daquela referenciada durante as disciplinas cursadas na universidade: “[...] é só tu olha quantas bolas a gente tem aqui na aula, daí chega na escola se tiver duas é muito” (Carlos – 5º encontro de estudos);

Tu sabe que essa foi uma dificuldade pra mim agora que eu entrei estágio, porque aqui na faculdade toda vez que a gente fazia aulas, por exemplo, uma aula de handebol com o Pedro, a gente tinha dois períodos, daí quando a gente chega na escola o fato de ter só 50 minutos é difícil. (Rafael – 6º encontro de estudos).

[...] algumas cadeiras, por exemplo da faculdade, a gente passa muito por cima e a gente acaba não falando exatamente a realidade, é que nem aquele negócio que eu falava pra ti, é muito ‘blá-blá-blá’, a gente acaba ouvindo muito ‘blá-blá-blá’, mas chega lá e a realidade é outra. (Rafael – entrevista).

A gente acaba entrando muito em temáticas, vamos ver... nos [nome da disciplina retirado], a gente ficou mais nos diferentes tipos de dificuldades dos alunos, as deficiências, essas coisas assim, tá, mas agora tu colocar isso na tua unidade didática, o como tu vai trabalhar, como tu vai abordar numa turma que tu tem 40 alunos e um com necessidades especiais, a gente, a escola, não temos preparo pra isso. (Rafael – 6º encontro).

Apesar de não ser o foco deste trabalho, os relatos dos acadêmicos apresentados nesta sessão remetem a alguns dos questionamentos feitos por Isse (2016, p. 31) em sua tese de doutorado, e que levam a refletir sobre os acontecimentos no grupo de estudos conduzido: “há um distanciamento entre os demais componentes do currículo e os estágios? De que maneira o currículo que forma esses estudantes contribui para a articulação entre teoria e prática?”.

5.2 PLANEJAMENTO DE AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: ENFRENTANDO O BICHO

Neste bloco, constam os elementos/fatores com os quais os próprios acadêmicos participantes do grupo de estudos relataram ter contribuído para não mais considerar o planejamento como um bicho de sete cabeças. Estes elementos estão organizados em duas seções; a primeira, traz o estudo de temas específicos dentro do grupo e, a segunda, aborda o formato e a condução dos encontros.

5.2.1 O estudo de temas específicos dentro do grupo

Um dos fatores mencionados pelos participantes que contribuíram para o enfrentamento do “bicho planejamento” foi o estudo de alguns assuntos específicos durante os encontros, entre eles, o papel da EF dentro da escola; o modo como os documentos curriculares estão organizados; a divisão dos saberes corporais em *para praticar* e *para conhecer* e a avaliação diagnóstica. A seguir, são apresentados de forma detalhada.

5.2.1.1 “Parece que é tão óbvio e daí tu vê que não é”: Retomando o papel da Educação Física escolar

Embora o foco de estudo do grupo estivesse no plano de aula, que é o nível de maior detalhamento do planejamento didático, questões como: o objetivo da escola no Brasil e o objetivo e a especificidade do componente curricular EF dentro dessa instituição, foram as primeiras reflexões do grupo. Isso porque, muito influenciados pelo pensamento de Fensterseifer (2010), esses assuntos são uma espécie de “pré-requisito” para discutir qualquer planejamento escolar. Afinal, como apontado no referencial teórico desta pesquisa, não é qualquer plano de aula que “serve”, mas aquele que caminhe ao encontro do tipo de sujeito que se pretende formar, ao término desse processo (TURRA *et al.*, 1995).

Esse exercício de “dar passos para trás”, como Borges (2018) tem chamado, parece ter contribuído para um modo de pensar mais “alargado³³” dos acadêmicos quanto à função da EF dentro da escola, ganhando, o termo cultura, um lugar de destaque em suas falas: *“Eu não participei do primeiro encontro, mas eu consegui perceber que a gente tem que apresentar ao aluno o maior número de vivências da nossa cultura corporal, não se limitar a algumas práticas como só vôlei, só futsal, que tem mais coisas”* (Felipe – entrevista); *“Eu não lembro exatamente o que eu pensava naquela época, mas lembro que tu falou várias coisas que eu concordava, nossos pensamentos eram parecidos, que a educação física não é só esporte, que tem outras coisas pra serem trabalhadas”* (Carlos – entrevista).

O que é só da Educação Física, que as outras disciplinas não vão trabalhar é a cultura corporal de movimento, eu me recordo que tu perguntou isso no primeiro dia eu acho, eu lembro de umas perguntas no quadro, foi até engraçado pensar, porque parece que é tão obvio e daí tu vê que não é. (Rafael – entrevista).

Então é fundamental a educação física estar na escola, agora eu entendo um pouco mais essa questão de cultura, o porquê é uma cultura do movimento, porque é através dela a gente pode trabalhar várias questões dos nossos antepassados e poder fazer diferente, se sentir pertencente a essa cultura, poder transformar. (Laura – entrevista).

Eu acho que o que é específico da educação física é direcionar essas práticas da cultura corporal de movimento, não sei se falo do jeito certo, mas ela deve gerenciar essas práticas, poder avaliar, saber se teve evolução, é tu poder direcionar e conseguir que eles tenham outras experiências, dar oportunidade, de proporcionar outras práticas. (Ana – entrevista).

As expressões “dar oportunidade”, “proporcionar outras práticas”, “apresentar ao aluno o maior número de vivências” das falas anteriores, demonstram o entendimento dos acadêmicos com relação ao direito dos alunos em aprender a pluralidade de temas da cultura corporal de movimento. Esse entendimento também é evidenciado nas falas:

Hoje a dança já faz parte da minha rotina, eu faço aula já tem mais de um ano, mas tudo começou com uma vivência que eu tive, uma experiência com uma professora numa aula gratuita, e aquilo me encantou, eu me descobri e fui atrás, e olhando assim eu consigo ver a importância do professor dar oportunidade, de apresentar coisas diferentes, oferecer a oportunidade do aluno se identificar. (Laura – 3º encontro de estudos).

[...] o grupo [de estudos] me fez ver que por mais que eu não saiba, por exemplo, capoeira, judô, meu aluno tem o direito de aprender, e eu vou ter que ir atrás, estudar, eu mesmo não minto, onde colocarem ginástica e dança a Ana vai tá, óbvio, é de onde eu venho, é o que eu vivenciei, mas assim

³³Termo muito utilizado na pesquisa de Bagnara e Fensterseifer (2017) para se referir a um pensamento mais ampliado acerca do campo da EF escolar.

agora eu sei que eu tenho que ir atrás de mais coisas, eu posso não ser a remadora, por exemplo, mas que eu vou dar uma aula de remo pro meus alunos eu vou dar. (Ana – entrevista).

Esse refletir sobre o direito do aluno de aprender a diversidade das práticas corporais, fez com que os acadêmicos também avaliassem suas próprias trajetórias: *“Eu fui ter handebol aqui na faculdade e eu me encantei, me achei nessa prática, então aí que tá né, se a gente não oportunizar, não oferecer diferentes práticas aos nossos alunos”* (Laura – 3º encontro de estudos); *“Eu lembro quando a professora deu a parte da ginástica que eu pensei ‘opa pra alguma coisa eu sirvo’, olha quanta oportunidade de aprender eu perdi em sei lá... 11 anos”* (Ana – 3º encontro de estudos).

Ainda que os acadêmicos do grupo reconhecessem, como eles mesmos relataram na segunda cabeça do bicho, que a EF é mais do que ensinar somente esporte, isso pareceu não ser suficiente para garantir o acesso de seus alunos nos estágios a outros temas da cultura corporal de movimento, para além daqueles que eram familiares ao estagiário. Muito em função de que prevalecia, entre os acadêmicos do grupo, a ideia de que, para ensinar determinada prática, era preciso ser um exímio praticante. Assim, retomar o objetivo da EF na escola, especificamente estudar sobre o direito dos alunos a aprender sobre diversos temas, tal como apontado na pesquisa de Borges (2018), acabou sendo um dos momentos mais significativos dentro do grupo, pois serviu de apoio/base para todos os outros momentos de estudo.

5.2.1.2 “Porque dar uma coisa e não outra?”: compreendendo a organização dos documentos curriculares

Na segunda cabeça do bicho, observou-se certa dificuldade dos acadêmicos do grupo em compreender a organização de alguns documentos orientadores do planejamento pedagógico, como a BNCC. Estudar a forma como a EF se apresenta nesse documento, seus objetivos, a organização dos temas e conteúdos, foi outro momento relevante citado pelos participantes. Mais especificamente, a atividade na qual o grupo, com base nesse documento, pensou na construção dos diferentes níveis de planejamento, como o plano de estudos, o plano de trabalho, as unidades didáticas e os planos de aulas:

Eu nunca vou esquecer aqueles quadrinhos que a gente fez, de separar as aulas, sobre esportes, sobre dança, lutas...sobre todas as temáticas, são coisas que eu vou levar sempre...a troca de experiência também, quando

falar de planejamento eu vou lembrar sempre dessas coisas assim. (Rafael – entrevista).

O que me marcou mesmo foi aquela aula que a gente fez a divisão, que colocamos a questão do porcentual de cada unidade, o que trabalhar em cada ano, a divisão dos temas e subtemas em unidades, isso me deu... me abriu a visão, ali acho que foi um dos meus momentos, marcou sabe? (Laura – entrevista).

Também me fez pensar a importância do planejamento a longo prazo, tipo aquele exercício da Base, das oitentas aulas que a gente fez, ali a gente viu que dá pra colocar muito mais coisa e como a gente se limitava né, as vezes sem perceber a algumas práticas. (Felipe – entrevista).

Olha, eu vou ser bem sincero, eu não sei se as cadeiras que nós tivemos que falaram, por exemplo, da BNCC, foram muito supérfluas, ou falaram muito rápido, ou não falava nada, ou era muito lê, decora e terminou...eu acho que a forma que tu apresentou foi muito mais na realidade do dia a dia, a gente simplesmente chegou lá, olhou o que era determinado para a educação física, para tal ano, tipo porque dar uma coisa e não outra, então ficou uma coisa simples e em outras cadeiras a gente não teve tanto isso, até tivemos umas cadeiras de...se não me engano [nome da disciplina retirado], mas muito por cima porque fala de tudo, ai está o grande problema, porque a gente tem lá na [nome da instituição retirado] e daí lá são todos os professores, de todas as áreas e daí eles fazem um “geralção” e daí meio que enche o saco, porque tu não fala nada específico da educação física, é bem no início do curso e tu tá querendo saber da educação física, tu não quer saber da história, da geografia...então eu acho que a forma como foi abordado no grupo foi muito mais fácil de assimilar do que naquela outra cadeira, talvez tenha até outra cadeira que a gente tenha aprendido, mas eu não lembro. (Rafael – entrevista).

Ficou muito mais fácil de pensar, principalmente aquele quadro, aquele organograma que a gente conseguiu organizar no quadro, separando por etapas... acho que aquilo foi fundamental para que eu visse o planejamento de uma outra forma, não visse aquilo como um bicho de sete cabeças. (Cássia – entrevista).

Nessa atividade citada pelos acadêmicos, o grupo escolheu hipoteticamente uma escola, um nível de ensino e uma turma. A partir disso, foram definidas quais temáticas seriam abordadas naquele ano; quais modalidades, dentro de cada tema seriam ensinadas; e quantas aulas seriam necessárias para atingir os objetivos propostos. O diagnóstico foi realizado através de um vídeo de escolares jogando basquetebol (disponível publicamente na internet) e objetivos procedimentais foram criados, a partir das dificuldades apresentadas no jogo. Por fim, o grupo desenvolveu um plano de aula da unidade didática criada coletivamente, vivenciado posteriormente pelos próprios acadêmicos.

5.2.1.3 “A importância de pensar o que eu quero do meu aluno com aquele tema”: dividindo os saberes corporais em *para praticar* e *para conhecer*

Um dos principais momentos apontado pelos acadêmicos, que contribuiu para que o planejamento não fosse mais visto como um bicho de sete cabeças foi estudar o trato dos conteúdos da EF em suas diferentes dimensões: procedimental; conceitual e atitudinal (DARIDO, 2012), de modo especial, quando nos aprofundamos na divisão dos saberes corporais em: *para praticar* e *para conhecer*³⁴ (GONZÁLEZ; FRAGA, 2012). Como mostram as seguintes falas:

O grupo auxiliou muito no momento em que me mostrou, sinalizou a maneira que eu vou trabalhar... ‘ah isso aqui tu vai mais a fundo’ ‘ah esse aqui tu vai trabalhar, mas de forma mais breve, de outra maneira’, aquilo do saber praticar e para conhecer. (Laura – entrevista).

