CONCOCE / CONDICE 2010
IV Congresso Centro-Oeste de Ciências do Esporte
I Congresso Distrital de Ciências do Esporte
22 a 25 de setembro de 2010 - Brasília, DF
ISSN 2178-485X

UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Carlo Henrique Golin[1]
Alexandre Paulo Loro[2]

RESUMO

O presente artigo é fruto de um trabalho desenvolvido entre os anos de 2003 a 2008, em um curso de Educação Física no interior do Estado do Mato Grosso do Sul. Essa experiência foi adaptada do trabalho desenvolvido por Rangel-Betti e Galvão (2001), de Hildebrandt e Laging (1986) e Freire e Scaglia (2003) na tentativa de realizar uma prática de ensino reflexivo, de aulas abertas e uma aprendizagem dinâmica no ensino superior. Essa experiência buscou aproximar teoria e prática relacionando o cotidiano da escola, conteúdos, conceitos e o plano de aula em Educação Física escolar, numa proposta de "laboratório".

INTRODUÇÃO

Atualmente a autonomia, seja possibilitada individualmente ou coletivamente, deve ser trabalhada em todas as fases educativas, por isso questionamos: de que forma os professores de ensino superior estão possibilitando aos acadêmicos o desempenho prático em suas aulas? Será que ainda não estamos presos a uma forma de Educação bancária já denunciada há muito tempo por Paulo Freire (1996)? Ou será que isso é fruto da hegemonia do pensamento cartesiano, que somente fragmenta e determina uma forma de ver e produzir ciência, e consequentemente, a educação/formação? De que forma as atividades ludomotoras estão sendo abordadas na formação destes acadêmicos?

É importante salientar que a formação docente deve ser uma via de mão dupla entre os agentes envolvidos no processo de aprendizagem, bem como as questões tradicionais: disciplina para estudar, respeito à figura do professor e as questões mais atuais: respeitar o conhecimento cultural do aluno deveriam ser entrelaçadas, não devendo ser consideradas como formas excludentes e/ou verdades absolutas.

Buscando compreender esse contexto, durante um determinado período, entre os anos de 2003 a 2008, sistematizamos, pesquisamos e avaliamos uma experiência (proposta) desenvolvida na disciplina de Lazer e Recreação, ministrada no quarto ano do curso de Educação Física, visando de certa forma tentar encontrar respostas para as perguntas feitas no primeiro parágrafo dessa página.

Essa experiência foi adaptada do trabalho desenvolvido por Rangel-Betti e Galvão (2001), sendo que as autoras propõem um ensino reflexivo no ensino superior em

[1] Professor Assistente do Curso de Educação Física, Departamento de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) - Câmpus do Pantanal (CPAN). E-mail: carlohenriquegolin@hotmail.com
[2] Professor Assistente do Curso de Educação Física, Departamento de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) - Câmpus do Pantanal (CPAN). E-mail: alexandrepauloloro@yahoo.com.br

Educação Física. Utilizamos também as sugestões de Freire e Scaglia (2003) e Hildebrandt e Laging (1986). Com relação aos primeiros autores relacionamos os conteúdos, os conceitos e o plano de aula em Educação Física escolar. Abordamos os demais autores no que tange a Concepção de Aulas Abertas, relatando a interação dos sujeitos do processo de ensino e aprendizagem. Assim, trabalhamos com a idéia de "laboratório" nessas aulas, procurando ter como objetivo o entendimento da prática pedagógica do professor de Educação Física de forma reflexiva. Já que diante dessa dinâmica, os futuros professores poderiam modificar e efetivar novas práticas para a escola, principalmente, pensando enquanto docente que desenvolve suas ações perspectivando uma Educação Motora ampliada e prazerosa.

O público envolvido nessa experiência durante esses seis anos consecutivos representam um universo de mais de trezentos (300) alunos, sendo esses, matriculados no quarto ano do curso de Educação Física. No qual deste montante, quase cinqüenta porcento (50%) devolveram e responderam o questionário aplicado. A estrutura do questionário foi adaptada da proposta de Rangel-Betti e Galvão (2001).

