

ANÁLISE E PRODUÇÃO DE RELATOS DE EXPERIÊNCIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA CULTURAL: UMA ALTERNATIVA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES²

PESQUISAS ACERCA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES VÊM DENUNCIANDO as limitações de algumas propostas existentes. Uma parcela das críticas recai no distanciamento entre o que se ensina na universidade e a realidade escolar. Procurando subverter esse quadro, o projeto realizado na disciplina Metodologia do Ensino de Educação Física II conferiu centralidade à análise e produção de relatos de experiência pautados na perspectiva cultural do componente. As narrativas docentes escritas ou orais foram confrontadas com o referencial teórico-metodológico que inspira a vertente anunciada, e os estudantes também vivenciaram a condição de autores dos seus registros de estágio. Os resultados evidenciam que o trabalho com as histórias de ensino se configura como uma alternativa viável para a formação inicial de professores.

¹ Universidade de São Paulo;
mgneira@usp.br

² Agradecemos aos professores Aline Santos do Nascimento, Alessandro Marques da Cruz, Arthur Müller, Cindy Cardoso de Siqueira, Dayane Maria de Oliveira, Felipe Nunes Quaresma, Flávio Nunes dos Santos Júnior, Jacqueline Cristina Jesus Martins, Jorge Luiz de Oliveira Júnior, Leandro Rodrigo Santos de Souza, Luis Alberto dos Santos, Marcelo Ferreira de Lima, Marcos Ribeiro das Neves, Nyna Taylor Gomes Escudero, Pedro Xavier Russo Bonetto e Simone Alves por abrirem as portas e janelas das suas práticas pedagógicas.

JUSTIFICATIVA

Pesquisadores têm apontado o distanciamento entre os conhecimentos abordados nos cursos de formação inicial de professores e aqueles requisitados na realidade es-

colar. Além disso, sempre que teorias de ensino que fogem ao *script* são apresentadas nas salas de aula da universidade, ouve-se com frequência questionamentos acerca do como transformar discursos acadêmicos em práticas pedagógicas efetivas.

Esse era o sentimento cada vez que nos debruçávamos sobre o estudo da perspectiva cultural da Educação Física na disciplina ministrada no curso de licenciatura. Sendo uma proposta recente quando comparada às demais, quase a totalidade dos estudantes jamais ouvira falar dela. Não foram poucas as vezes em que nos vimos na necessidade de convencer as turmas de que se tratava de algo viável e com resultados expressivos em várias escolas. Nessas ocasiões, as aulas se transformavam numa profecia de fé, despertando sensações desagradáveis, tal como se manifestássemos uma crença desprovida de evidências empíricas ou mera militância em prol de uma utopia pedagógica.

A repetição desse quadro ano após ano levou-nos à decisão de transformar os saberes produzidos pelos professores da educação básica em conteúdos da disciplina *Metodologia do Ensino de Educação Física II*. Em semelhança aos procedimentos adotados durante iniciativas de formação contínua empreendidas no âmbito do Grupo de Pesquisas em Educação Física escolar (GPEF)³ da Faculdade de Educação da USP, convertimos os relatos de experiência produzidos nesse contexto em materiais didáticos a serem analisados e produzidos nas aulas.

Restritos a um determinado período de tempo, os registros dos projetos desenvolvidos pelos docentes documentam, entre outros, as motivações para eleição de um determinado tema, os objetivos de aprendizagem, as atividades realizadas, as respostas dos estudantes às situações vividas, os instrumentos avaliativos empregados, os resultados alcançados e as impressões dos docentes acerca da ação educativa.

No entender de Suárez (2008), os relatos de experiência revelam uma parcela importante do saber pedagógico construído e reconstruído ao longo da vida profissional em meio à multiplicidade de situações e reflexões. Tomando contato com esses documentos, é possível compreender boa parte das trajetórias percorridas por seus autores, as concepções que influenciam sua docência, as certezas e dúvidas que os mobilizam, as ideologias que perpassam suas convicções pedagógicas e também suas inquietações, desejos e realizações. A leitura e análise desses materiais permite conhecer uma visão da educação escolar bastante distinta daquela comumente veiculada nos meios de comunicação ou oficializada através dos informes das avaliações padronizadas. O que salta aos olhos é o currículo em ação narrado justamente por aqueles que planejam, desenvolvem e avaliam o processo.

Os relatos de experiência são especialmente relevantes quando adotados como recursos didáticos nas iniciativas de formação de professores. Uma vez que explicitam as concepções dos seus autores, convidam à análise, tomada de posição e principalmente à discussão (SUÁREZ, 2011). Materializando o testemunho de quem põe as mãos na massa, transformam-se em produções suscetíveis à investigação e crítica, provocando a revisão do olhar sobre o fazer pedagógico e os saberes docentes. Percebe-se, por exemplo, que, ao desenvolver a tarefa educacional, os professores mobilizam uma série de conhecimentos raramente abordados nos cursos de formação.

Enquanto gênero textual, essa forma de registro guarda alguma semelhança com os casos de ensino, embora estes sejam entendidos como relatos episódicos e pontuais, voltados mais especificamente para a resolução de problemas. Um caso de ensino pode descrever, por exemplo, uma situação em uma aula, um evento específico (MIZUKAMI, 2000), algo, como se percebe, substancialmente diferente das finalidades do relato de experiência.