Eu acho que o grupo me ajudou a pensar principalmente se eu vou planejar para ele praticar ou para ele conhecer, qual é meu objetivo, para saber como e vou começar e como eu vou terminar, no caso, o diagnóstico e a avaliação, pra mim isso ficou muito claro. (Mateus.- entrevista).

A questão do para praticar e para conhecer foi diferente, eu tinha visto ‘ah se tu quer dar uma vivência é uma ou duas aulas, se tu quer que o aluno aprenda tu da mais aulas’, tá, eu já tinha na cabeça assim, porque tu vê isso nas bases, nos fundamentos, mas o jeito que tu trouxe foi diferente, a importância de pensar o que eu quero do meu aluno com aquele tema, e a gente parou para pensar, aquele exemplo de quantas aulas a gente precisou para aprender a dirigir foi legal...e daí veio os outros elementos que ligavam, tipo, de onde meu aluno está partindo? Que daí veio o diagnóstico, a avaliação, e isso fez até eu parar para pensar que tem que ter um espaço pra isso no planejamento e isso foi diferente, pensar como organizar, que tudo leva tempo de aula. (Felipe – entrevista).

Assim como mencionado ao final da fala de Felipe, outros dois acadêmicos relataram que discutir sobre a divisão das práticas em *para praticar* e *para conhecer* contribuiu para que pudessem melhor organizar o planejamento. Principalmente na questão do tempo necessário para cada uma delas:

Eu não participei do primeiro encontro, mas eu consegui perceber que a gente tem que apresentar ao aluno o maior número de vivências da nossa cultura corporal, não se limitar a algumas práticas como só vôlei, só futsal, que tem mais coisas... eu já tinha um pouco esse pensamento, mas o grupo me ajudou

³⁴ González e Fraga (2009; 2012) apresentam a divisão das práticas corporais em: *para praticar* e *para conhecer*. O primeiro termo diz respeito aos elementos que permitem ao aluno realizar as práticas corporais de forma proficiente. Isso significa, “[...] poder dar conta das exigências colocadas quando de sua realização no contexto do lazer. Trata-se de um grau de domínio da prática que permite ao sujeito ‘se virar’ quando a realiza” (GONZÁLEZ; FRAGA, 2009, p. 178). O segundo termo não tem relação com a proficiência e, sim, com a experimentação, a vivência da prática (GONZÁLEZ, FRAGA, 2012). A escolha por um ou outro objetivo afetará diretamente os números de aulas, uma vez que as práticas corporais *para praticar* demandam um tempo maior de aprendizagem, em relação às práticas corporais *para conhecer*.

a como organizar, principalmente na questão do tempo, tipo para conhecer e para praticar, qual tempo eu vou levar pra cada um. (Mateus.- entrevista).

Eu lembro também que tu falou do basquete, que tu caiu naquela turma e tinha que ensinar basquete, que eu acho que é o certo, o professor não deveria só dar aquilo que ele gosta, ou tem mais facilidade, eu acho que eu continuo pensando parecido, mas agora talvez com mais segurança, não sei, ficou mais fácil de visualizar nas minhas aulas aquilo que eu pensava... todos aqueles temas que a gente viu lá que tem que ser ensinado, como separar num ano, organizar quais vão ser pra praticar, quais vão ser pra vivenciar, dividir as aulas. (Carlos – entrevista).

Estudar as diferentes dimensões dos conteúdos como uma forma de atender aos objetivos atribuídos à EF escolar parece ter levado os acadêmicos a se sentirem um pouco mais seguros, ao pensar o ensino da diversidade de temas da cultura corporal de movimento, como revelado nas seguintes falas: “[...] *aquela questão dos objetivos me deu uma confiança maior em poder trabalhar outros conteúdos, que tem coisa que eu vou trabalhar mais na parte conceitual, outras na atitudinal, outras aprofundar mais na prática, no procedimental [...]*” (Gabriel – entrevista).

Eu não me vejo dando uma aula tão boa assim de dança, eu não sei dançar, mas isso não quer dizer que eu não tenha condições de ir atrás, correr e aprender um pouco sobre dança e poder ensinar, nem que seja uma aula, é aquilo que a gente comentou no grupo né? Nem que seja pra eles experimentarem aquilo. (Gabriel – entrevista).

Eu tenho um pouco de limitação pra trabalhar a ginástica, por exemplo, mas eu hoje eu não deixaria de trabalhar, pensaria talvez numa outra abordagem, outras estratégias, usar um aluno para demonstrar, usar vídeo, trabalhar algumas questões mais conceituais, trazer uma experiência pra eles, pra conhecer né? Pra conhecer eu conseguiria. (Cássia – entrevista).

Eu acho que essa minha coisa de eu ter ficado sei lá mais tempo na faculdade, foi por que eu precisava sair com essa coisa assim... Porque se não ia dar capoeira toda minha vida, e hoje com todas essas discussões eu começo a me permitir, eu até auxiliei os professores no tênis, bah eu não sou uma tenista, mas eu consigo dar umas aulas, isso que eu não fiz nem cadeiras, tu vê que não precisa nem de raquete, que dá para fazer de papelão, que não é um bicho de sete cabeças, basta tu estar aberta, tu se programar, pensar antes. (Laura – entrevista).

Depois do grupo sim, claro, eu não vou dominar tudo, mas eu vou conseguir através sempre do objetivo com aquela prática planejar o mínimo, pensando nos objetivos atitudinais, conceituais e procedimentais, claro que eu vou ter que estudar, ler sobre, mas já abriu uma luz para ver que não é um bicho de sete cabeças se dali a pouco eles vierem e ‘ah, a gente gostaria de aprender esgrima’, lá vou eu pesquisar, ver os objetivos né, nem que seja pra eles vivenciarem aquilo, porque antes eu achava que eu tinha que dominar a técnica da esgrima, saber lutar, agora eu vejo outras possibilidades, até de convidar um colega, fazer essas trocas. (Ana – entrevista).

Teve umas coisas assim que eu senti ‘bah’... coisas que tu pensa e que acaba às vezes te travando, ‘ah, eu tenho que ser uma megaprofessora que sabe tudo’ e às vezes é só uma coisa assim de tu oportunizar, e isso me deu uma segurança sabe? pra trabalhar até mesmo coisas que... digamos assim, que hoje eu não domino, não me exigir mais ao ponto ‘ah tem que ser expert

naquele conteúdo', porque no mínimo eu vou tá trazendo uma vivência diferente pra eles. (Laura – entrevista).

No entanto, as expressões como, por exemplo, “dar uma aula”, “uma vivência”, “experimentarem aquilo”, demonstram que essa segurança em trabalhar as diferentes temáticas que envolvem a cultura corporal de movimento parece ter se dado mais pela ótica do “*para conhecer*” do que “*para praticar*”. Algo parecido é encontrado na pesquisa de Borges (2018). Na formação continuada analisada pelo autor, uma parte dos professores, apesar de ter compreendido que todas as temáticas podem ser ensinadas, as estudadas no grupo foram desenvolvidas somente na ótica do aluno vivenciá-la.

Durante as entrevistas, ao responderem à questão: “Você se considera em condições de planejar e ensinar a diversidade de temas, previstos nos documentos legais, para a EF escolar?”, parte dos acadêmicos disse não se sentir preparada para trabalhar com essa pluralidade temática, muito em função de não terem visto todas durante a graduação: “*Eu sinto que não, eu sou mais voltado para a área do esporte, pelo menos eu me vejo assim, acho que para ensinar dança, luta, eu teria que ter estudado isso para poder dar uma aula boa, dominar pelo menos um pouco daquele conteúdo*” (Mateus – entrevista).

Tudo não, na verdade aquele negócio que a gente estudou no grupo, para praticar e para conhecer me auxilia, mas tudo não, porque é muita coisa e eu não tenho essas vivências, assim, se eu tiver que trabalhar eu vou ter que buscar, porque eu não vi nem metade disso na universidade. (Felipe – entrevista).

Eu acho que ainda não, porque tem certas coisas ali que pensar que é importante ensinar, é fácil, realmente eles precisam de atividades aquáticas, por exemplo, eu posso planejar, mas na prática não sei se eu vou saber aplicar, porque eu não tenho experiência com alguns desses temas aí, e agora a faculdade está acabando e eu não tenho mais onde experimentar. (Carlos – entrevista).

Carlos, em outros dois trechos da entrevista, reforça a importância de vivenciar os diferentes temas durante a graduação, não somente no papel de aluno, mas também passando pelo papel de professor.

Eu acho que vivenciar é interessante, acredito que possa dar mais segurança nas aulas depois. Eu penso que se eu tivesse vivenciado aqui na faculdade, ter tido a oportunidade de dar uma aula de práticas indígenas, por exemplo, eu saberia ensinar, teria mais segurança, sei lá. (Carlos – entrevista).

Eu acho que a ideia do último encontro é bem boa, até pensei 'bah, tinha que ter um grupo de estudos que cada dia tivesse um tema' e que cada um desse aula, não fizesse a aula naquele dia, entende? Claro que o público aqui é diferente das crianças, mas eu acho que vivenciar mais o papel de professor em diferentes temas ia ser importante, até uma cadeira disso ia ser

interessante, não chegar aqui na faculdade e só vivenciar aula de futsal, de vôlei, e as outras práticas? Ter até tem, mas é aquela coisa, não são obrigatórias. (Carlos – entrevista).

Outras duas acadêmicas, apesar de se sentirem seguras em trabalhar com essa pluralidade de temas, reconhecem esse elemento como algo desafiador, principalmente após a conclusão do curso: *“Acho que sim, faria o que a gente viu no grupo, um diagnóstico, um questionário, seria uma coisa nova pra mim, um desafio na verdade, talvez eu não tivesse confiança na primeira vez, porque agora seria sem a assessoria do grupo [...]”* (Cássia – entrevista).

Acho que sim, claro que no primeiro ano eu acho que vou ter uma dificuldade, mas depois de um tempo acho que vai ficando mais fácil de trabalhar com conteúdos que antes eu não trabalharia, eu vou adquirindo mais experiência, mas no primeiro ano, onde recém tu tá saindo da faculdade é mais difícil. (Laura – entrevista).

As falas dos acadêmicos expostas anteriormente reforçam ainda mais o que Borges (2018) levantou em sua pesquisa, de que, para proporcionar que o professor trabalhe com essa pluralidade temática, que envolve a cultura corporal de movimento, é preciso ter acesso a estudos de longa duração. Uma vez que é necessário, segundo o autor, *“dar passos para trás”* para que aquilo que está sendo estudado faça sentido para o sujeito; algo que demanda mais tempo, pois envolve processos de desconstrução, reconstrução e ressignificação do que se pensa e daquilo que se ensina.

5.2.1.4 “Para não trabalhar só o quarteto fantástico”: Estudando os sistemas de classificação das práticas

Uma das principais responsabilidades da EF escolar é oferecer ao aluno acesso à pluralidade de temas que envolvem a cultura corporal de movimento. No entanto, garantir essa condição significa ensinar inúmeras práticas ou modalidades, dentro de cada tema. Para dar conta dessa multiplicidade, é preciso estabelecer algum critério de escolha. Uma possibilidade é organizá-las em sistemas de classificação que dividem/agrupam essas práticas conforme seus objetivos e características.

Dentro do grupo de estudos, algumas classificações foram vistas, como, por exemplo, a organização das ginásticas em: ginástica geral; ginásticas de condicionamento físico; e ginásticas de conscientização corporal (BRASIL, 2017). A organização das lutas em: curta; média; longa e mista (RUFINO; DARIDO, 2015). As

danças em: dança criativa/educativa; dança de salão; dança de cultura popular/folclórica; dança urbana; dança circular; dança clássica; dança moderna; e dança contemporânea (SERON, 2017).

As práticas corporais de aventura foram divididas em *na natureza* e *urbanas* e, por fim, a classificação dos esportes em: sem interação entre os adversários (precisão, marca e técnico-combinatório) e com interação entre os adversários (combate, campo e taco, rede divisória ou parede de rebote e invasão) (GONZÁLEZ, 2004). Considerando o pouco número de encontros do grupo e a diversidade de assuntos tratados, dentre as classificações apresentadas, apenas a dos esportes, por ter sido o tema escolhido pelo grupo para a construção coletiva de uma unidade didática, foi vista de forma mais detalhada.

