



**XIX
CONBRACE**
VI CONICE
08 a 13 de setembro de 2015
VITÓRIA-ES

TERRITORIALIDADE E DIVERSIDADE
REGIONAL NO BRASIL E AMÉRICA LATINA:
SUAS CONEXÕES COM A EDUCAÇÃO
FÍSICA E CIÊNCIAS DO ESPORTE

A ARTICULAÇÃO ENSINO/PESQUISA/EXTENSÃO NA TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO DOS/AS ACADÊMICOS/AS ENVOLVIDOS/AS NO PROJETO CRIADANÇA

Erineusa Maria da Silva

Rafaella Battisti Vianna

RESUMO

Objetivou compreender a experiência de formação dos/as acadêmicos/as envolvidos/as em um projeto que articula ensino/pesquisa/extensão. Após pesquisa qualitativa, com realização de análise de conteúdos, concluiu que a articulação ensino/pesquisa/extensão tem se demonstrado significativa em possibilitar uma aprendizagem mais autônoma e reflexiva.

PALAVRAS-CHAVE: Educação física 1; Formação 2; Ensino/pesquisa/extensão 3.

INTRODUÇÃO

A formação tem se constituído em um desafio enorme para as instituições de ensino, pois esta não se constrói puramente por acumulação de conhecimentos ou técnicas, mas fundamentalmente situando a práxis como um espaço interativo de formação de saberes como a reflexividade e a autonomia. Nessa linha, em nossas ações pedagógicas, temos privilegiado a articulação ensino-pesquisa-extensão como “[...] redes de (auto) formação participada [...]” (NÓVOA, 1995, p. 26) nas quais a pessoa em formação passa a ser compreendida em sua totalidade num processo dinâmico e interativo, viabilizando trocas de informações e formação mútua, além do protagonismo como formadora em simultaneidade com o papel de formando.

A tríade ensino/pesquisa/extensão que sustenta uma universidade se apresenta a partir do princípio da indissociabilidade, e tem sido pensada como um processo de superação da formação puramente por acumulação. Essa tríade torna mais completo e complexo o processo de aprendizagem por serem elementos constituídos em prol da formação mais integral do discente. O ensino se apresenta como uma forma de educar e socializar o ser humano por meio de uma aproximação aos conhecimentos produzidos pela humanidade e culturalmente selecionados pela escola. A pesquisa, nesse processo, é o lugar da produção de novas ideias, de novos conhecimentos e também de desenvolvimento das mesmas. A extensão por sua vez,



tem o papel de atender a comunidade em geral de forma que os acadêmicos tenham a oportunidade de se inserir à realidade e de alguma forma atender ao público ali presente através da práxis. Essa trindade no ensino superior deve ser integrada de forma multidisciplinar e interdisciplinar, a fim de articulá-las e integrá-las para um processo de ensino-aprendizagem de qualidade, capaz de compreender o sujeito em sua totalidade.

A partir dessa lógica, no ano 2011 iniciamos um processo de trabalho no qual privilegamos a articulação ensino/pesquisa/extensão interrelacionando a disciplina Atif (atividade interativa de formação) Linguagens II, o Projeto CriaDança¹ e a pesquisa sobre esse campo de trabalho.

A disciplina Atif de modo geral, busca atingir outras possibilidades de aprendizado, por meio de grupos de trabalho e/ou estudo, projetos de extensão, estudo de campo, dentre outros. Com isso, busca oportunizar ao discente em formação o desenvolvimento do conhecimento adquirido pela experiência de aprender a “ser professor” por meio da práxis. O Projeto CriaDança, por sua vez, apresenta-se na disciplina em questão como um projeto de extensão, que perspectiva a aproximação e potencialização dos acadêmicos do Curso de Educação Física à prática pedagógica em Educação Física e Dança na Educação Infantil, por meio das ações de planejar, ministrar e avaliar suas experiências ao longo da disciplina.