3 Informações sobre o GPEF podem ser acessadas no portal eletrônico <<http://www.gpef.fe.usp.br>>.

Quando produz um relato de experiência, o professor procura explicitar sua intenção em cada atividade planejada, bem como suas reflexões e observações ao longo do projeto didático, de forma a propiciar a reflexão e busca de caminhos na perspectiva da melhoria contínua do processo pedagógico. O relato possibilita, ainda, minimizar a sensação de isolamento e impotência, permitindo que o conhecimento produzido seja compartilhado e colocado à disposição de outras pessoas, para que possam dele se beneficiar. Através desse registro, é possível expor práticas, trocar experiências, anunciar planos futuros e analisar problemáticas comuns aos professores (DELMANTO; FAUSTINIONI, 2009).

O relato de experiência é um artefato importante nas atividades de formação inicial e contínua de professores, pois possibilita apreender as significações do autor sobre a efetivação do trabalho pedagógico, ou melhor, como concebe o que acontece e o que lhe acontece. Trata-se de uma maneira de acessar os meios utilizados pelo docente para enfrentar o cotidiano escolar, sua forma de lidar com as situações inesperadas, os posicionamentos dos alunos e principalmente como estabelece a relação pedagógica.

CONTEXTO EM QUE O TRABALHO ESTÁ INSERIDO

Desde 2004, as disciplinas *Metodologia do Ensino de Educação Física I e II*, ofertadas pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) aos futuros licenciados em Educação Física, compreendem, entre outras questões, o estudo das propostas de ensino para o componente: psicomotora (FREIRE, 1989), desenvolvimentista (TANI et al., 1988), saúde renovada (GUEDES, 1999), crítica (SOARES et al., 1992) e cultural (NEIRA, 2011).⁴ Até 2015, cada qual ocupava tempo curricular semelhante e exigia a compreensão da principal obra de referência, onde se explicitam os fundamentos epistemológicos, objetivos e orientações didáticas. Entretanto, a avaliação final realizada pela turma que concluiu o curso em 2014 sinalizou a necessidade de conferir maior relevo à perspectiva cultural. Os estudantes argumentaram que a distinção com as demais concepções de ensino justificava um tempo maior no currículo da licenciatura.

Resumidamente, a perspectiva cultural da Educação Física busca apoiar-se nas teorias pós-críticas (estudos culturais, multiculturalismo crítico, pós-estruturalismo, pós-colonialismo e pós-modernismo, entre outras) para tematizar as práticas corporais (brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas), questionar os marcadores sociais que as perpassam e empreender uma ação política a favor das diferenças por meio do reconhecimento das linguagens corporais dos grupos minoritários. Engajando professor e alunos na luta pela transformação social, a proposta prestigia, desde o planejamento, procedimentos democráticos para a definição dos temas de estudo e organização das atividades de ensino, promove a reflexão crítica da cultura corporal vivencial disponível na comunidade para, em seguida, aprofundá-la e ampliá-la mediante o diálogo com outras representações e outras manifestações corporais. Não se trata simplesmente de substituir as práticas corporais hegemônicas (voleibol, handebol, basquetebol e futsal) por outras, nem tampouco de “mudar o jeito de ensinar”, mas sim de propiciar a vivência, ressignificação, aprofundamento e ampliação de um repertório mais amplo, o que inclui também o trabalho pedagógico com os saberes da capoeira, maracatu, *parkour*, frevo, danças circulares, rodas cantadas, etc. (NEIRA, 2011, 2016).

Após refletirmos sobre a questão durante um ano e discutirmos o assunto algumas vezes com a colega de departamento com quem rodizíamos a responsabilidade por

⁴ A literatura emprega os termos *Educação Física cultural*, *culturalmente orientada* ou *currículo cultural*.

essas disciplinas e com o monitor⁵ que, no ano de 2016, acompanharia os trabalhos, propusemos a reorganização do programa aos 33 estudantes matriculados, cujas ponderações ecoaram as vozes dos colegas da turma anterior. Assim, coube à *Metodologia do Ensino de Educação Física I*, ministrada no primeiro semestre, o estudo das propostas psicomotora, desenvolvimentista, saúde renovada e crítica e, à *Metodologia do Ensino de Educação Física II*, oferecida no segundo semestre, o debruçar-se sobre a Educação Física culturalmente orientada.

Isso não impediu que, ao longo de todo o primeiro semestre, os estudantes expusessem suas dúvidas e questionamentos acerca da perspectiva cultural, pois deparavam com ela durante os estágios de observação que,⁶ seguindo as recomendações de Carvalho (2012), priorizavam o conteúdo ensinado e as habilidades de ensino do professor. Essas atividades formativas foram vivenciadas exclusivamente em escolas estaduais e municipais cujos docentes afirmavam colocar em ação o currículo cultural da Educação Física.⁷ Não se trata de mera coincidência, dado que os professores-supervisores frequentam há algum tempo as reuniões do GPEF, ocasiões em que estudam os referenciais teóricos da perspectiva cultural, realizam e documentam⁸ experiências de ensino para submetê-las ao escrutínio dos colegas.⁹

Além de produzirem conhecimentos sobre a proposta em ação, a participação do GPEF levou-os a estabelecerem um vínculo colaborativo com a universidade (AROEIRA, 2014) e uma relação de confiança conosco, criando condições favoráveis para a efetivação de um estágio supervisionado articulado ao projeto pedagógico do curso e bem avaliado pelos estudantes (SODRÉ; NEIRA, 2011).

