

ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E A PRODUÇÃO DISCENTE: UMA PROPOSTA DE EXTENSÃO

Renato Sarti (SME/ Duque de Caxias-RJ)
Raíra Rodrigues (SEEDUC-RJ)
Cássia Barbosa (EEFD/UFRJ)
Danielle Pimentel (EEFD/UFRJ)

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem o objetivo de apresentar um relatório de uma sequência pedagógica de Educação Física articulada à uma ação de extensão. O contexto de produção desta experiência conta com a participação de professores da educação básica e licenciandos de Educação Física. A proposta didática está dividida em três fases: fase de imersão; fase de tematização; fase de problematização. A primeira etapa foi marcada pela aproximação do grupo professores e estudantes junto à comunidade escolar, seus sujeitos e seus espaços. O segundo momento foi marcado pelo objetivo de tematizar os componentes da cultura corporal. Na última fase, a problematização, os estudantes da educação básica são provocados a construir propostas relacionadas aos diversos componentes da cultura corporal, buscando o diálogo direto com as suas experiências cotidianas. Uma das diretrizes da Extensão Universitária é a Interação Dialógica, que está marcada pelo imperativo de valorização dos diversos saberes envolvidos na relação entre a universidade e outros segmentos sociais, destacando-se a crítica ao modelo de unilateral de extensão universitária e a supervalorização dos saberes acumulados pela universidade em relação aos demais saberes.

2. A INTERAÇÃO DIALÓGICA NA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

A sessão em tela tem o objetivo de apresentar o conjunto de diretrizes para a extensão universitária, discutindo com mais cuidado a diretriz da interação dialógica e seu impacto na aproximação entre a universidade e os demais setores da sociedade. No final da década de oitenta, o Fórum Pró-reitores de Extensão já se colocava como um espaço rico e atuante na construção de políticas para o desenvolvimento da Extensão universitária em nosso país, revelando sua vocação enquanto um ator importante na articulação com as universidades brasileiras (NOGUEIRA, 2013, p.44). É no contexto e no protagonismo deste ator social que ganham força as diretrizes da Extensão Universitária: Interação Dialógica, Interdisciplinariedade e interprofissionalidade,

Indissociabilidade Ensino-Pesquisa-Extensão, Impacto na Formação do Estudante e, finalmente, Impacto e Transformação Social. (PNEU, 2012, 17)

A diretriz da Interação Dialógica está marcada pelo imperativo de valorização dos diversos saberes envolvidos na relação entre a universidade e outros segmentos sociais, destacando-se a crítica ao modelo de unilateral de extensão universitária e a supervalorização dos saberes acumulados pela universidade em relação aos demais saberes. Esse caráter unidirecional deve ser substituído por uma estrutura de mão dupla, reconhecendo os diversos atores sociais no processo e apontando para os seus preciosos saberes das mais diversas origens, ou seja, “saberes construídos em sua prática cotidiana, em seu fazer profissional ou vivência comunitária” (PNEU, 2012, 18). Em suma, “não se trata mais de ‘estender à sociedade o conhecimento acumulado pela Universidade’, mas de produzir, em interação com a sociedade, um conhecimento novo”(PNEU, 2012, p.18). Um conhecimento comprometido em superar as desigualdades e contradições sociais em nosso país.

Nesta perspectiva, a discussão sobre território também ganha espaço no debate sobre a relação entre universidade e os demais segmentos da sociedade. Para Gadotti (2017) a extensão universitária tem papel relevante nas políticas territoriais, desde que valorize os diversos saberes sociais e combata a discriminação dos mesmos frente aos conhecimentos científicos. Neste cenário, a diretriz da interação dialógica pode contribuir para uma Extensão Universitária na perspectiva da Educação Popular, caminhando pelo desafio da “descolonização das mentes no interior das próprias universidades” (GADOTTI, 2017, p.12). Uma transformação significativa na forma de pensar a universidade e a sua função social, para isso a “participação da comunidade externa na construção diária da Universidade é essencial, aproximando o saber acadêmico do saber tradicional – cada qual com seu grau e aspecto de relevância” (ARAÚJO, 2012, P.44). Seguindo este processo de construção, uma efetiva interação dialógica virá por meio de metodologias que sublinhem o papel significativo dos sujeitos “não-universitários” na produção e democratização de conhecimento (PNEU, 2012, p. 18).