Nesse contexto de articulação, a pesquisa tem sido um fio condutor de nossas ações. A pesquisa que ora apresentamos teve como foco principal compreender que aprendizagens foram produzidas por acadêmicos/as envolvidos/as nas experiências de formação realizadas durante as intervenções no Projeto CriaDança. Especificamente nos questionamos a respeito do seguinte: Quais as alegações de aprendizagens dos/as acadêmicos/as em referência as suas trajetórias de formação, antes e após suas intervenções no projeto CriaDança e disciplina Atif, em especial quanto ao conteúdo dança nas aulas de Educação Física? Quais as possíveis dificuldades e potencialidades dos acadêmicos na realização das intervenções em relação com a sua formação como ser docente? Que contribuições da disciplina Atif linguagens II, a partir de suas experiências no projeto CriaDança, trouxe para a formação inicial dos/as alunos/as no que diz respeito a autonomia e ao pensamento reflexivo?

Pretendemos descrever os elementos de aprendizagem de formação profissional presentes nas narrativas, elaboradas pelos/as acadêmicos/as participantes acerca das

¹ O Projeto CriaDança é um projeto de extensão que trabalha com danças para crianças matriculadas no CEI Criarte/Ufes.



experiências vividas. A pesquisa teve natureza qualitativa com objetivos exploratórios e descritivos (GIL, 1999). Os sujeitos foram quatro acadêmicos/as da disciplina Atif linguagens II no semestre 2013.2. Como instrumentos de recolha de dados, utilizamos entrevistas semiestruturadas. Os dados recolhidos foram categorizados e cruzados conforme sugere Bardin (2009).

As análises se guiaram por uma perspectiva interpretativa, utilizando elementos da análise de conteúdos especialmente a partir da realização de categorizações do cruzamento entre os dados apresentados pelas entrevistas (BARDIN, 2009) que passamos a apresentar.

APRENDIZAGEM: DO QUE FALAMOS?

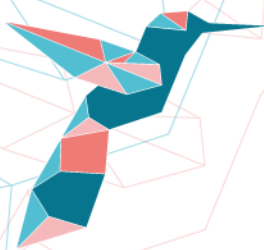
Compreender como a trajetória de formação vai se constituindo nos remete a compreender sobre que tipo de aprendizagem e de formação estamos tratando. Nesse sentido recorremos a alguns autores que abordam tanto sobre a aprendizagem como sobre a formação.

Para a discussão de aprendizagem nos referenciamos na ideia de ensinagem proposta por Selma Garrido Pimenta. Segundo Anastasiou e Pimenta (2005) o ato de ensinar perpassa não apenas por expor o conteúdo, mas se consagra na necessidade de um bom resultado do ensino. As autoras ressaltam que:

O conceito de ensinagem comporta em si a superação da falsa dicotomia, pois carrega consigo esses compromissos éticos, políticos e sociais da atividade docente para com os alunos, a qual se realiza em determinado espaço institucional (ANASTASIOU; PIMENTA, 2005, p. 204).

Para tal, a participação dos/as professores/as e alunos/as é imprescindível para uma compreensão do conteúdo. Nesse sentido, Machado (1995) nos diz que definir o significado de um objeto é entendê-lo em sua relação com o/a outro/a e de forma a se articularem como teias e compreendê-los em sua totalidade e em constante atualização. O ato de ensinar deveria ser seguido da ação de aprender, mas o que ocorre na prática é que o ensinar se encerra ao fim da aula expositiva. O aprendizado, então, apresenta-se como uma meta a ser atingida ao fim de cada encontro, esquecendo-se que tanto a ação do ensinar como a ação do aprender devem estar ali presentes na relação mútua entre aluno/a e professor/a (PIMENTA, 2005).

Segundo Schön *apud* Nóvoa (1995, p. 85) “é impossível aprender sem ficar confuso”. Nesse sentido, torna-se necessário que o/a professor/a, e, no nosso caso, o discente em



formação, vá além de olhar para a confusão do seu aluno/a, para se tornar um professor/a reflexivo/a, devendo valorizar também “sua própria confusão”. E reelaborar essa prática deveria garantir mais atenção às contribuições que os/as alunos/as podem trazer para sua própria formação, o que para os/as professores/as significa uma “reflexão na ação”.

Nessa assertiva, o próprio cotidiano de intervenção faz com que a aprendizagem seja tencionada, pois lhe apresenta questões que certamente, pela sua própria incerteza (SACRISTÁN, 1998) nos remete a repensar, a refazer, a reelaborar e a ressignificar. Nesse sentido, o processo de reflexão se torna constante e inerente ao fazer pedagógico.