Na primeira reunião do ano, explicamos aos participantes do GPEF a política de estágios que pretendíamos desenvolver e elaboramos uma relação das escolas em que atuam, com os respectivos horários e turmas. Na concepção do grupo, receber os estudantes da licenciatura e supervisionar os estágios é um empreendimento político-pedagógico de grande relevância, pois oportuniza o contato com uma docência da Educação Física que escapa dos moldes tradicionais.

Após apresentar o rol de escolas, turmas e períodos, os estudantes escolheram onde fariam o estágio em função da disponibilidade de horários e da proximidade com a universidade ou residência. Coube-nos intermediar o ingresso nas escolas através dos professores. Como as equipes gestoras reconhecem e valorizam o trabalho desses docentes, não se opuseram à frequência dos estagiários.

Os registros das observações de estágio eram apresentados e seu conteúdo, discutido nas aulas da disciplina *Metodologia do Ensino de Educação Física I*. A turma notou que as situações narradas se assemelhavam em alguns pontos e divergiam em outros. Apesar de atuarem no mesmo segmento, ciclo ou ano escolar, os professores-supervisores e seus alunos tematizavam práticas corporais distintas. Em contrapartida, todos eles propunham atividades de ensino incomuns nas aulas de Educação Física. Percepções como essas só faziam aumentar os questionamentos e curiosidades acerca da perspectiva cultural.

O interesse da turma pelas ações didáticas que caracterizam a proposta fortaleceu a ideia de trabalhar com relatos de experiência na disciplina *Metodologia do Ensino de Educação Física II*, oferecida ao mesmo grupo de estudantes no segundo semestre de 2016. A inspiração partiu das reuniões do GPEF, onde os professores cultivam o hábito de elaborar registros escritos, fotográficos ou fílmicos de suas práticas pedagógicas com o intuito de fomentar a reflexão sobre o que fazem e analisar criticamente o trabalho realizado pelos pares.

Os professores da educação básica que participam do grupo envolveram-se na disciplina de três maneiras distintas, às vezes, acumulando posições. Alguns tiveram seus

5 Na condição de aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação e professor da rede municipal de São Paulo, Marcos Ribeiro das Neves, o Marquinho, ocupou a um só tempo a função de monitor da disciplina, professor-supervisor e autor de relato de experiência.

6 O estágio curricular obrigatório vinculado à disciplina *Metodologia do Ensino de Educação Física I* compreendeu a realização de 90 horas de observação na escola por meio de atividades orientadoras e produção de relatórios analíticos. Estando a disciplina sob nossa responsabilidade, assumimos automaticamente a condição de professor-orientador de estágio.

7 Recorrendo a Veiga-Neto, ao utilizar o verbo *afirmar*, não se está assumindo uma distinção entre o “discursivo” e o “concreto”, entre aquilo que os professores fazem e o que dizem que fazem. Na teorização cultural, “os enunciados fazem mais do que uma representação do mundo; eles produzem o mundo” (2000, p. 50).

8 Um dos relatos produzidos está disponível no Anexo 1.

9 Os relatos escritos e fílmicos das experiências estão disponíveis nos seguintes endereços: <<http://www.gpef.fe.usp.br/index.php/relatos-de-experiencia/>> <<http://www.gpef.fe.usp.br/index.php/praticas-pedagogicas/>>. Acesso em: 12 ago. 2017.

documentos escritos analisados e discutidos em sala de aula, outros expuseram suas experiências com o apoio de vídeos e portfólios digitais e também supervisionaram os estágios.

QUADRO 1: PROFESSORES ENVOLVIDOS NA DISCIPLINA, ESCOLAS ONDE ATUAM E MODO DE PARTICIPAÇÃO

PROFESSOR	ESCOLA	PARTICIPAÇÃO NA DISCIPLINA
Aline Santos do Nascimento	EMEF Virgínia Lorisa Zeitonian Camargo	Autora de relato de experiência e expositora
Alessandro Marques da Cruz	EMEF Roberto Mange	Professor-supervisor e autor de relato de experiência
Arthur Müller	EE Friderich Von Voith	Autor de relato de experiência e expositor
Cindy Cardoso de Siqueira	EMEF Professor Anézio Cabral	Autora de relato de experiência
Dayane Maria de Oliveira	EE Samuel Klabin	Autora de relato de experiência e expositora
Felipe Nunes Quaresma	EE Maria Pecciole Gianasi	Autor de relato de experiência e expositor
Flávio Nunes Santos Júnior	EMEF Maria Rita de Cássia Pinheiro Simões Braga	Autor de relato de experiência
Jacqueline Cristina Jesus Martins	CIEJA Aluna Jéssica Nunes Herculano	Autora de relato de experiência, expositora e professora-supervisora
Jorge Luiz de Oliveira Júnior	EMEF Raimundo Correia	Autor de relato de experiência, expositor e professor-supervisor
Leandro Rodrigo Santos de Souza	EE Heidi Alves Lazzarini	Autor de relato de experiência e expositor
Luis Alberto dos Santos	EE Pastor João Nunes	Autor de relato de experiência e expositor
Marcelo Ferreira de Lima	ETEC José Rocha Mendes	Autor de relato de experiência
Marcos Ribeiro das Neves	CIEJA Campo Limpo	Autor de relato de experiência, expositor e professor-supervisor
Nyna Taylor Gomes Escudero	EMEF Amadeu Amaral	Autora de relato de experiência e expositora
Pedro Xavier Russo Bonetto	EMEF Desembargador Amorim Lima	Autor de relato de experiência, expositor e professor-supervisor
Simone Alves	EMEFEI Manoel Caetano de Almeida	Autora de relato de experiência