Os dados obtidos na pesquisa e o suporte teórico apresentado ajudaram a comparar e a entender melhor a relação da formação e da prática profissional. Observando aspectos relacionados à ludicidade e a criatividade na prática pedagógica do professor de Educação Física que vai atuar na escola, ao mesmo tempo, a percepção do discente em Educação Física, na fase final da graduação, sobre as ações educativas que deveriam ocorrer na escola.

Para uma melhor compreensão da aplicação dessa experiência apresentamos no decorrer do texto a forma como ela foi desenvolvida e como foi realizada durante estes anos, apresentando suas diversas fases de aplicação, as quais foram denominadas de: **base, preparação, execução, reflexão, auto-avaliação e coletânea**.

Posteriormente perpetramos um diálogo com os resultados da pesquisa de campo e com os referenciais teóricos abordados, apresentando uma análise do contexto da pesquisa. E por fim, projeto algumas preocupações a serem observadas pelos futuros professores de Educação Física que atuarão na escola, e que inevitavelmente, se envolverão com o componente lúdico.

O DESENROLAR DA EXPERIÊNCIA

Para conseguir desenvolver essa experiência, foi necessário proporcionar inicialmente fundamentos sobre conceitos de lazer, criatividade, ludicidade e recreação, relacionando a prática pedagógica em Educação Física escolar, na perspectiva da Motricidade Humana. Para tanto, essa fase nomeada de **base**. Nessas aulas, buscamos promover um suporte e/ou alicerce para a experiência que estava começando, discutindo conteúdos que fossem significativos aos acadêmicos distanciando de práticas que visam somente aspectos motores, por caracterizar a Educação Física escolar como mero passa tempo e o professor como o famoso "rola bola".

> Dessa forma, a educação física escolar, via *epistéme* da motricidade, não pode desconsiderar o humano no homem ao ensinar seus conteúdos específicos, não devendo mais possibilitar uma aprendizagem apenas dos movimentos mecânicos para realização dos exercícios físicos. Jogar, praticar esportes, dançar

> – tudo isso é muito mais do que treinar o corpo na repetição de movimentos. É movimentar-se no sentido da busca permanente das autonomias possíveis. (MOREIRA e SIMÕES, 2006, p. 75)

Ao adotar esta dinâmica inicial, pudemos observar que os alunos tiveram mais condições para prosseguirem de forma consistente para as outras fases da experiência. Portanto, no inicio, os encontros relativos ao primeiro bimestre foram trabalhados para dar todo o cabedal de conhecimento e direcionamento a proposta que seria solicitada nas próximas aulas[3].

Lembramos também que esses acadêmicos estavam num curso de Educação Física que tinha como objetivo a formação de professores (licenciatura). Portanto, sendo esta área totalmente propícia ao incentivo do desenvolvimento de atividades relacionadas ao cotidiano escolar, sendo pouco aceitável que discentes dos quartos anos do ensino superior não pudessem ter a oportunidade de colocar-se em posição de docente, já que é um pressuposto básico na Educação de modo geral a experimentação.

Assim, entendo que experimentar significa envolver-se, "lambuzar-se", poder saborear erros e acertos, já que a academia é fórum oportuno de debate e produção do saber. Via de regra, não pode ser uma estrada de mão-única, tornando-se uma visão míope do conhecimento.

Por isso, o enfoque do conteúdo trabalhado em sala baseou-se também na Concepção de Aulas Abertas (HILDEBRANDT E LAGING, 1986). O cerne dessa perspectiva é a intenção de colocar os alunos como sujeitos do processo de ensino-aprendizagem e propor a elaboração de um planejamento conjunto entre professores e alunos, visando à construção coletiva de objetivos, conteúdos, modos de transmissão e avaliação. Neste sentido, a relação desta fonte bibliográfica com a experiência relatada busca promover a formação de sujeitos autônomos e conscientes, capazes de intervir na sociedade de forma crítica e criativa, vinculando os princípios lúdicos do ensino e aprendizagem nas atividades pedagógicas em Educação Física escolar.