Na pesquisa realizada pudemos perceber como a ideia de aprendizagem produzida pelos discentes ocorreu antes da realização da disciplina ATIF. A entrevistada S² diz:

[...] quanto mais lúdico for a atividade para a criança, para você poder passar o conteúdo de uma forma mais dinâmica, melhor para elas aprenderem.

Entrevistado L:

Aprender a passar mesmo o conteúdo dança, porque ele é importante, faz parte da cultura e como eu pessoalmente sou muito ligado à cultura brasileira, principalmente a capixaba, você tem que saber um pouco da cultura do seu estado, do seu país, para poder passar isso para frente, se não a cultura pode ir morrendo aos poucos.

Tanto a fala da entrevistada S quanto a fala do entrevistado L demonstram a importância dos professores em transmitir o conhecimento e os saberes aos seus alunos. Há uma grande preocupação em falar a mesma língua que a criança e transmitir o amplo universo de culturas e aprendizagens aos/as alunos/as.

Fala da entrevistada S após intervir nas aulas do projeto:

Antes da atif eu achava que nas aulas de dança a gente só iria passar as técnicas do movimento para os alunos, e não utilizar metodologia para trabalhar o conteúdo com eles. [...] Durante o processo, percebi que existe todo um método pedagógico, leva em consideração a capacidade das crianças em relação ao conteúdo, ter mais criatividade, ter uma maneira mais lúdica para passar o conhecimento para as crianças. [...] A experiência com a atif ajudou a me comunicar melhor com as crianças, porque você tem que falar na mesma linguagem que elas [...] para elas poderem entender o que está sendo passado.

O entrevistado L diz que:

Aprendi bastante, como se dá o processo de aula quando se trata de ensino na educação infantil, com o tema dança, primeiro trabalha através do lúdico, ou seja, brincadeiras relacionadas ao tema para depois passar para dança.

² Para garantir o sigilo dos/as participantes nominamos os sujeitos da pesquisa por letras do alfabeto.



E a entrevistada M finaliza dizendo que a faixa etária das crianças é muito importante devido ao conteúdo a ser ministrado, e o lúdico deve estar sempre presente nas aulas de Educação Física a fim de envolver e buscar interesse por parte dos/as alunos/as.

Ao falarmos da docência falamos também das técnicas, dos métodos e das teorias desenvolvidas ao longo do processo de ensino-aprendizagem (ANASTASIOU; PIMENTA, 2005). O ato de ensinar decorre do ato de aprender, e a preocupação dos/as acadêmicos/as em tornar os/as alunos/as parte desse processo fica evidente em suas falas após a disciplina. Os/as entrevistados/as compreenderam a importância da troca de conhecimento e experiências para com seus alunos/as quando citam a necessidade de se preocupar com a faixa etária, com o desenvolvimento, com o limite e até mesmo com a linguagem lúdica a ser utilizada com as crianças para que elas façam parte dessa aprendizagem. Essa aprendizagem, por sua vez, só ocorre em concomitância com o ensino que decorre do ato de aprender. Para Anastasiou e Pimenta (2005), a aula não pode ser vista, assistida, dada ou executada, ela tem que ser construída por meio da relação aluno/a e professor/a. É esse processo de articular os conhecimentos, técnicas, conteúdos e métodos que denominamos de ensinagem (ANASTASIOU, 2005).

PROFESSORES REFLEXIVOS: TENCIONANDO A PRÁXIS³

A ideia de professor/a reflexivo/a tem sido bastante tencionada por diversos autores (NÓVOA, 1995; PIMENTA, 2002; SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 1998) que se contrapõe em relação ao seu próprio significado.

De maneira geral, a reflexividade/reflexão tem sido pensada como o ato de voltar-se para si, um processo de autoanálise, de examinação do conteúdo e de críticas construtivas e que oportuniza voltar atrás e rever acontecimentos e práticas. Ela se opõe ao pragmatismo que por ora consiste em preocupar-se mais com os efeitos de uma determinada ação e com os resultados práticos. A partir da reflexão, somos capazes de analisar, (re)construir e solucionar problemas percorrendo caminhos que nos caracteriza como ser. Identidade esta que se apresenta como mutável e que participa de um processo de construção do sujeito como ser histórico social (SCHON *apud* NÓVOA, 1995).