Estudar esses sistemas, em especial a classificação dos esportes, foi um dos momentos, apontados pelos acadêmicos, que contribuiu para que as escolhas entre as modalidades e a organização de um planejamento que atenda à diversidade das práticas não fossem mais vistos como um bicho de sete cabeças, como é possível verificar nos seguintes trechos: “Uma das *coisas mais importantes pra mim foi ver as classificações das práticas, porque daí eu consegui entender como eu posso organizar meu planejamento pra atender essa diversidade que a educação física fala*” (Ana – entrevista); “[...] *até pensando sozinho depois, a questão de variar os esportes, eu pensava ‘eu tô variando’, mas se for olhar eu estava ensinando tudo de invasão, essa questão me abriu os olhos para a diversidade dentro do esporte mesmo* (Carlos – entrevista).

Planejar por temáticas, acho que eu até falei isso no início, aquilo das classificações, acho que isso me abriu bastante a visão, para não trabalhar só o quarteto fantástico, não ficar muito fechado em uma só prática, que dá até para trabalhar outros esportes por exemplo. (Mateus – entrevista).

Aquela separação que a gente fez no quadro [escolha das modalidades] me abriu um leque para mais possibilidades, tipo se eu for falar sobre esporte, sai daquela limitação tão quadradinha, de que ah eu tenho que trabalhar vôlei, futsal...parece que deu uma luz, abriu um campo maior, vamos dizer assim. (Cássia – entrevista).

De modo semelhante à pesquisa de Barroso e Darido (2019), na qual os autores buscaram identificar a compreensão e a avaliação dos professores de EF escolar quanto ao sistema de classificação dos esportes de González (2004), os acadêmicos destacam que compreendê-la possibilita a oferta de um universo mais amplo de modalidades, inclusive os fez perceber quanto ficavam, muitas vezes,

limitados a algumas modalidades dentro dos estágios, como mencionado nas seguintes falas:

Eu pude perceber que a gente acaba ficando muito numa coisa só nos estágios, é futebol, é basquete... e seguindo essa lógica daria para trabalhar muito mais coisas, eu não tinha essa visão de como trabalhar diferentes temáticas, como organizar elas né, acabava ficando sempre nos mesmos, não tinha uma distribuição, um planejamento maior, do trimestre, de um ano. (Felipe – entrevista).

Parando agora para pensar, a gente meio que vai no automático, né? Olha quanta coisa a gente deixa de ensinar, de mostrar do mundo da cultura pros nossos alunos, até mesmo dentro do esporte, quando é só ensinando futsal, futebol, basquete, porque é tudo da mesma família. (Laura – 4º encontro de estudos).

Uma coisa que eu aprendi e que eu acho bem interessante é que a gente se apega muito na questão de uma prática nos estágios, assim, só voleibol ou só futebol e a gente pode trabalhar outras temáticas, na questão esportiva mesmo, a gente pode variar. (Mateus – entrevista).

A pouca diversidade de modalidades esportivas tratadas nas aulas de EF também foi constatada na pesquisa de Barroso e Darido (2019). Os professores participantes fazem uma crítica com relação ao seu próprio trabalho, pois se concentra no tratamento apenas de quatro esportes coletivos e observaram que, seguindo essa lógica de organização, somente duas categorias são contempladas durante suas práticas pedagógicas: invasão, no caso o futsal; handebol e basquete; e de rede ou parede de rebote, no caso do voleibol. Um universo muito restrito, quando se considera a amplitude de possibilidades inerentes ao esporte.

A classificação dos esportes de González (2004), estudada pelo grupo, possibilita entender que, nas modalidades esportivas classificadas dentro do mesmo grupo, como, por exemplo, o futsal e basquetebol, que são esportes de “invasão”, pode ocorrer transferência de conhecimentos, uma vez que estão pautadas nos mesmos princípios táticos. Esse entendimento fez com que os acadêmicos refletissem sobre algumas de suas experiências, enquanto alunos da Educação Básica e da graduação: “Ouvindo tu falar agora, eu me lembro que na escola quando eu fazia Educação Física, a mesma equipe que jogava futsal era a equipe do handebol e que não era a mesma de vôlei (risos)” (Gabriel – 4º encontro de estudos).

Isso [transferência de conhecimento] a gente vê aqui [na universidade], o vôlei pra mim foi muito fácil e para as gurias que jogavam futsal foi bem difícil, mesma coisa pra mim quando fui fazer a cadeira de handebol eu tive bastante dificuldade e as gurias do futsal tiraram de letra e eu não entendia, porque os dois eram coletivos. (Felipe – 4º encontro de estudos).

Um dos acadêmicos ressaltou que estudar a possibilidade de transferência de informações entre esportes de um mesmo “tipo” o fez se sentir mais seguro para trabalhar outras modalidades: “[...] O próprio Flag, o Flag era mais difícil, mas agora eu consigo, entendendo isso fez eu consegui trabalhar com o Flag, conhecendo melhor os esportes de invasão, a lógica do jogo, que há transferência, acho que eu consigo dar tranquilo” (Felipe – entrevista). O mesmo acadêmico destacou que estudar os sistemas de classificações facilitou a construção de um plano de estudos para EF, atividade avaliativa dentro de uma das disciplinas da graduação.

Estudar aquela organização dos esportes ajudou até quando a gente fez o plano de estudos para a cadeira do João, todas aquelas famílias [tipologias], eu até já sabia uma ou outra, mas eu não ligava o nome às pessoas, poxa foi bem bom porque na hora de sentar ali e fazer o plano de estudos eu já sabia, ‘olha vamos mudar isso aqui, porque eu já vi com a Valéria’, então eu consegui com aquilo que eu tive no grupo contribuir para o meu trabalho lá na disciplina e pra mim não foi tão difícil, diferente de muitos colegas que disseram que foi muito difícil de construir. (Felipe – 4º encontro de estudos).

Apesar de a maioria dos acadêmicos apontar que o estudo sobre as classificações tenha sido um momento importante de auxílio para a organização e escolha das modalidades, dentro de cada tema, uma acadêmica relatou ter ficado confusa, durante a discussão dessa temática. Essa confusão, segundo a aluna, se deu por ser um tema novo para ela e, também, pelas questões mais complexas levantadas por seus colegas, uma vez que eles já tinham visto esse sistema em outro momento do curso:

Acho que o único encontro que eu fiquei um pouco confusa foi aquele das classificações, não vou mentir, ali, ao mesmo tempo que eu achei legal, eu achei meio chato (risos), achei legal porque eu tava vendo uma outra dinâmica de organização, mas aquilo estava me angustiando, eu não estava conseguindo visualizar as coisas, porque os meninos já tinha visto isso um pouco daquilo, acho que na disciplina do João, então eles estavam se desafiando, trazendo esportes que eu nem sabia que tinha, sei lá... ficou um pouco confuso pra mim que nunca tinha visto. (Ana – entrevista).

O comentário de Ana resalta que apenas um encontro para abordar um assunto tão complexo, como o de sistemas de classificações, não é suficiente para que aquilo passe a fazer sentido.

5.2.1.5 “Esse objetivo saiu de uma dificuldade do aluno”: Entendendo a importância da avaliação diagnóstica

Uma possibilidade para definir o *que ensinar* é a realização de um diagnóstico/avaliação inicial, para então identificar os conhecimentos prévios dos

alunos, bem como suas dificuldades sobre aquilo que se pretende ensinar. Esse momento é considerado, por González e Bracht (2012), essencial, pois permite tomar decisões fundamentadas sobre quais conteúdos priorizar em função das características, por exemplo, de uma turma.

Definir os objetivos de cada aula com a realização desse diagnóstico foi, de acordo com os acadêmicos, além de algo novo, um dos momentos de estudo mais relevantes para que o planejamento não fosse visto como um bicho de sete cabeças, uma vez que auxiliou na definição de *o que ensinar* e *o que avaliar*. Essa constatação pode ser identificada em falas como: “[...] *saber para onde olhar te abre uma janela, dá outro significado, não fazer a atividade por fazer, que tem um objetivo e que esse objetivo saiu de uma dificuldade do aluno através do diagnóstico*” (Cássia – entrevista); “*Com o diagnóstico ficou mais fácil de planejar e até mais fácil de saber o que a gente ia avaliar depois*” (Carlos – entrevista);

Aquilo do diagnóstico foi algo novo pra mim, eu nunca tinha visto, na verdade eu até já tinha visto, mas não daquela forma, até porque eles [professores da graduação] ensinam a gente a fazer o diagnóstico para o estágio, eu acho que os professores até se esforçam muito pra gente fazer, mas geralmente é um diagnóstico muito amplo, da escola, da turma, mas assim um diagnóstico específico, pensando naquele conteúdo que eu vou trabalhar e se os meus objetivos realmente estão relacionados com o que o aluno está precisando, as necessidades daquela turma, eu acho que eu nunca tinha visto um diagnóstico desse jeito, nunca tinha visto alguém fazer um diagnóstico como a gente fez no grupo. (Cássia – entrevista);

Saber de onde tirar os objetivos da aula, isso daí se eu tiver que relatar é algo que eu não tinha tido, essa questão do diagnóstico eu não tinha tido dessa maneira em nenhuma cadeira, tem aquele de diagnóstico com a descrição da escola, mas eu nunca tinha feito, visto um diagnóstico digamos assim ‘escrito’ dos alunos e eu pude ver como facilita a avaliação. (Laura – entrevista).

Eu reaprendi, reaprendi não, eu mudei alguns conceitos, eu pensava que eu poderia chegar na escola com todo o planejamento pronto, hoje eu já vejo que eu tenho que ter esse tempo [de diagnóstico] para ver realmente o que eu tenho que ensinar pra aqueles alunos sobre aquele tema. (Rafael – entrevista).

E outra coisa que eu aprendi com o grupo, não vou negar que os objetivos eram focados em mim, no que eu ia fazer com eles e eu nem percebia isso, mas agora eu aprendi que os objetivos são focados nos alunos, na aprendizagem deles... e quando a gente coloca o objetivo centrado no aluno eu vi que fica mais fácil de avaliar depois, vê o que o aluno era capaz de fazer no início do semestre e depois ver o que ele é capaz no final do semestre é show de bola, eu consigo pensar até em futuras pesquisas (risos). (Ana – entrevista).

Com relação às ferramentas estudadas pelo grupo para preparar o diagnóstico, o recurso de vídeo foi o mais lembrado pelos acadêmicos durante as entrevistas: “*Diagnóstico em vídeo eu já tinha ouvido falar, mas não sabia como fazer, isso foi*

novo pra mim, fazer os objetivos através dele e depois avaliar [...]” (Carlos – entrevista); “[...] e uma coisa que eu também aprendi no grupo, foi a importância do diagnóstico, eu nunca pensei em gravar vídeos, a gente vai muito pelo diário e às vezes é muito limitante porque a gente acaba esquecendo de algumas coisas” (Mateus – entrevista).

Eu até já tinha pensado em fazer vídeo pra fazer uma avaliação, com um grupo grande de aluno, porque é humanamente impossível que tu olhe para todos ao mesmo tempo, mas para diagnóstico não, não tinha me dado conta dessa possibilidade. (Cássia – entrevista).

Se eu tivesse tido isso logo que eu iniciei a residência, poxa podia ter filmado alunos, teria sido bem bacana, filmar, mostrar para eles... uma maneira de ensino que me pareceu muito boa, ia facilitar o planejamento, saber por onde começar e ver o que eles conseguiram atingir. (Laura – entrevista).

A ferramenta de vídeo, empregada na realização de um diagnóstico do conhecimento procedimental, também foi utilizada durante duas atividades práticas do grupo. Na primeira, os acadêmicos buscaram identificar, através de um vídeo, quais eram as dificuldades apresentadas por um grupo de alunos durante um jogo de futsal. Na segunda, durante uma vivência de um plano de aula desenvolvido pelo grupo, os próprios acadêmicos se observaram em vídeo jogando basquete. Durante essas atividades, algumas questões foram pontualmente discutidas, como, por exemplo: “Essa dificuldade é de ordem técnica (execução de movimento) ou de ordem tática (tomada de decisão)?”. As falas de alguns acadêmicos indicam quanto esse exercício auxiliou em suas atividades de estágio e até mesmo fora da escola (bacharel): “Agora que eu estou vindo aqui no grupo eu estou começando a usar mais lá no estágio, essas atividades que o aluno tem que pensar, escolher a melhor opção de jogo [...]” (Carlos – 7º encontro de estudos);

Ah, e teve também a questão da tática, que era algo que eu não pensava, aquele diagnóstico que a gente fez das meninas lá na sala da biblioteca foi bom, porque me fez pensar onde realmente estava o problema, coisa que eu não pensava antes, mas que agora eu vejo como algo importante, ontem mesmo antes de eu dar a aula de Kung Fu eu parei para olhar eles e fiz um diagnóstico e depois quando eu dei a atividade os cara vieram e disserem ‘bah tu trouxe bem o que a gente precisava’. Talvez se eu tivesse feito o vídeo eu poderia ter identificado mais coisas depois, ali quando tu filmou a gente jogando no último encontro, cara eu nunca tinha me visto jogando e eu vi quanta coisa eu poderia ter feito diferente, tipo, cara, porque que eu fiz isso? Achei bem interessante, até para mostrar para os alunos, porque daí a gente pode construir juntos esse diagnóstico, tipo ‘olha, tu tá com a bola aqui, agora olha para o resto, essa era a melhor opção? Que nem tu fez com a gente. (Felipe – entrevista).