No momento seguinte foi desenvolvida a fase que denominamos de **preparação**. Para que houvesse uma maior contribuição por parte dos acadêmicos, a turma foi dividida em duplas[4]. Os grupos, que foram determinados por afinidade e recebiam o desafio de montar um plano de aula com alguns pré-requisitos.

Foram fornecidos alguns dados preliminares para cada grupo, constando os seguintes pré-requisitos: número da aula, duração, data, para qual série se destinava a aula, o objetivo da aula, tema da aula, estrutura da aula e a referência bibliográfica. Neste ultimo, o aluno teve que acrescentar o que foi pesquisado para a sua elaboração. Os itens *tema* e *estrutura* foram adaptados da proposta de Freire e Scaglia (2003), ao que tange à seleção de conteúdos e sugestão de uma estrutura de aula, observando o significado da Educação Física para o aluno. Para tanto, acreditamos que esta preocupação pulveriza e possibilita parâmetros para uma prática fundamentada, significativa e criativa, distanciando

[3] Corremos o risco de dizer que os quatro eixos apresentados por Marcellino (2006, p. 56) na relação lazer/educação física como "iniciação as bases teóricas, vivências refletidas dos conteúdos culturais que permitam a formação de um repertório, análise crítica do mercado de trabalho, e iniciação ao planejamento, contemplando pelo menos o desenvolvimento de projetos de ação", podem ser vistas de forma muito semelhante neste trabalho.

[4] A regra estabelecida com todos os acadêmicos determinava que somente seria possível ser desenvolvida a proposta em dupla ou individualmente.

de métodos já bem conhecidos como "fazer por fazer" ou descompromissados com uma prática educativa.

Esse plano (aula) foi colocado em ação em data previamente estipulada aos grupos. No processo de aplicação da aula, os demais colegas da turma fizeram o papel de alunos, sendo o papel de educando e educador, neste momento, dos próprios colegas de classe.

O plano de aula, com seus pré-requisitos e desafios seguiram uma estrutura adaptada da sugestão de Freire e Scaglia (2003), que pode ser visto no exemplo do QUADRO I a seguir:

QUADRO I – PLANO DE AULA

PLANO DE AULA

Nome dos acadêmicos/professores:
Aula: Nº 1 **Duração:** 50'
Data: 09/05
Série: ensino médio
Tema da aula: danças folclóricas
Objetivo da aula: explorar a participação de meninos e meninas na dança

Estrutura da Aula

1ª parte – roda de conversa sobre o que será feito na aula.

2ª parte – desenvolvimento da(s) atividade(s).

3º parte – reflexão sobre o que foi desenvolvido na aula.

Referência bibliográfica – **coloque quando foi consultado/utilizado algum tipo de material teórico de apoio.**

Adaptação feita do livro: FREIRE, João Batista & SCAGLIA, Alcides José. *Educação como prática corporal*, São Paulo: Scipione, 2003

Assim, o desafio constaria em desenvolver (planejar) uma aula, respeitando o que foi estabelecido, mesmo que o tema recebido, enquanto desafio, às vezes não fosse de seu "domínio", até porque, este também foi um dos objetivos desta proposta, demonstrar a possibilidade de que qualquer professor de Educação Física, se bem preparado, possui condições de desenvolver uma variedade de temas, importantes para formação do educando.

Para que houvesse uma sequencia coerente de apresentação das aulas a serem lecionandas pelos acadêmicos, a dinâmica de apresentação ocorria da seguinte maneira: inicialmente o professor da disciplina, enquanto coordenador das atividades apresentava o grupo que iria realizar a explanação, delimitava o tempo de apresentação da aula e elegia aleatoriamente dois alunos que iriam desenvolver o papel de observador.

A tarefa a ser desempenhada por estes observadores era a de contribuir com o grupo apresentador a partir de anotações realizadas no momento das apresentações. A base destas anotações deveria estar necessariamente, calcada no roteiro adaptado da proposta de Rangel-Betti e Galvão (2001).