OBJETIVOS

- Reconhecer o contexto de surgimento dos campos teóricos que fundamentam a perspectiva cultural da Educação Física;
- compreender os principais conceitos dos campos teóricos que fundamentam a perspectiva cultural da Educação Física;
- compreender os fundamentos teórico-metodológicos da perspectiva cultural da Educação Física;
- conhecer os princípios e orientações didáticas que caracterizam a Educação Física culturalmente orientada;
- planejar, desenvolver, avaliar e registrar um projeto de intervenção didática nas aulas de Educação Física da escola-campo de estágio.

CONTEÚDOS CURRICULARES PRIORIZADOS

- Estudos culturais – histórico e conceitos principais. Com apoio da bibliografia (SILVA, 2008), foram apresentados e discutidos o con-

texto de surgimento, as transformações no campo com o decorrer do tempo (da sua origem marxista até a atual versão pós-estruturalista), a reconceptualização da noção de cultura, a centralidade da cultura, a virada cultural e a produção da identidade/diferença;

- multiculturalismo – histórico, concepções e conceitos principais. Com apoio da bibliografia (MOREIRA; CANDAU, 2008), foram apresentados e discutidos o contexto de surgimento, a intenção política de cada concepção de multiculturalismo, a opção que os autores consultados fazem pelo multiculturalismo crítico e as razões para tal;
- contribuições dos estudos culturais e do multiculturalismo crítico para o ensino da Educação Física. Tomando como base a produção científica sobre o assunto (NEIRA; NUNES, 2009; NEIRA, 2016), discutiu-se como a noção de cultura dos estudos culturais impacta os conhecimentos abordados nas aulas de Educação Física, uma vez que a cultura corporal é o objeto de estudo do componente. A influência do multiculturalismo crítico na definição dos temas a serem estudados no currículo da Educação Física e na organização das atividades de ensino;
- a Educação Física na área das Linguagens – o rompimento com os fundamentos psicobiológicos da Educação Física e o intenso diálogo com os referenciais das ciências humanas,¹⁰ as práticas corporais (brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas) como temas a serem abordados e a cultura corporal como objeto de estudo, as práticas corporais enquanto textos da cultura passíveis de leitura, análise e reconstrução na escola e fora dela;
- princípios da perspectiva cultural da Educação Física – a partir das pesquisas realizadas sobre a prática pedagógica da Educação Física cultural (BONETTO, 2016), foram discutidos os princípios da ancoragem social dos conhecimentos, justiça curricular, evitar do daltonismo cultural, descolonização do currículo, reconhecimento da cultura corporal da comunidade, e articulação com o projeto pedagógico da escola;
- orientações didáticas da perspectiva cultural da Educação Física – a partir das pesquisas realizadas sobre a prática pedagógica da Educação Física cultural (MÜLLER, 2016; SANTOS, 2016), foram discutidas as formas de organização e desenvolvimento de atividades de ensino voltadas para o mapeamento do universo cultural corporal; vivência/ressignificação das práticas corporais; aprofundamento e ampliação dos conhecimentos; formas de registro; e avaliação do processo pedagógico.

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

O total de 15 encontros semanais de quatro horas-aula cada foi organizado em dois módulos com propósitos específicos, mas interligados: o primeiro, correspondendo a oito semanas ou 32 horas-aula, destinou-se ao estudo e discussão dos pressupostos teóricos que fundamentam a perspectiva cultural da Educação Física, através de leituras de capítulos de livros que compõem a bibliografia obrigatória da disciplina, exposições dialogadas e análise de relatos de experiência.¹¹ O segundo, com sete semanas ou 28 horas-aula, deteve-se sobre os princípios norteadores e orientações

10 É importante destacar que os documentos curriculares oficiais como *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1997, 1998 e 1999), *Base Nacional Comum Curricular* (2ª versão 2016), *Proposta Curricular do Estado de São Paulo* e *Orientações Curriculares do Município de São Paulo* (2007 e 2016) adotam essa perspectiva, muito embora tenham sido elaborados a partir de matrizes conceituais distintas.

11 A relação dos documentos utilizados está disponível no Anexo 2.

didáticas que caracterizam a proposta, ocasião em que os estudantes, tomando como base a produção científica sobre a vertente de ensino, elaboraram as próprias narrativas por meio da escrita e reescrita de relatos das intervenções didáticas desenvolvidas durante o estágio-regência (CARVALHO, 2012),¹² instigados pelos comentários dos colegas e do professor.