Olhando os vídeos no grupo, que foi algo que eu tive dificuldade no estágio do Ensino Médio, que é tirar um pouco o olhar da técnica, eu nunca tinha

pensado nessa questão tática antes e eu vi que os meus alunos também tinham dificuldades nisso. (Mateus – entrevista).

Ainda sobre a segunda atividade citada, uma proposta de avaliação com foco no aprendizado tático-técnico individual também foi apresentada ao grupo o Team Sports Performance (TSAP), proposto por Gréhaigne, Godbout e Bouthier (1997). Essa proposição também se constitui como ótima ferramenta para ser utilizada em atividades de coavaliação, e foi destacada por dois acadêmicos como uma possibilidade de o aluno que não está participando do jogo também compreender o objetivo da aula:

Quando a gente fez aquela atividade na quadra, quando um aluno ficou de fora da atividade e preencheu aquela planilha, eu acho que foi a primeira vez dentro o meu curso de educação física, e olha que faz anos que eu prolongo esse curso (risos), mas foi a primeira vez que alguém me deu uma tarefa real, uma função real para aquele aluno que fica fora da aula, que não poder fazer... ‘ah, ele vai fazer um relatório da aula’, mas um relatório parece meio sem sentido, só contar o que aconteceu na aula, então assim, aquele aluno conseguir olhar a aula dentro dos objetivos que tu propôs, ver como ele está vendo aquele objetivo dentro do jogo, se os colegas estão atingindo, tu poder pegar aquela planilha, adaptar sei lá, até criar outra, acho que fez muito mais sentido, e eu acho que foi a primeira vez dentro do curso que eu vi aquele aluno atuante dentro da aula, ele tava aprendendo também. (Cássia – entrevista).

Teve também aquela folhinha que a gente usou na aula prática, achei interessante, porque às vezes tu não sabe como incluir o aluno que não, que não pode fazer a prática. Eu digo dele ver o objetivo da aula, porque a gente só pedia pra ele fazer um relatório da aula. (Mateus – entrevista).

A avaliação diagnóstica, inclusive, foi muito lembrada pelos acadêmicos durante as entrevistas, ao serem questionados se, após a passagem pelo grupo de estudos, fariam algo diferente nos estágios, ou se utilizariam algo estudado no grupo em suas futuras práticas pedagógicas: *“Hoje, eu aplicaria o diagnóstico para criar os objetivos de aula e como meio de avaliação também”* (Mateus – entrevista); *“Eu ia planejar o quanto antes, já pegar um referencial, estudar, pensar nas atividades, assim tudo muito antes, principalmente fazer o diagnóstico antes, pra ver o que eles já sabem daquilo que eu quero ensinar pra eles”* (Ana – entrevista); *“Hoje? Com certeza eu usaria o diagnóstico [...]”* (Laura – entrevista); *“Se eu fosse trabalhar alguma temática para saber praticar eu ia usar o recurso do diagnóstico em vídeo [...]”* (Rafael – entrevista); *“[...] o diagnóstico seria algo importante, o registro dele até para a avaliação depois, acho que facilita bastante, esse feedback até pra mim, porque eu sou bem crítico comigo mesmo”* (Felipe – entrevista); *“[...] faria o diagnóstico antes de planejar as aulas, faria mais avaliação, ela tem mais sentido agora, saber se atingimos os nossos objetivos com aqueles alunos”* (Carlos – entrevista);

Sim, essa estratégia do diagnóstico, acho que é bem importante, mostrar o objetivo pro alunos, ele saber qual é o objetivo da aula, até pra ele saber o que ele vai ser avaliado, acho que isso é uma coisa que vai mudar na minha aula e no meu planejamento. (Cássia – entrevista).

Foi o que eu falei antes né, eu digo que se agora eu for dar aula, de qualquer coisa, eu vou me organizar pelo que a gente fez, pelos nossos estudos, acho que vai ser um norte para ver por onde começar, porque quando eu comecei no estágio do médio eu não tinha isso, então eu tive que começar de uma forma diferente, mas agora eu já tenho uma outra forma de pensar e daí eu vi que aquela minha forma de pensar de antes, acabou funcionando de certa forma, mas poderia ter ido muito melhor, eu teria mudado algumas coisas.. Ah eu poderia ter mudado sobre as datas, o planejamento do material, o próprio diagnóstico... eu ia trabalhar um pouco mais a tática, que eu acabei não entrando muito. (Rafael – entrevista).

Com base no que foi apresentado até aqui, é possível perceber que o estudo de assuntos específicos auxiliou para que as cabeças do bicho se tornassem menos assustadoras. Isso, muito em função das relações estabelecidas pelos acadêmicos, entre o que estava sendo estudado e as dúvidas que emergiram das intervenções pedagógicas na escola, algo que só foi possível pelo caráter colaborativo dos encontros, assunto tratado a seguir.

5.2.2 O formato e a condução dos encontros de estudos

Como mencionado no referencial teórico, a pesquisa-ação é um processo de aprender coletivo, sem dicotomia entre os sujeitos envolvidos; tratando-se de uma espécie de mergulho na realidade com vistas a modificá-la por inteiro ou somente alguns aspectos (DOMINGO, 1994). Ao analisar os relatos dos acadêmicos, principalmente durante as entrevistas, constatou-se que o formato dos encontros de estudos e a condução do grupo (inspirado na pesquisa-ação), foram elementos essenciais para que conseguissem olhar o planejamento de forma mais “destemida”.

5.2.2.1 “A estrutura dos encontros facilitou a aprendizagem”: A organização das reuniões de estudos

A criação de um ambiente em que os acadêmicos se sentissem confortáveis, principalmente para dividir suas experiências, dificuldades e angústias vivenciadas durante as intervenções pedagógicas na escola, foi apontada como um elemento contribuinte na aprendizagem. Bem como a organização das cadeiras em círculo, na qual todos os participantes ocupavam o mesmo *status*, podendo, a qualquer

momento, expor sua opinião, levantar questões, dúvidas, numa espécie de roda de conversa: “Quando a gente trabalha em grupo, falando, se ouvindo, se olhando, fica muito mais fácil” (Laura – entrevista);

Eu tinha uma expectativa quando eu entrei de que fosse uma aula mais tradicional, como são as aulas aqui na graduação, eu achei que nós iríamos lembrar o planejamento, mas foi diferente, eu acho que a estrutura dos encontros facilitou a aprendizagem, e com o tempo a gente vai valorizando mais esse tipo de aula, onde ocorre trocas, sabe? Diferente daquelas aulas expositivas no quadro... Eu tenho uma dificuldade nisso, tu tem uma dificuldade naquilo... Eu acho que acabou superando minhas expectativas, eu achei que iam ser aulas mais tradicionais e foi muito melhor do que uma aula em si. (Cássia – entrevista).

Foi uma experiência diferente do que a gente está acostumada na graduação, aquela estrutura de aula tradicional, onde o professor fica lá na frente falando e a gente escutando, pra mim isso não funciona, pelo menos pra mim essa forma de organização funciona muito melhor. (Ana – entrevista).

Na formação continuada analisada por Borges (2018, p. 180), os professores participantes também destacaram que o fato de se posicionarem em um semicírculo para discutir temas relativos ao ensino da EF escolar “possibilitou a ideia de um grupo formado por pessoas que podem pensar juntas”. Na Figura 7, consta imagem representativa da organização física dos encontros de estudos.

Figura 7 – Exemplo do formato físico dos encontros de estudos



Fonte: Projeto de extensão.

Ao acompanhar uma formação continuada com viés colaborativo, a cobrança prévia de leituras causava certo desconforto aos professores, durante os encontros, uma vez que poucas as realizavam (GONÇALVES; GONZÁLEZ; BORGES, 2016). Considerando isso, e também pensando em evitar possíveis desistências, uma vez que o grupo se constituía como uma atividade voluntária e que os acadêmicos participantes teriam que gerenciar o tempo com outras atividades acadêmicas, não foram exigidas leituras anteriores aos encontros.

No entanto, em decorrência da curta duração (1h30min), não eram recomendáveis as leituras durante as reuniões. A alternativa – entendendo que esses materiais de apoio eram importantes – foi imprimir partes pontuais dos materiais, para discussão durante os encontros, encaminhando posteriormente o material na íntegra pelo aplicativo. Essa escolha parece ter sido adequada para o grupo, conforme mencionam Felipe e Cássia:

Eu achei bem compreensivo da tua parte não exigir muita coisa antes dos encontros, na verdade, sendo bem sincero (risos) eu acho até que talvez o pessoal ia começar a faltar, tipo se não deu tempo de eu fazer aquela atividade daquele encontro eu acabasse faltando um encontro que eu iria, por não fazer a atividade, entende? Esse semestre, por exemplo, eu tinha a disciplina do João, e querendo ou não é uma disciplina que dá bastante trabalho e daí junto com o estágio e a rotina fora, era bem puxado. (Felipe – entrevista).

E tu também trazia referências daquilo que a gente tava fazendo, por mais que não desse tempo de ler tudo nos encontros, porque o tempo era curto, tu tinha onde buscar depois, conforme a necessidade e organização de cada um, até porque era final de semestre, tinha as outras disciplinas, alunos com estágio, outros com TCC, as avaliações. (Cássia – entrevista).

A condução provocativa das discussões sem apresentar “respostas prontas” para as dúvidas dos acadêmicos com relação ao planejamento de aulas de EF e sim estimulando a reflexão, foi outro fator lembrado positivamente por duas acadêmicas durante as entrevistas: “*Eu gosto do jeito que tu trabalha, porque tu faz a gente pensar*” (Ana – entrevista);

Eu acho que aquilo que tu fazia no grupo, de não responder a gente, eu acho que desconcerta, por que às vezes a gente tá achando que tá tudo certo e as perguntas fazem a gente parar para pensar, será que é isso mesmo? Acho que se não fosse essas reflexões, eu ser desafiada a pensar, não ia ser tão marcante pra mim. (Laura – entrevista).

Com relação a essa constatação, Pimenta e Lucena (2004) destacam que a prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão – oriundas muitas vezes de experiências de estágio de futuros professores – podem reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria ou uma teoria desvinculada da prática. Cabe destacar também, que o desenvolvimento de aulas no Ensino Superior, com a participação ativa dos acadêmicos, não é método “novo”, mas que, possivelmente, os participantes do grupo não estavam acostumados com esse formato.

5.2.2.2 “Compartilhar é uma forma de aprender”: O grupo colaborativo como espaço para trocas de experiências pedagógicas

Buscar soluções coletivas para o enfrentamento das dificuldades relativas ao planejamento de aulas de EF escolar foi avaliado positivamente pelos acadêmicos. O destaque foi dado às trocas que ocorreram dentro do grupo, principalmente com relação aos conhecimentos envolvendo esse tema; os diferentes pontos de vista e as experiências pedagógicas: *“Sempre é bom tu ter com quem conversar, com quem trocar experiência... esse compartilhar também é uma forma de aprender, eu digo isso porque eu aprendi muito discutindo no nosso grupo”* (Rafael- entrevista); *“Eu acho legal discutir com diferentes pessoas, porque tu acaba vendo de uma outra perspectiva diferentes assuntos, então acho importante a ideia de debater com diferentes pessoas, tua acaba sempre aprendendo coisas novas”* (Mateus- entrevista); *“O grupo me fez ver que planejar não é fácil, mas que a gente sempre pode aprender com as trocas, que os outros sempre podem trazer coisas diferentes para nós, os nossos próprios colegas da faculdade né”* (Ana – entrevista); *“As trocas que a gente teve ali com os colegas durante as discussões me ajudaram bastante, porque a partir das coisas que tu nos trazia e os colegas traziam, isso conseguia me ajudar e eu acho que eu ajudava eles também”* (Felipe – entrevista). Esse espaço de partilha foi destacado até mesmo por um dos participantes que, inicialmente, havia pensado que não conseguiria contribuir com os colegas, pelo fato de estar realizando seu primeiro estágio na escola:

Na verdade eu achei que eu ia mais ouvir do que falar, na verdade eu estava ali mais como uma esponja para adquirir conhecimento, até mesmo porque eles tinham mais experiências de estágios do que eu, então eu achava que eu ia receber mais experiência do que eu ia acabar falando alguma coisa, apesar de que eu sou uma pessoa que falo muito (risos), mas hoje eu digo que foi uma mescla, eu consegui passar para eles um pouco do que eu sei, do que eu conheço, algumas coisas da minha vivência, da minha vida, apesar de eu não ter tido educação física escolar... e eu consegui aprender também, aprendi que não é todo mundo que sabe, que as vezes a pessoas está mais voltada a uma área e não em outra como a dos esportes por exemplo...aprendi que todo mundo tem dúvida e que quanto mais aprende mais dúvida a gente vai tendo. (Rafael – entrevista).