O roteiro servia para nortear os alunos/observadores no que tange a necessidade de os mesmos questionarem o grupo apresentador ao final da explanação. A principal intenção de utilização de um roteiro era de que este pudesse servir como parâmetro ou como norteador das argumentações, possibilitando a flexibilidade do pensamento do aluno e novas argumentações que convergissem com o contexto apresentado. Todo este procedimento foi denominado de fase de **execução**.

Nestas aulas aplicadas pelos alunos, solicitava-se que no momento da preparação e no seu desenvolvimento, as mesmas fossem articuladas com questões lúdicas e recreativas da prática da Educação Física escolar, podendo ser tanto para um contexto de uma escola particular, como para a escola pública. Tudo isso visava re-significar, criar e renovar a prática pedagógica do professor, já que o sentido da palavra recreação enfatiza a possibilidade de novas ações e desenvolvimento de ações com criatividade.

Ao final da explanação da aula[5] pelos acadêmicos, pedia-se que todos se sentassem em circulo para dar início ao debate, e este momento chamamos de **reflexão**[6] coletiva. O professor da disciplina conduzia todo processo, seguindo uma rotina em todas as aulas: primeiro a palavra era dada os alunos (acadêmicos/observadores) para que eles pudessem elencar sobre os pontos mais notórios da aula (positivos ou negativos). Na sequência o espaço era aberto aos demais alunos que participavam ativamente das atividades práticas da aula/explanação (fazendo o papel de alunos da escola) e posteriormente os próprios acadêmicos que desenvolveram o trabalho. O professor finalizava o debate, fazendo suas considerações, ou seja, "fechando" o debate em torno daquele assunto/tema.

Após todo o processo de debate era solicitado que o grupo apresentador se auto-avaliasse através do preenchimento de um questionário, que deveria ser entregue ao professor da disciplina, no próximo encontro. O desenvolvimento da ficha de auto-avaliação foi também baseado na proposta de Rangel-Betti e Galvão (2001, p. 109), conforme pode ser observado no QUADRO II a seguir:

QUADRO II – FICHA DE AUTO-AVALIAÇÃO

[5] Neste trabalho/aula caminhou em forma de "roteiro" que vai da base, preparação, execução até a reflexão final.

[6] Apesar de a experiência desenvolvida estar de certa forma bem pragmática, isso não significava que as ações não interagissem e se articulassem de forma flexível. Portanto, a proposta se fundamentava no pensamento sistêmico de Capra (1987,1996) e complexo de Morin (2001).

ISSN 2178-485X

FICHA DE INFORMAÇÕES PESSOAIS

Prezados(a) acadêmicos/professores(a)

Estas informações nos serão muito importantes e, cremos, auxiliarão na formação de outros professores. No entanto, como todos os alunos da turma passarão pela mesma experiência, solicitamos que as mesmas sejam confidenciais para não criar expectativas nos demais alunos, inclusive para sua dupla. Grato por sua colaboração.

Dados (opcionais) - Nº da aula: Data: Nome dos acadêmicos-professores(a):

1. você já tinha ministrado alguma aula antes desta experiência?
2. quais suas expectativas antes de ministrar a aula?
3. como você se sentiu no exato momento de iniciar a aula?
4. como você se sentiu no decorrer da aula e no final da aula?
5. você gostou (ou não) de ministrar a aula? Por quê?
6. você considera esta experiência válida? Por quê?
7. você acha que, para os próximos anos, devemos continuar com este tipo de estratégia?
8. aconteceu, durante a aula, algo que você gostaria de comentar?

Adaptação: Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2001
Texto: Ensino reflexivo em uma experiência no ensino superior em educação física. Autoras:

Fonte: RANGEL-BETTI, Irene C. e GALVAO, Zenaide. *Ensino reflexivo em uma experiência no ensino superior em educação física.* In: Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2001.