Durante os encontros letivos do primeiro módulo, os estudantes analisaram diferentes relatos de experiência selecionados previamente entre aqueles disponíveis no portal eletrônico do GPEF. Após a exposição dialogada dos conceitos dos estudos culturais e do multiculturalismo crítico disponibilizados pela bibliografia do curso, a turma era provocada a identificar as influências teóricas nas narrativas docentes. Uma vez redigidas e enviadas por *e-mail*,¹³ elas eram lidas, comentadas e devolvidas.

Dessa maneira, simultaneamente ao conhecimento do referencial teórico e do contexto que proporcionou a sua construção, os estudantes interagem com o ensino da Educação Física culturalmente orientada através dos relatos de experiência. Isto proporcionou a eles a oportunidade de reconhecer as tentativas de produção de uma prática pedagógica fundamentada em campos teóricos até então desconhecidos para a maioria da turma.

Não se pode deixar de mencionar que muitas dúvidas ou críticas que surgiam sobre a proposta durante a leitura dos relatos eram respondidas pelos próprios colegas, uma vez que, durante o estágio de observação no primeiro semestre do ano, puderam conversar sobre o assunto com os professores-supervisores. Mesmo assim, outras questões surgiam, propiciadas pela leitura de diferentes registros. Não foram poucas as vezes em que se instalou um caloroso debate sem que se alcançasse um consenso sobre o tema em questão.

Ainda nas primeiras semanas do curso, a análise dos documentos deu a perceber a variedade de práticas corporais tematizadas (sem qualquer hegemonia para uma ou outra) e a diversidade do formato das ações didáticas relatadas. A constatação abalou a representação de ensino de Educação Física que muitos dos estudantes tinham acessado até aquele momento. Alguns expressaram seu desconforto ao conhecerem experiências em que os autores tematizaram o circo, videogame, *parkour*, ioga, tênis, balé, danças sertanejas, brinquedos, *skate*, patins ou voleibol de idosos. As críticas pronunciadas iam desde o “sentido” daquilo para as crianças, jovens e adultos até a contribuição desses temas para a formação de pessoas fisicamente ativas.¹⁴ Mesmo os projetos que incidiam sobre práticas corporais costumeiramente abordadas nas aulas de Educação Física, como futebol, brincadeiras de corrida, lutas ou atletismo, geravam incômodos devido às situações didáticas desenvolvidas pelos autores. Nesses casos, as indagações se dirigiam às visitas pedagógicas, assistência a vídeos, promoção de debates, pesquisas e entrevistas, tidas como atividades de ensino sem relação com o componente.

Esses e outros estranhamentos eram problematizados. Por que pensavam dessa maneira? O que os levou a conceber determinadas práticas corporais como temas legítimos e um certo modo de ensinar como adequado? Em meio às discussões, reforçávamos a importância de se pensar uma Educação Física sintonizada com os tempos em que vivemos, dado o compromisso de buscarmos a formação de identidades democráticas. Nesses termos e a partir do referencial teórico que sustenta a perspectiva cultural, não fazia sentido insistir nos pressupostos excludentes ou elitistas que influenciaram o ensino do componente em tempos passados.

Analisando os resultados da primeira etapa do percurso, corroboramos o posicionamento de Suárez (2006), para quem o trabalho com relatos de experiências docentes pode

12 O estágio curricular vinculado à disciplina *Metodologia do Ensino de Educação Física II* compreendeu a permanência de 90 horas na mesma unidade educacional em que foram realizadas as observações, para planejamento, desenvolvimento e avaliação de um projeto de intervenção sob supervisão do professor-supervisor. Uma vez que a disciplina estava sob nossa responsabilidade, assumimos automaticamente a condição de professor-orientador de estágio.

13 Encontra-se no Anexo 3 um exemplar da análise de um relato de experiência.

14 Os relatos analisados abarcavam experiências realizadas em turmas da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, nas modalidades regular e educação de jovens e adultos.

ensinar a interpretar o currículo do ponto de vista dos seus protagonistas e a desenvolver situações formativas que promovam a indagação pedagógica das situações narradas.

Apesar da atração que as questões metodológicas exerciam sobre a maioria da turma,¹⁵ o assunto foi priorizado no segundo módulo através de debates pautados: nos artigos ou capítulos de dissertações e teses em que a prática pedagógica da Educação Física cultural fora objeto de investigação; nos relatos orais de professores convidados, quase sempre acompanhados da apresentação de portfólios digitais ou filmagens;¹⁶ e na redação das próprias experiências de estágio.

Alguns chegaram a se surpreender com a existência de pesquisas sobre a prática pedagógica culturalmente orientada. É verdade que majoritariamente estas têm sido produzidas no âmbito do próprio GPEF, tal como sinalizaram Rocha *et al.* (2015) e Castro *et al.* (2016), mas isso não lhes retira o mérito. O espanto dos estudantes se justifica pelo simples fato de que até aquele momento não haviam acessado produtos de investigações sobre essa vertente da Educação Física. Situação que trouxe efeitos positivos, pois, na visão da turma, ao tornar-se merecedora da atenção da academia, a perspectiva cultural deixou de ser simples elucubração.