3. A FORMAÇÃO E PROFISSÃO DOCENTE

O contexto da prática educacional vem sendo destacado como um espaço fundamental para a formação do professor e tem sido um cenário de mobilização e

construção de saberes docentes, buscando superar a acachapante centralidade dos saberes específicos e pedagógicos (NÓVOA, 2006; TARDIF e RAYMOND, 2000). Atualmente, “professores especialistas” e “cientistas da educação” assumem grande parte da responsabilidade dessa formação. Entretanto, é preciso devolver tal papel para os professores, pois são eles que podem auxiliar os professores em formação com a prática, com as experiências no ambiente escolar e com as situações do cotidiano de um professor e da escola (NÓVOA, 2006). O magistério é um espaço privilegiado por permitir que seus profissionais vivenciem o cotidiano da escola por toda sua trajetória escolar (TARDIF e RAYMOND, 2000). Entretanto, essa prática tem pouco espaço no programa das universidades, fazendo com que os professores em formação tenham contato com toda uma base teórica e que as experiências no ambiente da profissão sejam ignoradas.

Com o olhar atento para a formação inicial do professor da educação básica, Nóvoa (2006) apresenta cinco teses principais: Estudo de casos concretos; Dimensões pessoais da profissão; Valorização do trabalho em equipe; Princípio de responsabilidade social; Aquisição de uma cultura profissional, que tem professores experientes com papel fundamental da formação dos mais jovens. Nesta última tese, o autor compara a formação de médicos e a formação de professores, defendendo uma presença mais sólida do professor da educação básica no processo formativo do licenciando, aproximando-se da relevância e presença do médico dentro do curso de medicina.

Dissecando as origens dos saberes que constituem a prática docente, Tardif e Raymond (2000) classificam os saberes dos professores em pré-profissionais e profissionais, sendo esse último composto pelos saberes provenientes da formação profissional para o magistério, saberes provenientes dos programas e livros didáticos e os saberes a partir de sua própria experiência.

Sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade e uma boa parte de sua experiência é caracterizada por sua atuação profissional. Em suma, com o passar do tempo, ela tornou-se – aos seus próprios olhos e aos olhos dos outros – um professor, com sua cultura, seu ethos, suas ideias, suas funções, seus interesses etc. (TARDIF E RAYMOND, 2000, p.210)

Em suma, a experiência e a construção da identidade profissional na formação inicial se apresentam como preciosos espaços para a mobilização e diálogos entre os diversos saberes docentes, sobretudo a garantia que os alunos da graduação possam vivenciar o cotidiano escolar, acompanhar sua rotina e situações comuns na profissão

para que os valores, regras e significados das situações sejam entendidos e articulados com os saberes pedagógicos e específicos. É saber lidar com as situações e o dia-a-dia da escola é tão importante quanto saber o conteúdo a ser ensinado. (TARDIF E RAYMOND, 2000).

4. AS ETAPAS METODOLÓGICAS DO PROJETO EEFD BAIXADA: DA IMERSÃO À PROBLEMATIZAÇÃO

O eixo de ensino tem objetivo de construir cenários de interação entre licenciando/escola/aluno, provocando a construção de ações pedagógicas compromissadas com a tematização dos diversos componentes da cultura corporal (conteúdo da educação física escolar), fomentando construção de conhecimento sobre a Educação Física em escolas públicas da baixada fluminense. A estrutura do eixo conta com o trabalho colaborativo de um grupo composto por licenciandos bolsistas, não bolsistas e professores da educação básica. É eminente a presença dos licenciandos nesse meio, próximo a um professor da educação básica, dos alunos, junto ao corpo docente e demais profissionais, sentindo-se um personagem ativo e construindo sua identidade de professor.