Outra tarefa cobrada aos alunos explanadores era a entrega do material (conteúdo) apresentado, digitalizado, para que ao final de todas as apresentações fossem agrupados num só arquivo para a montagem de uma coletânea, com o intuito de ser utilizado como apoio e material didático-pedagógico. Esta fase foi denominada de **coletânea**.

Esta etapa foi desenvolvida com o propósito de formular um inventário de atividades em decorrência da própria construção da proposta. Entendemos que este material pode servir de aparato didático-pedagógico aos professores nas suas futuras intervenções escolares.

Como titulo de informação, durante todos estes anos as coletâneas englobam mais de duzentas aulas das mais variadas formas, propostas para os mais variados locais, e também sendo lecionada nos mais diferentes locais, sugeridas para escolas reais e ideais, fazendo uso de uma grande diversidade de materiais e ao mesmo tempo, propondo ações com escassez de material, com objetivos e temas diferentes, cada grupo imprimindo a sua marca e sendo marcado pela sua interação.

Contudo temos consciência de que este trabalho não é uma atividade inédita para a nossa área, até porque existem outros trabalhos com características similares, como, por exemplo, organizado por Marcellino[7] (2002). Tampouco queremos formular uma bula de remédio para todos os problemas da formação em Educação Física que trata das questões da prática escolar. Entretanto, entendemos que esta experiência é uma sugestão interessante para aprendizagem de práticas lúdicas educativas na formação desse profissional. Por isso, a característica deste trabalho é a de propor a simulação de situações

[7] O interessado pode consultar o material reunido pelo autor (MARCELLINO, 2002).

reais do cotidiano do professor de Educação Física que atua na escola, já que o ensino superior oferece um espaço fundamental e privilegiado para oportunizar esta práxis.

Fazendo um paralelo com outras profissões vinculadas à área da saúde, principalmente sobre as novas técnicas adotadas para ajudar a qualificar o trabalho dos futuros profissionais da medicina, enfermagem, fisioterapia e etc., fica fácil entender o quanto é importante vivenciar e ser desafiado na formação docente com situações do cotidiano.

Recentemente foi divulgado por um importante meio de comunicação[8] que profissionais da área de saúde de São Paulo vão ser treinados em um dos mais modernos centros de simulação médica do mundo. O laboratório fica em São Paulo e foi inspirado num projeto desenvolvido em Israel, usa bonecos que surpreendem pelas reações semelhantes às de um ser humano. Segundo informações socializadas na imprensa, a metodologia é usada apenas em outros três hospitais do mundo. Inspirado num projeto desenvolvido em Israel, no qual verificou uma drástica e perceptível redução de erros médicos.

Para tanto, toda a infra-estrutura do laboratório/centro é considerado tecnologicamente como de ultima geração, contento inclusive robôs que reagem como pacientes. E, como é um processo de ensino aprendizagem as aulas práticas são acompanhadas por várias câmeras de vídeo, além de monitores e residentes que ficam escondidos atrás de espelhos, na intenção de observar e aprender todo o procedimento adotado. Chamado também de simulador, o médico está realmente vivendo o que vai sentir ao tratar seu paciente, como ocorre, por exemplo, em um simulador de vôo. A simulação é tão levada a sério, que existem atores profissionais para tornar os efeitos desejados bem próximos do real.

Logicamente que de forma mais modesta, a idéia da proposta, ou desta experiência é simular e refletir sobre o que acontece ou poderá acontecer nas aulas de Educação Física, e em especial, de que forma o lúdico aparece nestas aulas. É importante destacar que o controle geral é do professor, igualmente como acontece no laboratório o qual me referia anteriormente, tudo é controlado e avaliado, toda encenação feita possibilita ao profissional errar e aprender com o erro, quando ele partir para a prática, a possibilidade de acertos/sucessos, provavelmente será maior.

Atualmente, de modo geral, não existe ainda todo este aparato simulador nas universidades brasileiras para aperfeiçoar a prática dos alunos, mesmo sabendo que as Diretrizes Curriculares para formação de professores estabelecem o estágio supervisionado, que é o grande (pelo menos deveria ser) espaço do labor docente. Mas, entendemos que desta maneira podemos articular e propor este tipo de ação nas áreas humanas, em especial em algumas disciplinas, para contribuir na formação do futuro professor.