A escrita e reescrita de relatos de experiência consistiu em uma adaptação das oficinas organizadas pelo pesquisador argentino Daniel Suárez com professores em atuação na educação básica.¹⁷ Mais preocupados com a efetivação da docência do que com a sua documentação, destinávamos um tempo considerável à reflexão sobre as decisões dos estudantes durante o estágio: o tema a ser abordado, a definição dos objetivos, a organização das aulas, as respostas das crianças, jovens ou adultos,¹⁸ a coerência entre as atividades e os objetivos, as estratégias adotadas, como seriam desenvolvidas as aulas subsequentes e quais instrumentos de avaliação pretendiam utilizar. É importante frisar que os relatos dos estudantes aconteciam paralelamente à realização do estágio; logo, não foram poucas às vezes em que a turma se debruçou sobre uma situação narrada, emitiu comentários e coletivamente propôs encaminhamentos. Quase sempre o processo prosseguia na semana seguinte, quando o grupo ansiava por notícias dos resultados que o colega alcançara.

Novamente coincidindo com Suárez (2006), pudemos verificar que o trabalho com os relatos orais e escritos potencializava o debate e a análise não só das experiências acessadas, mas também daquelas que perpassavam as vidas dos futuros docentes, estimulando-os a se tornarem narradores. O efeito é cíclico. A leitura do documento ou a assistência à apresentação estimulava o leitor ou espectador à produção das próprias narrativas no melhor estilo “se ele faz, eu também posso”.

Na condição de orientador do estágio, insistíamos que as dúvidas e principalmente os empecilhos à realização do que planejaram deveriam compor o registro escrito, pois, afinal, também constituem a docência. Explicávamos que a reflexão sobre elas traria muitas contribuições à formação. Embora um tanto descrentes no início, com o passar das semanas, os estudantes perceberam que os desafios do cotidiano eram absolutamente comuns e tomavam um tempo maior das análises coletivas. Conflitos entre os alunos, manifestações de preconceito, a presença de crianças e jovens com deficiências ou descaso diante das propostas que apresentavam eram exageradamente ampliados quando comparados àqueles momentos em que as turmas com as quais estagiavam correspondiam às expectativas e tudo corria com tranquilidade.

Convidados a pensar sobre isso, as questões problemáticas perderam gradativamente o realce inicial e passaram a dividir espaço com descrições e análises mais positivas, em que situações difíceis, exitosas ou mesmo cômicas foram expostas publicamente e debatidas em sala de aula.

15

Em tom jocoso, alguns estudantes repetiam que estavam com “furor pedagógico”, alusão feita à epígrafe do último capítulo do livro *Educação Física, currículo e cultura*, extraído da obra de Sandra Corazza (2006), que fora recomendado para a leitura no semestre anterior.

16 Encontra-se no Anexo 4 o portfólio digital utilizado durante a apresentação oral de um relato de experiência.

17 Taller “Documentación narrativa de experiencias pedagógicas”. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=8E4QJrKFMfY&t=126s>>. Acesso em: 12 ago. 2017.

18 Os estágios foram realizados em turmas da educação infantil, ensino fundamental e médio, nas modalidades regular e educação de jovens e adultos.

A produção de relatos de experiência implica indagação, escrita e reescrita. Trata-se de inscrever o vivido de outro modo, sem reproduzir o palavrório teórico. É a recriação de histórias de ensino sem adjetivá-las de boas práticas porque, verdade seja dita, nem todas as atividades são bem-sucedidas ou alcançam os objetivos esperados. Qualquer docente sabe que uma parte do que faz se baseia naquilo que ele suspeita que dará certo; outra, não menos importante, é permeada por incertezas, é uma aposta com base nos seus conhecimentos acumulados, uma tentativa de superar obstáculos não previstos. E nem por isso a experiência perderá o seu valor. Um relato recheado de sucessos, que não expresse dúvidas e inseguranças, soará falso e em nada contribuirá para a própria reflexão ou as reflexões dos pares. Ressalte-se que um registro pedagógico constitui simplesmente uma interpretação possível sobre os acontecimentos, estando aberto a reinterpretções do próprio autor, dos colegas ou de qualquer pessoa que se aventure na leitura. Justamente por isso, a narrativa se expõe à crítica e à produção de conhecimentos, cabendo outras interpretações e disparando-se formas alternativas de pensar a escola e o currículo.

AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES

Simultaneamente aos efeitos formativos desejados, as análises produzidas pelos estudantes tornaram-se recursos imprescindíveis para avaliação do processo. Quando o foco do curso incidiu sobre o referencial teórico que dá sustentação à perspectiva cultural da Educação Física, os documentos elaborados pelos estudantes davam visibilidade ao modo como se apropriavam e mobilizavam os conceitos da proposta para interpretar as narrativas docentes.

Através do exame dos textos analíticos enviados por *e-mail*, verificávamos os argumentos empregados para explicar as situações didáticas narradas (eleição dos objetivos de ensino, definição das práticas corporais a serem tematizadas, atividades realizadas e formas de avaliação). Os comentários alusivos à presença ou ausência de argumentos dos estudos culturais e do multiculturalismo crítico que poderiam explicar a situação mencionada pelo estudante eram inseridos, por meio da ferramenta de revisão do Word, a fim de estimular a retomada da narrativa analisada e a revisão da atividade. Conforme dissemos acima, o texto era,¹⁹ então, devolvido ao autor por *e-mail*.