Por outro lado, uma das participantes relatou certa dificuldade em trabalhar de forma colaborativa, pelo fato de, muitas vezes ser preciso conviver com pessoas de diferentes personalidades. No entanto, a mesma aluna salienta a importância deste

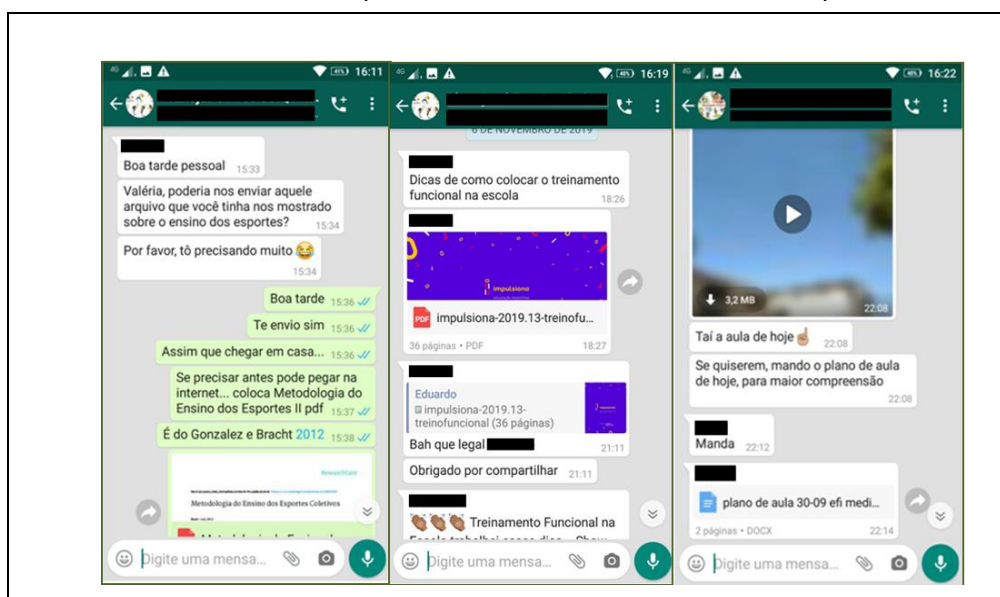
tipo de trabalho e acredita que, quanto mais se colocar em situações nas quais é preciso trabalhar em grupo, mais conseguirá superar esse desafio:

Eu tenho um pouco de dificuldade com grupos, então para mim foi um pouco de superação, teve alguns momentos que me incomodou, parece coisa pouca, mas assim de às vezes a pessoa fica se achando, eu sei que isso é coisa minha sabe? Às vezes é só o jeito da pessoa, mas daí eu pensei... imagina tu em uma escola, onde tu vai ter que trabalhar com outros colegas, muitas vezes não dá tua área, então tu tem que ter essa coisa de saber escutar, saber filtrar certas coisas... só que isso é uma coisa minha e eu que tenho que trabalhar em mim, eu acho que o grupo foi importante, porque quanto mais eu me colocar em situação de grupo mais eu vou saber lidar com essas situações e me manter no grupo, por que ninguém vive sozinho, 'ah, eu sou muito boa eu sou maravilhosa, mas não consigo trabalhar em grupo', como vai conseguir trabalhar em uma escola? Então essas coisas assim, eu vi que nos [nome da disciplina retirado] eu tive dificuldade, eu fiz o meu trabalho sozinha porque eu não conseguia trabalhar no meu grupo, então eu acho que sempre que eu me colocar em situação de grupo é melhor. (Laura – entrevista).

Na mesma linha, outra acadêmica ressalta que, participar de momentos de fala/escuta em grupos de trabalho colaborativo, também contribui para o controle do nervosismo, ao ter que se expressar para um número maior de pessoas, como em apresentações de trabalho durante as disciplinas da graduação.

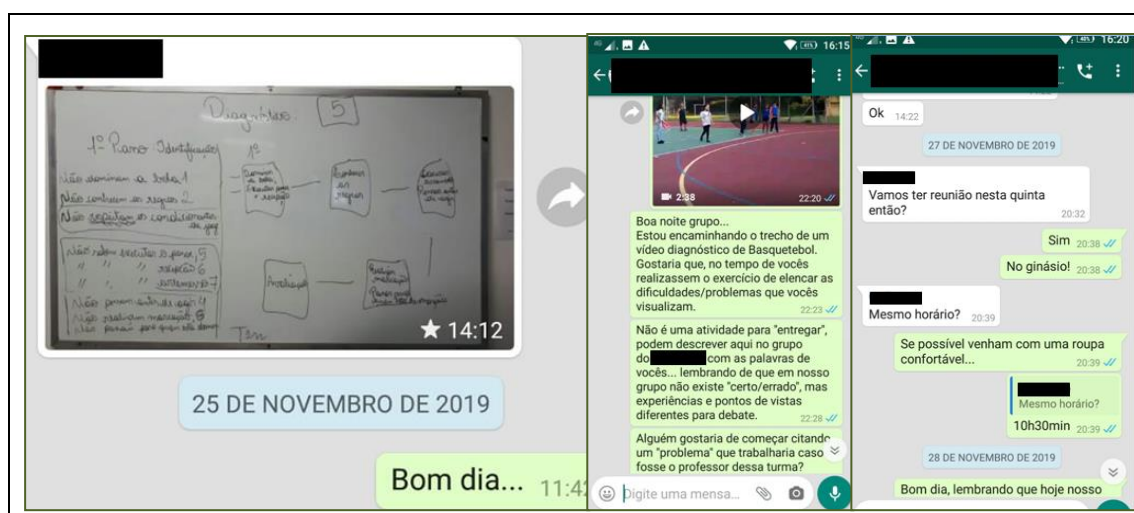
Pra mim estudar em grupo, ouvir, principalmente ter que falar, ajuda muito, eu lembro que numa disciplina que eu tive com o professor Paulo, teve um colega que sabia muito sobre o conteúdo, mas falava atropelado, correndo, porque ele ficava muito nervoso, então é importante passar por essas oportunidades. (Ana – entrevista).

Além das trocas feitas nos diálogos reflexivos, evidenciam-se ainda os materiais didáticos partilhados dentro do grupo, como: textos; planos de aulas; e vídeos produzidos nos estágios. Esses materiais geralmente eram postados em um grupo criado dentro de um aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas para smartphones. No Quadro 5, constam imagens exemplificativas.

Quadro 5 – Exemplo de trocas de materiais através de aplicativo

Fonte: Projeto de extensão.

A utilização dessa plataforma foi importante para firmar o sentimento de pertencimento e comprometimento dos participantes, uma espécie de extensão dos encontros presenciais. Para além de materiais didáticos, eram enviados recados (como mudanças de local e horário) e fotos de atividades realizadas coletivamente no quadro da sala. Alguns exercícios coletivos também foram propostos dentro desse ambiente, em virtude do curto período de duração dos encontros (1h30min). O Quadro 6 traz exemplos.

Quadro 6 – Exemplos de atividades realizadas dentro do aplicativo

Fonte: Projeto de extensão.

Os acadêmicos também utilizaram esse espaço para dividir conquistas ocorridas dentro dos estágios, como exemplificado no Quadro 7.

Quadro 7- Exemplos de conquistas compartilhadas pelos acadêmicos no aplicativo



Fonte: Projeto de extensão.

Um dos objetivos principais para a criação desse grupo de estudo foi estudar de forma colaborativa questões ligadas ao planejamento de aulas de EF escolar. No entanto, o relato de um acadêmico sobressai. Ao ser questionado sobre o que exatamente esperava do grupo, quais eram suas expectativas, a resposta foi: *“Eu não tenho, digamos assim, uma meta, eu só queria fazer parte de um grupo, na verdade, eu sempre quis fazer parte de um grupo para discutir qualquer tema, eu acho que isso é bastante enriquecedor”* (Mateus – 2º encontro de estudos). Esse sentimento de pertencimento também foi mencionado por esse acadêmico, durante a entrevista:

Eu gostei de pertencer a um grupo e talvez outros alunos também tenham essa necessidade, talvez os que estão mais no início, antes dos estágios, até para quebrar esse gelo, esse medo de fazer os estágios, ver que não é um monstro de sete cabeças ter que planejar e dar aquelas aulas. (Mateus – entrevista).

Outros acadêmicos relataram a importância de existirem grupos de estudos durante o curso, bem como a dificuldade que os alunos da graduação têm em acessar os grupos já existentes dentro da universidade: *“Eu acho superimportante ter esse tipo de coisa na graduação, porque faz falta isso... de se reunir, trocar, tem tanto trabalho legal sabe? Tanta coisa legal que os alunos fazem”* (Ana – entrevista); *“Eu*

vejo que não tem muito disso aqui na [nome da universidade retirado] sabe? ‘Ah, tem um grupo de estudos...’ mal falam sobre ter grupo de estudos, muito menos um que a gente da graduação possa participar” (Rafael – entrevista);

Num olhar mais geral, eu acho que o grupo foi muito válido pra minha formação, acho até que deveriam haver mais grupos de estudos, pensando na escola, acho que a [nome da universidade retirado] tem muitos grupos de estudos pensando muitas coisas, não é uma crítica, mas é difícil ter acesso ao grupo de estudos daqui, nós da graduação...acho que poderiam ter outros grupos que trabalhassem com formação de professores, mais voltado pra licenciatura, ou mais abertura nesses que já existem. (Cássia – entrevista).

Duas acadêmicas ainda destacaram que os estudos em grupo durante a graduação auxiliam no aprofundamento de temas estudados nas disciplinas do curso: *“Foi como se tu pegasse a cadeira do professor e tirasse assim, bom, agora aqui a gente vai ver detalhes, e daí eu vi o grupo como uma confirmação daquilo, em aula ele não conseguiu dar um zoom” (Laura – entrevista).*

Assim, como o professor João me passou segurança na conduta dele e o assunto me interessou da cadeira, eu vi como uma forma de dar continuidade naquilo que eu tenho dificuldade, que é questão do planejamento em si, eu queria dar continuidade para aquilo que eu vi na cadeira do João. (Laura – 1º encontro de estudos).

As falas apresentadas nesta sessão, assim como evidenciado nas pesquisas de Guimarães, Silva e Barros (2010) e de Avila, Frison e Simão (2010), reforçam a potencialidade do trabalho colaborativo para fomentar o processo de aprender a trabalhar com os pares, desde a formação inicial dos professores. Este tipo de aprendizagem (entre pares) é entendida, por Figueiredo e Veiga Simão (2014), como uma estratégia formativa que contribui para o desenvolvimento profissional, principalmente porque auxilia na superação de desafios, os quais, muitas vezes, caracterizam-se como difíceis de serem resolvidos sem a ajuda do outro. Contudo, o desenvolvimento de um trabalho de viés colaborativo demanda tempo, uma vez que é orientado por ações e reflexões. No papel de mediadora dos encontros de estudos, bem como no processo de análise como pesquisadora, identifiquei alguns fatores que podem ter limitado o “enfrentamento do bicho”. E destaco, em especial, o tempo destinado aos encontros, bem como o período no qual ocorreram.

Embora os acadêmicos demonstrassem interesse em compor o grupo de estudos, uma das dificuldades enfrentadas logo de início foi encontrar um horário em que todos os interessados pudessem participar. Isso acabou balizando a duração dos encontros em 1 hora e 30 minutos. Com relação ao número de encontros, foi considerada, além da data de encerramento do semestre, a participação dos

acadêmicos. Um número muito grande de encontros, poderia inicialmente desestimulá-los. No entanto, dez encontros de estudos, com duração de 1h30min, não deram conta da demanda de discussões sobre planejamento levantadas pelo grupo, principalmente por ser a reflexão e a troca de experiências seus pontos de partida, o que demanda um tempo maior. Essa também foi a percepção de alguns acadêmicos: *“Quando a gente começa a discutir, trazer experiências, 1 hora é pouco, né? 1 hora se torna muito pouco”* (Cássia – 7º encontro de estudos); *“Olhando agora, dez encontros é pouco tempo pra tudo que a gente tinha que discutir, né?”* (Laura – entrevista).