ANALISANDO O DISCURSO ACADÊMICO

Como explicamos, a fase de *auto-avaliação* foi aplicada no sentido de conhecer um pouco das sensações, conceitos, ansiedades e como os acadêmicos apreciaram esta

[8] http://jornalhoje.globo.com/JHoje/0,19125,VJS0-3076-20080222-316809,00.html.

experiência/proposta, realizado por meio de um questionário semi-estruturado, conforme apresentado no QUADRO II.

Para facilitar a apresentação dos dados obtidos na pesquisa apresentamos primeiramente, à TABELA I. Ela apresenta a quantidade de acadêmicos que vivenciaram a proposta ao longo destes anos. Nessa tabela, foi possível observar o universo pesquisado, ao relacionar o número de fichas devolvidas para o professor e, por fim, esclarecer a quantidade de alunos que já tiveram ou não, até aquele momento, a oportunidade de ministrar alguma aula.

TABELA I – QUANTIDADE DE PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA E O GRAU DE EXPERIÊNCIA ANTES DA APLICAÇÃO DESTA PROPOSTA

Item	Quantidade de Acadêmicos de E. F. participantes da proposta ao longo destes anos de aplicação da proposta	Quantidade de Acadêmicos de E. F. participantes da pesquisa que devolveram o questionário auto-avaliativo	Não havia ministrado aula	Já havia ministrado aula
Quant.	350	168	57	111
%	100%	48%	34%	66%

Fonte: informações coletadas na pesquisa de campo.

Ao observar a TABELA I, a mesma contempla informações referentes à pergunta n. 1 do QUADRO II e ao relacionar estes dados com a percepção de docente, bem como os dados obtidos nas demais respostas, percebo que apesar da grande maioria dos acadêmicos terem ministrado algumas aulas antes desta experiência, permaneceu muita insegurança e ansiedade nos discursos por parte desses futuros professores.

É importante socializar outras percepções, já que no início dessa experiência muitos alunos "torciam o nariz" na questão de receber sugestões dos colegas, sejam estes atuando como observadores ou participantes. Entendemos que *a priori* essa atitude ou resistência não é algo espantoso, sendo em parte até considerado natural, principalmente por se defrontarem com uma situação nova. Até porque não é comum na prática docente, saber ouvir e entender as sugestões feitas pelos colegas, muitas vezes o debate acaba se enveredando na crítica pela crítica, ou na personalização de debates.

Contudo, estas pequenas adversidades acabaram sendo superadas na medida em que a proposta cobrou cada vez mais participação coletiva em todo o processo desta experiência. Da mesma forma, Rangel-Betti e Galvão (2001), avaliam que seus alunos também tiveram problemas com este aspecto no começo da proposta. Segundo as autoras, era comum os alunos entenderem as questões como destrutivas e não como aspectos construtivos.

Dando continuidade à apresentação e análise dos dados, em especial, ao QUADRO II, a segunda questão aplicada ao grupo de entrevistados foi: quais seriam suas expectativas antes de ministrar a aula? Os resultados demonstram a necessidade de ter um olhar pautado para um pensamento complexo, como sugere Morin (2001). Fazer uma análise mais

simples ficaria muito pobre, já que verificamos a existência de duas categorias gerais, que apresentam superioridade de apontamento, são elas: em primeiro lugar as categorias nervosismo/insegurança/ansiedade e em seguida, a categoria desempenhar bem/participação de todos. Enquanto continuava apresentando questões relacionadas ao medo de errar, também surgia o entendimento de criar atividades interessantes para envolver a maioria dos colegas na sua aula.

Além dessas mais citadas, também aparecem outras tais como: conseguir transmitir com clareza; ter experiência; que os alunos possam entender os conteúdos; ter prazer e ser criativo ao transmitir algo novo; saber a reação dos alunos; empolgado; controle da sala/turma; cooperação dos alunos.