Considerando que os estudantes se debruçavam sobre relatos de experiência distintos, em sala de aula, fazíamos uma apreciação geral e conjecturávamos sobre a compreensão dos fundamentos da perspectiva cultural da Educação Física que os materiais avaliados pudessem indicar. Também destacávamos algumas críticas que realizavam, com vistas a instigar o olhar para eventuais incoerências percebidas entre as ações didáticas descritas e o referencial que deveria orientá-las. Repetimos várias vezes que, se o material que leram consistia em relatos de *experiências*, e não de certezas ou boas práticas, seria razoável supor que seus autores simplesmente *experimentaram*, ou seja, ousaram, arriscaram, oscilaram nos seus fazeres e, portanto, não era de todo estranho que parecessem absolutamente divorciados dos campos teóricos que a turma estava estudando. O aspecto positivo é que a sinalização de eventuais contradições nas narrativas docentes revelava um bom entendimento da fundamentação da proposta.

Tratamento similar destinávamos às fragilidades das análises que porventura localizássemos nos textos dos estudantes. A maior parte das inconsistências percebidas decorriam de interpretações das experiências curriculares culturalmente orientadas

¹⁹ Encontra-se no Anexo 3 um exemplar da análise de um relato de experiência.

baseadas em referenciais psicobiológicos. A incompatibilidade entre a concepção que norteava as práticas pedagógicas relatadas e as representações sobre o ensino do componente que os estudantes provavelmente acessaram acabava por distorcer as análises. Nessas ocasiões, a situação didática em tela e a respectiva análise eram verbalizadas, de tal maneira que a turma pudesse se manifestar a respeito.

O procedimento se configurou como oportunidade excepcional para trocas de pontos de vista e debates acerca da prática pedagógica e do referencial de apoio. Em tom ilustrativo, retomamos um acontecimento: certa vez, um estudante escreveu que o tempo destinado à vivência da prática corporal foi insuficiente para a aprendizagem das suas técnicas. Diante do burburinho causado, pedimos à turma que retomasse os objetivos da perspectiva cultural da Educação Física e inferisse que tipo de atividade contribuiria para alcançá-los. Entre as falas que emergiram, houve quem acentuasse que aquela proposta não objetivava a fixação de gestos específicos. Essa preocupação dialogava com outras concepções do componente.

No segundo módulo, as interpretações das narrativas docentes apresentadas em sala de aula e a produção dos registros da própria prática exerceram a dupla função de atividades de ensino e de avaliação. Mais uma vez, nosso olhar se dirigiu ao processo. As expressões orais ou escritas dos estudantes revelavam suas compreensões sobre a perspectiva cultural da Educação Física em ação e, conseqüentemente, abriam a possibilidade de defrontá-las com outros posicionamentos e recuperar as características da proposta, resultantes das pesquisas realizadas sobre a prática.

Sem perder a condição de autores, não foram poucos os que se inspiraram nos relatos de experiência que acessaram para planejar as intervenções didáticas nos estágios. Isso aconteceu na medida em que se deram conta de que as opções de outros não poderiam simplesmente ser reproduzidas. Se quisessem levar a cabo um projeto didático, teriam que fazê-lo com os pés no chão da escola, criando e recriando situações didáticas específicas para uma determinada turma, em uma certa realidade escolar. Perceberam de imediato a relevância de ao menos dois princípios do currículo cultural da Educação Física – o reconhecimento da cultura corporal da comunidade e a articulação com o projeto pedagógico da escola. Foi assim que aprenderam, “sentindo na própria pele”.

Viram-se na obrigação de elaborar um plano geral, trocar ideias conosco e com os colegas, organizar cuidadosamente cada atividade de ensino, apresentá-las ao professor-supervisor para que este pudesse contribuir, desenvolvê-las com olhos e ouvidos atentos a tudo o que acontecia, além de registrá-las e avaliá-las com ajuda do docente. Na sala de aula da universidade, os estudantes tiveram a oportunidade de revisitar a trajetória percorrida, examiná-la detidamente e refletir sobre a experiência. O relato foi elaborado passo a passo,²⁰ mediante a escrita e reescrita, procedimento que contou com a leitura e opinião dos demais estudantes e do professor-orientador.

AUTOAVALIAÇÃO DO PROFESSOR FORMADOR

Os professores autores de relatos de experiência deram publicidade aos sentidos que conferem à sua vivência e às interpretações pedagógicas acerca dos acontecimentos, cenários, personagens e práticas. Ávidos por compartilhar o conhecimento construído na labuta diária, descobriram mais uma maneira de contribuir com a construção de uma sociedade mais justa, colaborando com a formação dos futuros professores. Suas narrativas elegeram e descartaram certas nuances da prática pedagógica, enfatizando, omitindo e sequenciando os momentos do trabalho realizado de

20 Encontra-se no Anexo 5 um exemplar do relato de experiência do estágio.

um modo singular. Aprenderam que submeter suas experiências ao crivo dos estudantes, justificando decisões e estabelecendo alguma lógica na tessitura dos acontecimentos, é mais difícil do que planejar, desenvolver e avaliar na educação infantil, no ensino fundamental e no médio, quer seja na modalidade regular ou na educação de jovens e adultos. Na condição de narradores, expuseram-se aos olhares e comentários dos estudantes e tiveram a chance de modificar seus saberes sobre a educação e a Educação Física que vivenciam cotidianamente.