Olha o que eu poderia sugerir... Eu acho que o tempo poderia ser um pouco maior, se eu pudesse teria sugado um monte o colega do remo, enfim de todo mundo (risos), claro que assim não tinha muito tempo, era só uma hora e meia e quando a gente via já tinha passado. (Ana – entrevista).

O número de encontros também dificultou a realização de leituras durante as reuniões; acabou limitando o planejamento colaborativo de outras temáticas; e restringiu vivências daquilo que foi planejado pelo grupo. Os dois últimos pontos, foram trazidos pelos acadêmicos durante as entrevistas: *“Se a gente tivesse continuado, a gente saberia planejar muitas aulas, de remo, de lutas, inclusão, dança, ginástica, e isso só com as experiências do grupo, só pensando junto”* (Ana – entrevista); *“Então, eu gostei da forma como a gente trabalhou, mas teria que ter mais tempo de grupo, para poder planejar outros temas e vivenciar, assim como a gente fez com o esporte”* (Felipe – entrevista).

Eu acho que a ideia da última aula é bem boa, até pensei ‘bah, tinha que ter um grupo de estudos que cada dia tivesse um tema’ e que cada um desse aula, que naquele dia aquele não fizesse a aula, entende? Claro que o público aqui é diferente das crianças, mas eu acho que vivenciar mais o papel de professor em diferentes temas ia ser importante. Até uma cadeira disso ia ser interessante, não chegar aqui na faculdade e só vivenciar aula de futsal, de vôlei, e aí, e as outras práticas? (Carlos – entrevista).

Além da curta duração e da pouca quantidade de encontros, o período do curso em que os acadêmicos se encontravam também trouxe limitações. Os que se interessaram em participar do grupo de estudos também foram os que estavam com as maiores demandas acadêmicas, em função de se encontrarem realizando, praticamente de forma simultânea, o estágio obrigatório, as monografias de conclusão de curso e várias disciplinas de final de semestre. Apesar de a participação nos encontros não exigir leituras prévias, justamente para não gerar uma carga ainda maior para o grupo de estudantes envolvidos, a não realização de leituras de textos

fundamentais para a compreensão do ensino na perspectiva culturalista-crítica, fez com que as discussões e reflexões não repercutissem de modo mais consistente na compreensão do processo como um todo.

Outra limitação decorrente do período em que o grupo se reuniu relacionou-se ao descompasso entre os temas discutidos nos encontros e o andamento dos estágios realizados, concomitantemente, pelos participantes do grupo. Por exemplo, a avaliação foi discutida no grupo em um período no qual os acadêmicos já tinham realizado as avaliações de suas aulas de estágio, fato que acabou colaborando para a não inserção dos temas discutidos nos encontros nessas aulas. Uma sugestão dos acadêmicos foi a composição de um grupo de estudos sobre planejamento de aulas de EF que antecederesse os estágios: *“A gente até poderia começar a planejar outras práticas, pegar de repente pessoas que estão indo para os estágios... a pessoa já chega lá um pouco mais confiante* (Laura – entrevista).

Eu não tenho nenhuma crítica ao teu trabalho, ao que foi desenvolvido no grupo de estudos, mas se eu fosse fazer um grupo no semestre que vem, eu faria assim, ia marcar os encontros antes de ocorrer os estágios e já começava com o diagnóstico... no sentido de a gente estuda isso e vocês já colocam em prática no estágio, porque tem gente muita gente que não sabe, bom a gente viu isso no nosso grupo. (Rafael – entrevista).

Não sei se tu pretende fazer outro grupo no próximo semestre, porque eu achei bem interessante, eu gostei de pertencer a um grupo e talvez outros alunos também tem essa necessidade, talvez os que estão mais no início, antes dos estágios, até para quebrar esse gelo, esse medo de fazer os estágios, de ver que não é um monstro de sete cabeças ter que planejar e dar aquelas aulas. (Mateus – entrevista).

Apesar das muitas contribuições do grupo de estudos colaborativo, as limitações apresentadas reforçam a ideia de González e Borges (2015) de que é preciso bastante tempo e demonstrações práticas para que possam ser repensadas concepções sobre determinado assunto. Logo, para que o bicho planejamento fosse enfrentado com mais afinco, teria sido mais produtivo prever mais encontros de estudos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender de que modo um grupo de estudos colaborativo, inspirado na metodologia da pesquisa-ação, pode contribuir para o enfrentamento das dificuldades encontradas por estudantes de licenciatura no processo de planejamento de aulas de EF, constituiu-se como o objetivo principal desta dissertação. A fim de atender ao objetivo proposto, partiu-se dos documentos produzidos dentro de um grupo de estudos – no qual fui mediadora – que se inspirou na pesquisa-ação como metodologia para estudar questões relacionadas ao planejamento de aulas de EF escolar.

Inicialmente, buscou-se identificar qual era o entendimento dos participantes com relação ao planejamento. Apesar de relatarem que planejar é etapa extremamente importante no trabalho docente – como um momento em que o professor decide sobre o que será ensinado e como será ensinado determinado conteúdo – também o consideravam extremamente complexo, um verdadeiro bicho de sete cabeças.

Ao analisar quais elementos formavam aquela figura tão monstruosa – num processo denominado de examinando o bicho – foi possível constatar que a figura possuía cinco cabeças e não sete. Dentro de cada uma delas havia uma dificuldade sentida pelos participantes do projeto, no momento de planejar suas intervenções pedagógicas, tais como: insegurança perante alunos que questionam o planejamento; dificuldade de compreender a organização dos documentos curriculares; dificuldade de inserir conhecimentos para além dos procedimentais; desconforto de não conseguir justificar os critérios de avaliação; e dificuldade de tratar pedagogicamente os conteúdos estudados na graduação.

As discussões realizadas ao longo dos encontros de estudos permitiram enxergar que essas cabeças se originam e se alimentavam de incompreensões dos acadêmicos quanto ao universo que envolve o planejamento de aulas de EF, a partir de uma perspectiva crítica na tematização das diferentes manifestações da cultura corporal de movimento. Se, por um lado, o grupo parecia ter clareza de que a EF é mais do que ensinar alguns poucos esportes, por outro, isso parecia não ser suficiente para proporcionar – durante suas intervenções pedagógicas – o acesso dos alunos à pluralidade das práticas corporais. Situação que lhes parecia mais complexa, pelo fato de entenderem que, para ensinar determinada prática, é necessário que o professor

domine todos os seus gestos técnicos. Essa concepção de EF, reduzida a um *saber fazer meramente prático*, acaba por implicar todos os elementos do planejamento, visto que essa concepção baliza o que se ensina, o modo como se ensina e também o que se avalia.

Os acadêmicos relataram que os estudos de conteúdos específicos foram um dos principais fatores que contribuíram para que o planejamento não fosse mais visto por eles como um bicho de sete cabeças. De forma especial, destaca-se o movimento de revisitar os princípios que fundamentam a função do componente curricular EF na escola, visto que contribuiu para que, a cada tema discutido, os acadêmicos *estabelecessem relações* entre os diferentes elementos que compõem o ato de planejar como, por exemplo, aquilo que se ensina e aquilo que se avalia.

A metodologia adotada para a condução dos encontros de estudos – inspirada nos pressupostos da pesquisa-ação – também se apresentou como elemento fundamental para o “enfrentamento do bicho”. As dificuldades dos acadêmicos com relação ao planejamento de aulas puderam ser explicitadas e refletidas de forma colaborativa, em busca de caminhos e soluções. Os momentos de *trocas* de experiências e angústias, bem como o sentimento de pertencimento a um grupo, foram destacados pelos participantes como etapas significativas de aprendizagem. Esse espaço só foi possível de ser construído pelo envolvimento dos acadêmicos que, voluntariamente, aceitaram o convite de participar do grupo por estarem dispostos a desafiar a si mesmos e encorajados a superar suas próprias dificuldades.

Ainda que o planejamento não seja mais visto por eles como um bicho de sete cabeças, ele ainda permanece “vivo”. O investimento em trabalhos colaborativos de maior duração pode torná-lo menos assustador, e as soluções encontradas experimentadas e novamente discutidas, fazendo com que os efeitos de aprendizagem produzidos se tornem mais duradouros. Logo, o reduzido número de encontros é um dos principais limites desse estudo colaborativo.

De modo geral, os resultados encontrados nesta pesquisa reforçam o desafio que tem sido operar e/ou materializar os avanços produzidos pela abordagem culturalista-crítica há mais de 40 anos. E também evidencia o potencial de ações colaborativas no processo de formação de professores, mostrando-se, a pesquisa-ação, como interessante possibilidade de enfrentamento das dificuldades de uma das mais importantes tarefas para o exercício docente, o planejamento. Por isso, sugere-se fortemente o uso dessa estratégia de ensino em outros momentos e espaços da

formação inicial, como nas disciplinas que antecedem as intervenções pedagógicas na escola; nos estágios curriculares; nos projetos de extensão; e nos programas de formação em serviço, como o Pibid e a Residência Pedagógica, pois refletir entre pares as próprias práticas pedagógicas gera crescimento e aumenta a segurança para encarar os desafios curriculares.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, E. J. S.; MARÇAL, I. L. Planejamento em educação física: ocorre de fato? In: III CONGRESSO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE DA REGIÃO NORTE, 2010, Belém e Castanhal. **Anais** [...] Belém e Castanhal, 2010. p. 1-9.
- ALMEIDA, F. F. V.; DUDECK, T. S.; MOREIRA, E. C. O professor de educação física e a relação com o planejamento de ensino-aprendizagem. In: IV CONGRESSO CENTRO-OESTE DE CIÊNCIAS DO ESPORTE/ I CONGRESSO DISTRITAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 2010, Brasília- DF. **Anais** [...] Brasília-DF, 2010, p.510-518.
- ALMEIDA, F. Q. Pedagogia crítica da educação física no jogo das relações de poder. **Movimento**, Porto Alegre, v.12, n. 3, p. 141-164, set./dez. 2006.
- ALMEIDA, F. Q.; BRACHT, V.; VAZ, A. F. Educação física, pedagogia crítica e ideologia: Gênese e interpretações. **Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 317-331, abr./jun. 2015.
- ALMEIDA, F. Q. Pedagogia crítica e educação física: Uma leitura com Axel Honneth. **Motrivivência**, Florianópolis/SC, v. 29, n. esp., p. 181-196, dez./2017.
- ANACLETO, F. N. A. *et al.* Perfil docente: Análise das decisões de planejamento de professores estagiários de educação física. **Revista de Educação Física**. Maringá, v. 29, p. 1-11, 2018.
- AVILA, L. T. G.; FRISON, L. M. B.; SIMÃO, A. M. V. Pesquisa-ação na formação em educação física: Promoção do trabalho colaborativo. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 24, 2020.
- BACH, L. D.; ANTUNES, F. R. Práticas corporais nas aulas de educação física: Concepções a partir do planejamento colaborativo. **Biomotriz**, Cruz-Alta, v.10, n. 2, dez. 2016, p. 100-111.
- BAGNARA, I. C. Educação física escolar e planejamento pedagógico: Os (des) caminhos da relação entre a formação inicial e a intervenção pedagógica. In: SALÃO DO CONHECIMENTO, 20ª JORNADA DE PESQUISA, 2015. **Anais** [...] Ijuí: Unijuí, 2015.
- BAGNARA, I. C.; FENSTERSEIFER, P. E. O desafio didático da educação física escolar: O tempo e o lugar da didática na formação inicial. **Revista Cocar**, v. 14, n. 29, p. 565-583, maio/Ago. 2020.
- BAGNARA, I. C.; FENSTERSEIFER, P. E. O desafio didático da educação física escolar: Planejar, ensinar, avaliar. **Educación Física y Ciencia**, v. 21, n. 4, 2019.
- BAGNARA, I. C.; FENSTERSEIFER, P. E. Planejamento didático na educação física escolar: Sistematizações de uma pesquisa-ação. In: XX CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE/VII CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 2017, Goiânia. **Anais** [...] Goiânia: UFG, 2017.

BAGNARA, I. C.; FENSTERSEIFER, P. E. Intervenção pedagógica em educação física escolar: Um recorte da escola pública. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 316-330, set. 2016.

BARBOZA, A. R. **A importância da autoridade docente para o investimento pedagógico em educação física**: Relato de experiência de uma estudante de educação física junto a uma escola estadual de Porto Alegre. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, Porto Alegre, 2019.

BARROSO, A. L. R.; DARIDO, S. C. Compreensão e avaliação de um modelo de classificação do esporte na educação física escolar: Visão dos professores. **Conexões**. Educ. Fís., Esporte e Saúde, Campinas, v. 17, p. 1-21, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8654139/21026>. Acesso em: 10 set. 2019.