Apesar da pergunta 2 questionar sobre as expectativas, ficou evidente na maioria das respostas dos alunos o conceito permeando sensações, colocando a ansiedade e nervosismo como algo muito perturbador. Da mesma forma, observei nas respostas da pergunta 3, que trata sobre a sensação ao iniciar a aula, que 66% já tiveram a oportunidade de ministrar aula, e mesmo assim que o conhecido "friozinho na barriga" e o nervosismo aparecem quase que em todas as respostas.

Como a proposta está sendo avaliada, tanto pelo professor como pelos colegas, consideramos até normal esta linha de argumentação, porque o grupo estava sendo exposto, tanto na questão da qualidade quanto nos defeitos, e, infelizmente, os alunos do Ensino Superior, apesar de escolherem um curso de licenciatura e estarem no último ano, ainda são muito tímidos e apresentam medo em se expor. Podemos até relacionar estes dados quando argumento que a Educação nos últimos anos, de modo geral, pouco contribui neste sentido, como em outro nível escolar (GOLIN, 2005).

Entretanto, no decorrer e ao final da aula, relacionando a quarta pergunta, os resultados apontam quase que exclusivamente para sensações como: tranqüilidade, confiança, superação, entusiasmo e, portanto, estado de calmaria.

Já quando os pesquisados foram questionados sobre a satisfação em ter ministrado uma aula, os dados obtidos por meio da quinta questão, possibilitaram verificar que quase todos ou 97,65% dizem ter gostado muito de dar aula. O restante ou os 2,34% que descreveram não terem gostado (2,34%)[9], dizem ao menos, na questão seguinte, que foi válida a experiência.

Portanto o que podemos ver e dizer, enquanto categoria até o momento, é que a experiência e a oportunidade de ensino e aprendizagem proporcionada foi um ponto fundamental para o aprimoramento profissional destes acadêmicos principalmente o que tange os aspectos relacionados a prática da docência, o ministrar aula, seguido também por aprendizados relacionados a participação coletiva, colaboração e interação.

Na sexta pergunta a maioria dos pesquisados acharam válida a experiência, considerando que ajuda a diminuir a timidez e a vergonha, prepara para docência como educadores, simulando um pouco do "dia-a-dia" do professor que estarão futuramente no

[9] Estes poucos sujeitos que não gostaram, falam que ser avaliado acaba dificultando e gera muito medo. Entretanto, boa parte dos acadêmicos que gostaram, justificam e alertam que apesar das críticas, consideraram gratificante dar essa aula. Outros ainda dizem que a figura dos observadores desafia ainda mais, possibilitando a discussão coletiva. Veja o que dizem alguns sujeitos: "Sim e não. Sim, porque serviu para me mostrar que posso superar os meus limites, e não porque a sensação é horrível"; "gostei, o entusiasmo da turma com as brincadeiras propostas, o prazer que sentiram durante a aula, me contagiou eu até gostaria de ter participado".

mercado de trabalho, e que na Instituição de Ensino Superior (IES) seria o local adequado para este aprendizado, podendo neste momento, acertar e errar. E ainda, em menor escala, apareceu como categorias mencionadas à importância da pesquisa e da relação entre os envolvidos enquanto *feedback*.

Os dados obtidos na pergunta 7 do QUADRO II possuem intima relação com a pergunta anterior, e demonstrou que 96,87% dos acadêmicos consideram relevante a continuidade desta proposta para outras turmas ou nos próximos anos. Principalmente por estas atividades contribuírem no fortalecimento da aprendizagem, ao alimentar a troca de informações e oportunizar uma vivencia/experiência próxima da realidade; proporcionar a diminuição da timidez; ajudar a entender o porquê da preparação e da pesquisa; a lidar com o imprevisível de forma criativa, e também com os conflitos, sendo, portanto, considerado um excelente exercício para a formação do futuro educador, proporcionado uma visão mais ampla sobre o elemento lúdico, seja na prática do Lazer ou da Educação Física escolar.