Por sua vez, os estudantes da licenciatura, estimulados à leitura, análise e interpretação das experiências de ensino alheias, e registro e reflexão sobre as próprias, acessaram e recriaram saberes que fogem ao habitual, o que contribuiu significativamente para a compreensão da perspectiva cultural da Educação Física. Ademais, a produção de relatos das suas vivências nos estágios situou os estudantes como protagonistas do currículo e da produção de conhecimentos sobre ele, o que os fez sentirem-se instigados a repensarem o processo vivido e empreenderem a necessária autocrítica. A leitura e escrita de experiências do “chão da quadra” configurou-se, ao mesmo tempo, num projeto de formação e numa iniciativa pedagógica para a assunção da condição autoral num campo teórico-metodológico até então inexplorado.

Finalmente, do nosso ponto de vista, a opção de entrelaçar o estudo dos campos teóricos que subsidiam o currículo cultural da Educação Física, a produção científica sobre a proposta e a análise e produção de relatos de experiência permitiu vislumbrar mais uma alternativa para a formação inicial de professores. O trabalho com as narrativas docentes diminuiu a distância entre a universidade e a escola ao nos aproximar do ensino que efetivamente acontece. Através da leitura dos relatos, percebemos professores estudiosos, comprometidos com a construção de uma sociedade menos desigual e atentos às realidades em que atuam. Receberam nossa proposta de braços abertos e não se furtaram a oferecer-nos o que têm de melhor: o seu fazer pedagógico. Em sua generosidade, abriram os portões das escolas aos estudantes da licenciatura e os deixaram entrar, ler suas histórias, sentir suas frustrações e alegrias, acompanhar os momentos bons e os mais difíceis, aprendendo sempre. Em meio ao trabalho com os relatos, percebemos que nossa docência se enriquecia, o que fez surgir a vontade de documentá-la para que outros formadores de professores possam desfrutar das mesmas sensações.

REFERÊNCIAS

- AROREIRA, K. P. Estágio supervisionado e possibilidades para uma formação com vínculos colaborativos entre a universidade e a escola. In: ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. (Org.) *Estágios supervisionados na formação docente*. São Paulo: Cortez, 2014.
- BONETTO, P. X. R. A “escrita-curriculo” da perspectiva cultural de Educação Física: entre aproximações, diferenciações, *laissez-faire* e fórmula. 2016. 223f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais Primeiro e Segundo Ciclos do Ensino Fundamental – Educação Física*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental – Educação Física*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

- BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria da Educação Média e Tecnológica *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: SEMTEC, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2016.
- CARVALHO, A. M. P. *Os estágios nos cursos de licenciatura*. São Paulo: Cengage Learning, 2012.
- CASTRO, P. A. et al. Tematizando o futsal nas aulas de educação física: quando os meninos e meninas trocam passes. *Horizontes: Revista de Educação*, Dourados, v. 4, n. 8, p. 225-234, jul./dez. 2016.
- CORAZZA, S. M. *Artistagens: filosofia da diferença e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- DELMANTO, D.; FAUSTINONI, L. E. Os relatos de prática e sua importância no processo de produção e socialização do conhecimento. In: GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. *Reorientação curricular do 6º ao 9º ano: currículo em debate: relatos de práticas pedagógicas*. Goiânia: SEE/GO, 2009. p. 10-12.
- FREIRE, J. B. *Educação de corpo inteiro*. São Paulo: Scipione, 1989.
- GUEDES, D. P. Educação para a saúde mediante programas de educação física escolar. *Revista Motriz*, Rio Claro, v. 5, n. 1, p. 10-14, jun. 1999.
- MIZUKAMI, M. G. N. Casos de ensino e aprendizagem profissional da docência. In: ABRAMOWICZ, A.; MELLO, R. R. (Org.). *Educação: pesquisas e práticas*. Campinas, SP: Papyrus, 2000.
- MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. (Org.) *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- MÜLLER, A. A avaliação no currículo cultural da educação física: o papel do registro na reorientação das rotas. 2016. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.
- NEIRA, M. G. *Educação física*. São Paulo: Blucher, 2011.
- NEIRA, M. G. *Educação física cultural*. São Paulo: Blucher, 2016.
- NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. *Educação física, currículo e cultura*. São Paulo: Phorte, 2009.
- ROCHA, M. A. B. et al. As teorias curriculares nas produções acerca da Educação Física escolar: uma revisão sistemática. *Currículo sem Fronteiras*, v. 15, p. 178-194, 2015.
- SANTOS, I. L. *A tematização e a problematização no currículo cultural da Educação física*. 2016. 246f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientações Técnicas. *Orientações Curriculares e proposições de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental*. Educação Física. São Paulo: SME/DOT, 2007.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Divisão de Ensino Fundamental e Médio. *Direitos de aprendizagem dos ciclos interdisciplinar e aural: Educação Física*. – São Paulo: SME/COPED, 2016.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. São Paulo: SE, 2011.