BARROSO, A. L. R.; DARIDO, S. C. Voleibol escolar: Uma proposta de ensino nas dimensões conceitual, procedimental e atitudinal do conteúdo. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 179-194, abr./jun. 2010.

BAYSDORF, G. C.; SILVA, J. G. O projeto político-pedagógico e a participação do professor de educação física no planejamento educacional. **Revista Didática Sistêmica**, Rio Grande, Edição Especial – Evento Extremos do Sul, p. 136-147.

BETTI, M. **Educação física escolar**: Ensino e pesquisa-ação. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.

BETTI, M.; ZULIANI, L. R. Educação física escolar: Uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, ano 1, n. 1, 2002, p.73-81.

BORGES, R. M. **Estudar com professores**: A formação continuada e o processo de mudança de concepção de ensino na educação física escolar. 2018. 261 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano, Porto Alegre, 2018.

BORGES, R. M. *et al.* Possibilidades de realização do diagnóstico no ensino dos esportes: Uma pesquisa-ação com professores de educação física. **Motrivivência**, v. 29, n. 50, p. 104-122, 2017.

BOSSLE, F. Planejamento de ensino na educação física: Uma contribuição ao coletivo-docente. **Movimento**, Porto Alegre, v.8, n.1, jan./abr. 2003.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedex**, ano XIX, n. 48, ago. 1999.

BRACHT, V. A educação física no ensino fundamental. *In*: I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais. **Anais** [...]. Belo Horizonte, nov. 2010.

BRACHT, V. *et al.* A prática pedagógica em educação física: A mudança a partir da pesquisa-ação. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 9-29, jan. 2002.

BRACHT, V. *et al.* **Pesquisa em ação**: A educação física na escola. Ijuí: Unijuí, 2003.

BRACHT, V.; ALMEIDA, F. Q. Pedagogia crítica da educação física: Dilemas e desafios na atualidade. **Movimento**, Porto Alegre, v. 25, e25001, 2019.

BRACHT, Valter; GONZÁLEZ, Fernando Jaime. Educação física escolar. *In*: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo (org.). **Dicionário crítico de educação física**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005, p. 150-157.

BRAGA, F. C. C. *et al.* Educação física escolar: Elementos que devem ser lembrados na elaboração e planejamento das aulas. **EFDeportes**, Buenos Aires, n. 128, jan. 2009.

BRAGHIN, R. S.; FERNANDES, A. Educação Física no ensino médio: algumas considerações a partir da formação e condições de trabalho docente. *In*: DARIDO, S. C. (Org.). **Educação Física no ensino médio**: diagnóstico, princípios e práticas. Ijuí: Unijuí, 2017, p. 25-40.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 5. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coord. Edições Câmara, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Educação Física e Desportos. Decreto n. 69.450, de 1º de novembro de 1971. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 3 de nov. 1971.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**: Educação é a base. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 29 jun. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: Educação física. Brasília: MEC/SEF, 1998.

Braun, V.; Clarke, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, v. 3. p. 77-101. Disponível em: file:///C:/Users/Samsung/Desktop/BANCO%20DE%20DADOS/Artigos%20An%C3%A1lise/Artigos%20An%C3%A1lise/Braun%20e%20Clarke%20-%20Traducao_do_artigo_Using_thematic_analys.pdf. Acesso em: 14 maio 2020.

BRAYNER, F. Da criança-cidadã ao fim da infância. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 76, out. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v22n76/a11v2276.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2020.

CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: Tendências atuais. *In*: CANDAU, V. M. (org.). **Magistério**: Construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1997, p.51-68.

CARVALHO, A. S. *et al.* O ato de planejar e a importância do planejamento na organização do profissional de Educação Física. **EFDeportes**, Buenos Aires, n. 156, maio 2011.

CARVALHO, J. S. F. Autoridade e educação: O desafio em face do ocaso da tradição. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 63, out./dez. 2015, p. 985-993. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n63/1413-2478-rbedu-20-63-0975.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2020.

CELLARD, A. A análise documental. *In*: POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 295-316.

CELY, E.; HENRIQUE, J. Planejamento e estratégias alternativas de professores iniciantes de educação física. **Artefactum: Revista de estudos em Linguagens e Tecnologia**, ano IX, n. 1, 2017.

CHIMENTÃO, L. K. O significado da formação continuada docente. *In*: 4º CONPEF, jul. /2009. **Anais [...]**. 2019.

COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE. **Educação física escolar frente à LDB e aos PCN**: Profissionais analisam renovações, modismos e interesses. Sedigraf, 1997.

COLLIER, I. S. Planejamento participativo em educação física escolar e a construção de um currículo multicultural. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, out./dez. 2014, p. 2.158-2.175.

CORDOVIL, A. P. R. *et al.* O espaço da educação física na escola: um estudo sobre os conteúdos das aulas no Ensino Médio. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 18, n. 4, p. 834-847, 2015.

CRUVINEL, B. P. *et al.* Pibid: Contribuições para a formação inicial de professores de educação física a partir do trabalho coletivo. *In*: IV CONGRESSO CENTRO-OESTE DE CIÊNCIAS DO ESPORTE/ I CONGRESSO DISTRITAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, Brasília-DF, **Anais [...]**, 2010.

DARIDO, S. C. A avaliação da educação física na escola. *In*: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de formação**: Formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012, p. 127-140, v. 16.

DARIDO, S. C. Educação física na escola: Conteúdos, suas dimensões e significados. *In*: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de formação**: Formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, v. 16, p. 51-75, 2012.

DARIDO, S. C. **Educação física na escola**: Questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003. Disponível em: <http://www.intaead.com.br/ebooks1/livros/ed%20fisica/20.%20EF%20na%20Escola%20quest%F5es%20e%20reflex%F5es.pdf>. Acesso em: 12 maio 2019.

DARIDO, S. C. Os conteúdos da educação física escolar: Influências, tendências, dificuldades e possibilidades. **Perspectivas em Educação Física Escolar**, Niterói, v. 2, n. 1 (suplemento), 2001.

DESSBESELL, G.; FRAGA, A. B. Exercícios físicos na Base Nacional Comum Curricular: Um estranho no nicho da cultura corporal de movimento. **Movimento**, Porto Alegre, v. 26, e26007, 2020.

DESSDESELL, G. **Exercícios físicos na base nacional comum curricular: Um fio solto na trama discursiva da cultura corporal de movimento.** 154 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano, Porto Alegre, 2018.

FARIAS, U. S. *et al.* Educação física escolar no ensino fundamental: O planejamento participativo na organização didático-pedagógica. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 31, n. 58, p.1-24, maio 2019.

FENSTERSEIFER, P. E.; GONZÁLEZ, F. J. Desafios da legitimação da educação física na escola republicana. **Horizontes – Revista de Educação**, Dourados, n. 2, v. 1, p. 33-42, jul./dez.2013.

FENSTERSEIFER, P. E.; SILVA, M. A. Ensaando o "novo" em educação física escolar: A perspectiva de seus atores. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 33, p. 119-134, 2011.

FERREIRA, H. S.; SAMPAIO, J. J. C. Tendências e abordagens pedagógicas da educação física escolar e suas interfaces com a saúde. **EFDeportes.com**, Revista Digital. Buenos Aires, año 18, n. 182, jul. 2013.

FIGUEIREDO, E. D.; VEIGA SIMÃO, A. M. Desenvolvimento profissional e experiências críticas. *In*: Flores, M. A.; Coutinho, C. (eds.), **Formação e trabalho docente: Tendências e desafios atuais**, v.1, p. 113-132, 2015.

FLICK, U. **Introdução à metodologia da pesquisa: Um guia para iniciantes.** Porto Alegre: Penso, 2013.

FONSECA, D. G. Planejamento. *In*: FONSECA, Denise Grosso da; MACHADO, Roseli Belmonte (orgs.). **Educação física: (Re)visitando a didática.** Porto Alegre: Sulina, 2015.

FRAGA, A. B. **Corpo, identidade e bom-mocismo: Cotidiano de uma adolescência bem-comportada.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FRANÇA, R. M.; CONTI, L. C. Planejamento da educação física 2015: Sistematização dos conteúdos por bimestres da região sul I Matutino (SME/PML). *In*: XII CONGRESSO NORTE PARANAENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR/ II CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 2015, Londrina. 2015. **Anais [...]**.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e pesquisa.** São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

GALLARDO, Jorge S. P. **Educação física: Contribuições à formação profissional.** 5. ed. Ijuí: Unijuí, 2011.

GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma teoria da pedagogia: Pesquisas contemporâneas sobre saber docente.** Ijuí: Unijuí, 1998.

GHIRALDELLI JUNIOR P. **Educação física progressista – A pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira.** v.10, São Paulo: Editora Loyola, 1991.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GONÇALVES, V.; GONZÁLEZ, F. J.; BORGES, R. M. A abordagem da competição esportiva na escola: uma pesquisa-ação com professores de Educação Física. *In: XX CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE/VII CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE*, 2017. **Anais** [...]. Goiânia. 2017.

GONÇALVES, V.; GONZÁLEZ, F. J.; BORGES, R. M. Tentativas de alteração na atuação docente através da formação continuada: Um olhar na intervenção do professor mediador. *In: XXIV Seminário de Iniciação Científica da Unijuí*. **Anais** [...]. Ijuí, 2016.

GONZÁLEZ, F. J. **Metodologia do ensino dos esportes II**. Ijuí: Unijuí, 2008. Mimeografado.

GONZÁLEZ, F. J. O ensino dos esportes. *In: GONZÁLEZ, F. J.; DARIDO, S. C.; OLIVEIRA, A. A. (orgs.). Esportes de invasão: Basquetebol, futebol, futsal, handebol, ultimatefrisbee*. Maringá: Eduem, 2014, p. 29-60.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: Pensando saídas do “não-lugar da EFE I. **Cadernos de Formação RBCE**, 2009, p. 9-24.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do “não-lugar da EFE II. **Cadernos de Formação RBCE**, 2010, p. 10-21.

GONZÁLEZ, F. J.; BORGES, R. M. Diálogos sobre o ensino dos esportes na educação física escolar: Uma pesquisa-ação na formação continuada. **Motrivivência**, v. 27, n. 45, set. 2015. p. 172-188.

GONZÁLEZ, F. J.; BRACHT, V. **Metodologia do ensino dos esportes coletivos**. Vitória: Ufes, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2012.

GONZÁLEZ, F. J.; FRAGA, A. B. **Afazeres da educação física na escola: Planejar, ensinar, partilhar**. Erechim: Edelbra, 2012.

GONZÁLEZ, F. J.; FRAGA, A. B. Referencial curricular de educação física. *In: RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. Referenciais curriculares do estado do Rio Grande do Sul: Linguagens, códigos e suas tecnologias/Secretaria de Estado da Educação*. v. 2. Porto Alegre: SE/DP, 2009, p.113-181.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime. Sistema de classificação de esportes com base nos critérios: Cooperação, interação com o adversário, ambiente, desempenho comparado e objetivos táticos da ação. **EFDesportes**, Buenos Aires, v.10, n. 71, abr. 2004. Disponível em: <https://www.efdesportes.com/efd71/esportes.htm>.

GRAÇA, A.; MESQUITA, I. M. R. Ensino do desporto. *In: TANI, G.; BENTO, J. O.; PETERSEN, R. D. S. (org.). Pedagogia do desporto*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006, p. 207-218.

GRAÇA, A. O desporto na escola: Enquadramento da prática. *In*: GAYA, A.; MARQUES, A.; TANI, G. (orgs.), **Desporto para crianças e jovens: Razões e finalidades**. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2004, p. 97-112.

GRAMORELLI, L. C.; NEIRA, M. G. Dez anos de parâmetros curriculares nacionais: A prática da Educação Física na visão dos seus autores. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 4, p. 107-126, out./dez. 2009.

GRÉHAIGNE, J. F.; GODBOUT, P.; BOUTHIER, D. Performance assessment in teamsports. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 16, n. 4, p. 500-516, 1997.

GRIFFIN, L.; MITCHELL, S. A.; OSLIN, J. L. **Teaching sport concepts and skills: A tactical games approach**. Champaign: HumanKinetics, 1997.

GUBA, E.; LINCOLN, Y. **Effective evaluation**. São Francisco: Jossey-Bass, 1981.

GUERRA, E. L. A. **Manual pesquisa qualitativa**. Grupo Anima Educação, Belo Horizonte, 2014.

GUIMARÃES, J. C.; SILVA, R. R. V.; BARROS, P. E. G. O estágio curricular supervisionado no curso de educação física da universidade estadual de Montes Claros: Relato de experiência. **Educação, Escola e Sociedade**, Montes Claros, v.3, n. 3, jan./dez. 2010.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **Educação física progressista: A pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira**. São Paulo: Edições Loyola, v. 10, 1991.