Os trabalhos do eixo estão organizados em três fases: fase de imersão; fase de tematização; fase de problematização. Na primeira, chega a escola conhece a estrutura e é apresentado aos profissionais e aos alunos das turmas que irá atuar, é o momento de observação e conhecimento sobre a escola. Esta etapa está cercada de oportunidades para uma percepção mais aprofundada da cultura patrimonial dos estudantes e da comunidade escolar. Alimentada pelos resultados da etapa anterior, a fase de tematização dos componentes da Cultura Corporal (Jogo; Esporte; Capoeira; Lutas e Dança), buscando a valorização dos conhecimentos produzidos historicamente, sublinhando a posição dos estudantes como sujeitos que reproduzem e produzem cultura. A terceira e última fase, problematização, é o espaço em que os alunos são os protagonistas de toda essa construção. Os alunos são dividem em grupos, conforme sua afinidade aos conteúdos apresentados, e com isso eles são provocados a criar ou recriar as atividades, podendo idealizar um jogo, mudar as regras de algum esporte já existente ou apresentar um componente com cartazes, amostras fotográficas, coreografias etc.

5. A PROBLEMATIZAÇÃO E AS TROCAS DE SABERES

Na reflexão sobre a produção dos alunos na fase de problematização, é possível identificar uma gama de conhecimentos construídos no contextos de 08 (oito) Grupos Temáticos de Trabalho (GTTs). A turma A formou cinco grupos temáticos (Jogos, Ginástica Circense; Danças; Esportes; e Ginástica Artística) e a turma B contou com outros cinco grupos de trabalho (Jogos, Luta, Dança, Ginástica Artística e Expressão Corporal). Dentro da rica produção dos estudantes, é possível destacar o aprofundamento do GTT Ginástica Circense e a construção de uma exposição autoral de fotos sobre a cultura do circo, que ficou disponível apreciação dos demais sujeitos da comunidade escolar. O trabalho do GTT Dança da turma B também pôde ser sublinhado pela abordagem dialógica entre dois componentes da cultura corporal. Dentro deste grupo foi possível identificar uma diversificação dos estilos musicais, sendo montada e apresentada uma coreografia da dança J-pop articulada com elementos da Ginástica Artística. Neste cenário pedagógico, foi possível reconhecer a relevância do processo de produção discente e da valorização do estudante como um sujeito que reproduz e produz cultura, alargando os espaços pedagógicos para outros espaços da comunidade escolar e ampliando o diálogo com os diversos atores sociais.



Figura 1 - Produção do GT Ginástica da EM Vilmar Bastos

Grupo de Trabalho	Escola	Componente da Cultura corporal	Descrição da produção
Jogos	EM. Wilmar Bastos Furtado	Queimado	Criação de novas regras para o lançamento da bola.
Ginástica	EM. Wilmar Bastos Furtado	1.Gin. Circense 2..Gin. Artística	1. Sessão de fotos para banner 2. Sequência coreográfica
Esporte	EM. Wilmar Bastos Furtado	Handebol	Criação de novas regras de ataque e defesa para o esporte.
Jogos	CIEP 218 Intercultural Brasil-Turquia	Passa anel e escravos de Jó	Reprodução do passa anel e modificação do escravos de Jó.
Luta	CIEP 218 Intercultural Brasil-Turquia	Karatê	Oficina de Kata.
Dança	CIEP 218 Intercultural Brasil-Turquia	J-pop Latina	Criação e apresentação de coreografias.
Ginástica	CIEP 218 Intercultural Brasil-Turquia	Ginástica artística	Criação e apresentação de cartaz evidenciando o contexto histórico.
Expressão corporal	CIEP 218 Intercultural Brasil-Turquia	Mímicas	Teatro sem o uso da linguagem verbal.