Para concluir a analise do discurso podemos dizer que, as categorias mais claras enquanto resposta, mesmo caindo num maniqueísmo, foram muito mais relacionadas com questões positivas, como por exemplo: a participação de todos os alunos com alegria, possibilidade de manifestação do lúdico de forma intensa e que gostaram do envolvimento de todos na proposta. Do que as relacionadas com questões negativas, como: falha da dupla ou pouca colaboração dos colegas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar desta proposta/experiência seguir um “roteiro” buscamos oportunizar um local rico para manifestação do lúdico e da autonomia, enquanto elemento significativo de conhecimento e de saber, atingindo qualquer acadêmico/profissional que trabalhará com Educação Motora, principalmente como espaço para o desenvolvimento da criatividade na escola.

Acreditamos que durante estes anos coordenamos idéias, repassamos experiências e ao mesmo tempo aprendemos muito com cada acadêmico que convivemos. Neste sentido sugirimos ser importante rever alguns pré-conceitos sobre o ensino e a aprendizagem que permeiam a formação de professores, tais como: para aprender é necessário ficar parado, para aprender tem que ficar em silêncio, o professor é o detentor do saber, dentre outros. Assim é válido resgatar os dizeres de Marcellino (2006, p. 66) quando aborda que o “falar do ‘jogo do saber’ é tentar recuperar o caráter lúdico do ensino e da aprendizagem”.

Aliás o próprio Freire (1996) disse que é necessário investir na mudança, em especial das práticas pedagógicas, até porque nada é estático e permanente, faz parte da função do professor estar constantemente aberto a novas possibilidades, ser crítico de si mesmo e buscar utilizar sua criatividade para tornar o processo de ensino e aprendizagem algo atrativo e que satisfaça ambos (docente/aluno). Também faz parte dessa mudança o entendimento de que esses novos seres em formação não são passivos e alienados, não aceitam qualquer tipo de verdade posta, acabada ou pronta, sem abertura para a crítica ou diálogo sobre os diversos assuntos.

Esse foi um dos pontos abordados durante esta experiência, já que muitos professores continuam insistindo em práticas pedagógicas apáticas, desmotivadoras,

desfocadas da realidade da sociedade, fazendo com que exista um círculo vicioso que acaba não gerando formadores criativos e flexíveis para a atual sociedade.

REFERÊNCIAS

FREIRE, João Batista; SCAGLIA, Alcides José. *Educação como prática corporal.* São Paulo: Scipione, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOLIN. Carlo Henrique. Educação física no ensino médio: convergências e divergências nos discursos docente e discente. Dissertação de Mestrado, Faculdades de Ciências da Saúdes, Universidade Metodista de Piracicaba, 2005.

HILDEBRANDT, R. & LANGING, R. Concepções abertas no ensino de educação física. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. A sala de aula como espaço para o "jogo do saber" In: MORAIS, Regis de (Org). *A sala de aula*: que espaço é esse? 2. ed. Campinas: Papirus, 1986.

_____. Lazer e educação física In: DE MARCO, Ademir (org.) *Educação Física: cultura e sociedade.* Campinas: Papirus, 2006.

_____. *Pedagogia da animação.* 6ª ed. Campinas: Papirus, 2004

MARCELLINO, Nelson Carvalho (org). *Repertório de atividades de recreação e lazer: para hotéis, acampamentos, prefeituras, clubes e outros.* Campinas; Papirus, 2002

MOREIRA, Wagner Wey; SIMÕES, Regina. Educação física, corporeidade e motricidade: criação de hábitos para educação e para a pesquisa. In: DE MARCO, Ademir (org.). *Educação física: cultura e sociedade.* Campinas: Papirus, 2006.

MORIN, Edgar. *Ciência com Consciência.* 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2001.

RANGEL-BETTI; Irene C. e Galvão; Zenaldi. Ensino reflexivo em uma experiência no ensino superior em educação física. In: REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, v. 22, n. 3, Campinas: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, maio 2001.