JÚNIOR, M. R. **Planejamento escolar: Um estudo a partir de produções acadêmicas (1961-2005)**. 2007. 157 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2007.

KAWASHIMA, L. B.; MOREIRA, E. C. A pesquisa-ação em educação física escolar: Um estudo exploratório nos programas de pós-graduação. **Pensar a Prática**, v. 19, n. 3, 2015.

KRUG, H. N. O planejamento, o desempenho e as contribuições deixadas aos escolares no estágio curricular supervisionado na percepção dos acadêmicos da licenciatura e educação física do CEFD/UFMS. **EF Desportes**, Buenos Aires, v. 15, n.148, p.1-8, set. 2010.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão escolar: Teoria e prática**. 4. ed. Goiânia: Editora alternativa, 2001.

LOPES, M. R. S. *et al.* A prática do planejamento educacional em professores de educação física: Construindo uma cultura do planejamento. **Revista de Educação Física**, Maringá, v. 27, p. 1-9, 2016.

LUCKESI, C. C. Planejamento, Execução e avaliação do ensino – A busca de um desejo. **Revista da FAEBA**, ano 2, n. 2, p. 137-152, 1993.

LUGUETTI, C. N. *et al.* O planejamento das práticas esportivas escolares no ensino fundamental na cidade de Santos-SP. **RBCE**, Brasília, DF, v. 37, n.4, p. 314-322, 2015.

MACHADO, T. S.; BRACHT, V. O impacto do movimento renovador da educação física nas identidades docentes: Uma leitura a partir da “teoria do reconhecimento” de Axel Honneth. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 3, 849-860, jul./set. de 2016.

MALDONADO, D. T. *et al.* Índícios de mudanças na prática pedagógica dos professores de educação física escolar: Análise dos estudos publicados em anais de eventos nacionais. **Corpo Consciência**, São Paulo, v. 22, p. 101-116, 2018.

MALDONADO, D. T. **Os bastidores da educação física na escola pública paulistana**: A percepção da realidade cotidiana. 364 f. Tese (Doutorado) – Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2016.

MAY, L. **O estágio da licenciatura em educação física no ensino médio na Esefid da UFRGS**. 40 f. Monografia (Graduação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, Porto Alegre, 2017.

MENEGOLLA, M.; SANT'ANNA, I. M. **Por que planejar? Como planejar? Currículo-Área-Aula**. 10. ed. Petrópolis, Vozes, 2001.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MOLINA NETO, V. *et al.* Os desafios da formação continuada em educação física: nexos com o esporte, a cultura e a sociedade. *In*: REZER, R. (org.). **O fenômeno esportivo**: Ensaio crítico-reflexivos. Chapecó: Argos, 2006, p. 45-68.

NASCIMENTO, A. E.; SILVA, J. V.; SANTOS, F. A. Aulas de educação física escolar: Entre o planejamento e a improvisação. *In*: XVIII CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE/V CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE. Brasília, DF. **Anais** [...], 2013.

NEIRA, M. G.; ALVIANO JÚNIOR, W.; ALMEIDA, D. F. de. A primeira e segunda versões da BNCC: Construção, intenções e condicionantes. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, n.41, p.31-44, set./dez. 2016.

NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. Portugal: Porto, 1992.

NUNES, L. O. **“A tensão da coletividade”**: Uma etnografia sobre a construção do planejamento coletivo na educação física do I ciclo da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS. 2017. 157 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano, Porto Alegre, 2017.

NUNES, L. O. *et al.* Planejamento de ensino e educação Física: Uma revisão de literatura em periódicos nacionais. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 29, n. 52, p. 280-294, set. 2017.

NUNES, R. V. **Conhecimento, prática pedagógica e educação física**: Aproximações com o campo da didática... 2010. 110 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física Fisioterapia

e Dança, Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano, Porto Alegre, 2010.

NUNES, R. V.; FRAGA, A. B. Alinhamento astral: O estágio docente na formação do licenciado em educação física na Esec/UFRGS. *In: Revista Pensar a Prática*, v.9, n. 2, p. 297-311, Goiânia, jul./dez. 2006.

OLIVEIRA, G. G. **Avaliação dos alunos do ensino fundamental I na disciplina educação física**. Instituto Superior de Educação Sant'Ana. Ponta Grossa, 2016.

OLIVEIRA, M. S. **O planejamento pedagógico como possibilidade de valorização do trabalho docente na educação física escolar**: O estudo de caso de uma escola pública de Juiz de Fora/MG. 2016. 160 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Juiz de Fora, 2016.

PATIAS, B. C. *et al.* Planejamento para a atuação com a educação física escolar: Reflexões a partir do programa institucional de bolsa de iniciação à docência – Pibid-CEFD/UFMS. **HOLOS**, ano 34, v. 3, p. 28-229, 2018.

PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PIMENTA, S. G.; LUCENA, M. S. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

RAIMUNDO, A. C.; VOTRE, S. J.; TERRA, D. V. Planejamento curricular da educação física no projeto de correção do fluxo escolar. **RBCE**, Florianópolis, v. 34, n. 4, out./dez. 2012.

RESENDE, J. C.; LÔBO, I. L. A educação física escolar como componente curricular através do planejamento: análise da obra “educação física – como planejar as aulas na educação básica”. **Revista Insepe**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, 1º sem. 2016, p. 7-16.

REZER, R. Conhecimento, prática pedagógica e educação física: Aproximações com o campo da didática... **Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 3, p. 803-814, jul./set. 2015.

RODRIGUES, Alberto Tosi. Gênese e sentido dos parâmetros curriculares nacionais e seus desdobramentos para a educação física escolar brasileira. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 23, n. 2. p.135-147, jan. 2002.

ROSA, G. **O processo de avaliação nas aulas de educação física escolar**: Identificando concepções dos professores. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2018.

ROSSI, F.; HUNGER, D. As etapas da carreira docente e o processo de formação continuada de profissionais de EF. **RBCE**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 323-338, abr./jun. 2012.

RUFINO, L. G. B.; DARIDO, S. C. O ensino das lutas nas aulas de educação física: Análise da prática pedagógica à luz de especialistas. **Revista Educação Física/UEM**, v. 26, n. 4, p. 505-518, 4. trim. 2015. Disponível em:

<https://www.scielo.br/pdf/refuem/v26n4/1983-3083-refuem-26-04-00505.pdf>. Acesso em: 8 dez. 2019.

SANTOS JÚNIOR, N. C. **O planejamento no ensino da educação física escolar**. 2018. 111 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Fernando Pessoa, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-graduação em Docência e Gestão da Educação, Porto, 2018.

SAWITZKI, R. L.; WELTER, J; WELTER, R. A contribuição do subprojeto Pibid/EDF no processo de planejamento das aulas de educação física para os anos iniciais. **Cadernos de Formação RBCE**, Santa Maria, v. 3, n. 1, p. 87-96, maio 2012.

SCHERER, A. **O desafio da mudança na formação inicial de professores: O estágio curricular no curso de licenciatura em educação física**. 211f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-graduação em Educação, Porto Alegre, 2008.

SERON, T. D. K. Dança. *In*: GONZÁLEZ, F. J.; DARIDO, S. C.; OLIVEIRA, A. A. B. (Org.). **Ginástica, dança e atividades circenses**. 2.ed. Maringá: Eduem, 2017, v. 3, p. 109-164.

SICHELERO, J. J.; REZER, R. Formação continuada em educação física: Algumas reflexões... **Motrivivência**, ano XXV, n. 40, jun. 2013, p. 25-40.

SILVA, F. F.; MOURA, S. E. W. B.; PEREIRA, R. S. A avaliação nos anos iniciais do ensino Fundamental: Um retrato da prática dos professores de educação física na rede pública municipal de Cuiabá. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 18, n. 2, p. 368-381, 2015.

SMANIOTTO, J.; ANTUNES, F. R.; GONZÁLEZ, F. J. Planejamento didático: Revisar ou aplicar? Um estudo de caso na educação física escolar. *In*: XXIV SEMINÁRIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UNIJUÍ, 2016. **Anais [...]**, Ijuí, 2016. p. 1-4.

SOARES, C. L. Educação física escolar: Conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**, p. 6-12, 1996. Suplemento 2.

SOARES, C. L. *et al.* **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA, A. G.; FREIRE, E. S. Planejamento participativo e educação física: Envolvimento e opinião dos alunos do ensino médio. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 7, n.3, 2008.

SOUZA, L. K. Pesquisa com análise qualitativa de dados: Conhecendo a análise temática. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**. Rio de Janeiro, v. 71, n. 2, p.51-57, 2019.

SOUZA, R. L. L. **Formação continuada dos professores e professoras do município de Barueri**: Compreendendo para poder atuar. 2007. 236 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2007.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: Uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

TURRA, C. M. G. *et al.* **Planejamento de ensino e avaliação**. Porto Alegre: SagraLuzzatto, 1995.

VAISMORED, M. *et al.* Theme development in qualitative content analysis and thematic analysis.

Journal of Nursing Education and Practice, v. 6, n. 5, 2015. p. 100-110, 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/Samsung/Downloads/JNEP-Themedevlopment2016.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2020.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento**: Projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico. 29. ed. São Paulo: Libertad, 2012.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0228101.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2020.

APÊNDICE

APÊNDICE A- Autorização para Uso de Desenho

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE DESENHO

Eu, Rogério Antônio Gonçalves,
portador (a) da cédula de identidade nº 36810566/3, inscrito (a) no CPF
sob nº 8689723604 residente à Rua Adolfo Emborvit, nº
153, na cidade de Ypiri, AUTORIZO o uso do desenho "bicho de cinco
cabeças" feito por minha filha menor de idade
Julia Pereira Gonçalves sob minha responsabilidade, para ilustrar a
dissertação de mestrado de Valeria Gonçalves, intitulada: "Planejar não é um bicho
de sete cabeças": análise das dificuldades de estudantes de licenciatura no
planejamento de aulas de Educação Física, vinculada ao programa de Pós-
graduação em Ciências do Movimento Humano da Universidade Federal do Rio
Grande do Sul.

A presente autorização é concedida a título gratuito e os créditos serão
concedidos ao representado, mediante inserção de seu nome e último sobrenome
nas respectivas publicações. A presente autorização não gera qualquer vínculo
empregatício e/ou caracteriza trabalho infantil e a presente participação do menor é
realizada com a supervisão de seus responsáveis.

luj 23 de novembro de 2020.


Assinatura

ANEXO

ANEXO A – Roteiro de Entrevista Semiestruturada

Roteiro de Entrevista

Identificação:

Nome: _____ Data de nascimento: ___/___/___

1. Você já havia participado de outros grupos de estudos com o objetivo de “dar apoio” a algum tema relacionado à formação docente? Em caso afirmativo, como foi essa experiência?
2. Como aconteceu a tua aproximação ao grupo (participação aula, convite etc.)? O que te motivou a participar?
3. Quais eram as tuas expectativas ao se inscrever no projeto de extensão? Essas expectativas foram atendidas?
4. Durante os encontros debatemos sobre o sentido e importância do planejamento de aulas na Educação Física escolar, depois desses dez encontros, tu permaneces com a mesma opinião? Se não, o que achas que mudou?
5. No primeiro encontro, o grupo debateu sobre o sentido/objetivo da Educação Física na escola. Depois desses dez encontros, tu permaneces com a mesma opinião? Se não, o que mudou?
6. Ao longo desses dez encontros nós vimos que a Educação Física escolar deve dar conta de diversos temas relacionados à Cultura Corporal de Movimento, mesmo que não tenhamos nos aprofundado em cada um deles (o grupo focou no ensino dos esportes), você se considera em condições de planejar e trabalhar com o ensino dessa pluralidade temática?
7. Em caso positivo a pergunta anterior, tu consegues associar essa “segurança” em planejar e trabalhar com diversos temas da Cultura Corporal de Movimento a algum momento específico, alguma fala, algum material do grupo?
8. Em caso negativo a pergunta anterior, tu consideras que deveria ter alguma modificação, ou sugere algo?
9. Teve algo no grupo que estudastes pela primeira vez? Caso sim, você acredita que foi importante, por quê?
10. Após tua participação neste grupo de estudos, tu farias ou fará algo de diferente nos teus estágios? Comente.
11. Faça uma breve avaliação do grupo de estudos (como foi à experiência? Serviu para algo? Ajudou-lhe a refletir sobre suas aulas? Possíveis entraves, possibilidades etc.).
12. Há algo que você gostaria de manifestar que não foi contemplado nas questões anteriores, em relação ao grupo de estudos?