Na escola Wilmar Bastos surgiram grupos temáticos com os seguintes temas: No 4º ano: 1. Jogos, 2. Ginástica Circense, e 3. Danças. No 5º ano: 1. Esportes; 2. Ginástica Artística e 3. Danças. Ocorreram duas aulas de organização dentro dos grupos, nas quais os alunos discutiam as possibilidades de dinamizar a temática.

O GT de Jogo decidiu modificar a regra do queimado: Somente era possível lançar a bola para o outro time com os pés, porém quando era chegasse ao seu time, só era permitido recebê-la com os braços. No GT de Ginástica Circense os alunos

organizaram uma sessão de fotos com as possibilidades de movimentos da cultura do circo. Essas fotos foram impressas e distribuídas em um banner que foi apreciado na escola. No GT de Esporte, criou-se uma adaptação nas regras do Handebol: o gol era delimitado por um bambolê, era permitido apenas um aluno na área de defesa, e o ataque não poderia entrar na área de defesa. O GT de Ginástica Artística elaborou uma composição coreográfica.



Figura 2 - Produção do GT Dança do CIEP Intercultural Brasil Turquia

É relevante destacar que os dois GTs de dança foram desfeitos no decorrer da problematização, o que aponta uma fragilidade no acompanhamento desses alunos. Como pontos positivos, ressalta-se a interação entre as duas turmas, o processo criativo, o exercício de produção coletiva e de significação diferenciada dada aos conteúdos pelos alunos.

No CIEP 218 Intercultural Brasil Turquia, o período que compreendeu a problematização neste colégio durou três semanas. Nas duas primeiras organizou-se a divisão dos grupos temáticos. No 1º ano os grupos de interesse foram dos temas: 1. Jogos, 2. Luta, 3. Danças. No 2º ano: 1. Ginástica Artística, 2. Expressão Corporal. O GT de Jogo trouxe brincadeiras antigas como, passa anel e escravos de Jó humano. Nesta variação de escravos de Jó os alunos que se deslocavam por cima dos bambolês ao chão. No GT de Luta havia um aluno com experiência no Karatê e propôs uma

oficina de Kata para o grupo. Dentro do Grupo Temático de Dança houve uma diversificação dos estilos musicais, um grupo apresentou coreografia da dança J-pop acrescentando elementos da Ginástica Artística, e um outro grupo apresentou coreografia de música pop e por último um grupo com músicas latinas. O GT de Ginástica Artística, optou por produzir e apresentar um cartaz com o contexto histórico da Ginástica Artística. O GT da expressão corporal, elaborou uma apresentação de teatro na qual não era permitido falar, apenas expressar-se através do corpo. Destaca-se que no grupo temático de luta apenas um aluno quis ficar com este tema e optou por abordar uma oficina de Karatê. A turma teve resistência de compor a atividade de início, mas no desenvolver da oficina alguns alunos aderiram a proposta. Nos demais grupos temáticos evidencia-se a participação dos alunos na elaboração das atividades e em suas práticas, havendo colaboração entre si.

6. REFERÊNCIAS

GADOTTI, M. **Extensão Universitária: Para quê?** Instituto Paulo Freire, 2017.

Disponível em:

https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Extens%C3%A3o_Universit%C3%A1ria_-_Moacir_Gadotti_fevereiro_2017.pdf acesso em: 22/03/2018

REDE DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA. **Plano Nacional de Extensão**

Universitária (PNEU). Coleção Extensão Universitária: RENEX, 2012. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/2012-07-13-Politica-Nacional-de-Extensao.pdf> Acesso em: 23/03/2018

ARAÚJO, Alexandre Garcia. Ensaio sobre a universidade e sua função social.

Filosofando: revista de filosofia da UESB. Ano 1, n. 1, jul./dez., 2012, pp. 38-47.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. Lisboa, 2006.

TARDIF, M; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & solidariedade**. Ano XXI, nº73, dezembro, 2000.