³ Para Gamboa (2007), a práxis se apresenta como uma inter-relação entre teoria e prática que se tencionam gerando um movimento dinâmico de superação e contradição entre elas.



Schon *apud* Nóvoa (1995) defende a ideia do professor reflexivo, onde o/a docente deve ser capaz de analisar os conteúdos desenvolvidos, identificar problemas, erros e acertos ocorridos durante sua atuação. Tal teoria se solidifica em três pilares, sendo eles a reflexão na ação, a reflexão da ação e a reflexão sobre a reflexão da ação. Entretanto, ele questiona que o docente/a formado/a através do currículo atual, no qual o conteúdo e as atividades de estágio o distanciam da realidade, torna-se um/a profissional incapaz de resolver os problemas do dia-a-dia, pois muitas vezes sua formação não oportuniza o desenvolvimento da prática reflexiva.

A reflexão na ação acontece no decorrer da aula simultânea a atuação do/a docente a partir da identificação de problemas e busca uma rápida solução e/ou improvisação para solução do mesmo. A esta improvisação nomeamos como conhecimento tácito⁴ (SCHON *apud* NÓVOA, 1995). A reflexão da ação acontece após a atuação em sala de aula quando o/a professor/a é capaz de analisar sua ação através de vídeos, relatórios e até mesmo lembranças do ocorrido na aula. É um processo que acontece no cotidiano, ao longo da prática e que se interioriza. A cada prática uma nova reflexão é condicionada e novos caminhos e soluções são descobertos pelo/a docente. A reflexão sobre a reflexão da ação é um processo que acontece para além da prática, que consiste em examinar a análise feita após a intervenção, propiciando um aprofundamento da problematização do conteúdo ministrado.

Todavia, o que a prática reflexiva proporciona ao/a professor/a? Será que essa reflexão leva em consideração também o contexto histórico-social em que seu aluno/a está inserido? Não seria esta uma reflexão individualista? Uma reflexão que se tornou tecnicista? Estas são perguntas que poderiam ser indagadas por Zeichner e Pérez Gómez (2002), uma vez que os mesmos colocam em evidencia a teoria defendida por Schon.

Eles afirmam que Schon (*apud* Pimenta, 2002) tenta mascarar os problemas ocorridos no âmbito escolar com medidas superficiais, que não tendem a atingir a raiz, ou seja, a real situação do problema. Com isso, a banalização do/a professor/a reflexivo/a vem à tona, onde o/a profissional da educação é protagonista da sua própria reflexão/ação, levando talvez a uma inapropriação coletiva das origens contextuais, históricas e sociais dos problemas (PIMENTA, 2002).

⁴ Michael Polanyi (1966) é umas das referencias teóricas do conceito Conhecimento Tácito. E para ele esse conhecimento é tudo o que se apresenta como espontâneo, como desenvolvido no cotidiano, experimental.



Esta é uma jornada por teorias que fundamentam sua atuação, e busca por meio do trabalho o conhecimento que tem solidez teórica, transformando a prática e superando o mero fazer. Nessa perspectiva, a reflexão realiza-se a partir das experiências vividas que proporcionam alternativas e práticas mais adequadas para enfrentar as situações problemas na promoção da aprendizagem, assumindo uma postura reflexiva, buscando a automotivação e o autoconhecimento.

A partir da análise de dados é possível perceber na fala dos/as acadêmicos/as a clara ideia do ser reflexivo. O entrevistado L diz:

Acho que a educação infantil é a faixa etária que mais gosta da dança. [...] tudo para eles é música, então você passando uma coisa ritmada fica mais fácil, é da natureza da criança isso, então você tem que passar para o pedagógico [...], criar a estratégia [...].

A entrevistada S também diz:

[...] Quando a gente começou a Atif eu tinha muito pouco conhecimento, mas eu já esperava que para dar aula para criança, seja qualquer tema que você fosse dar você tem que ter todo um cuidado, um tratamento diferenciado, para a criança poder se identificar naquilo que você está dando, e gostar do que está dando... Não tinha muita noção, [...] com a Atif, com o conteúdo que eu estou tendo agora no primeiro período, que eu estou vendo que tem que ter todo um plano, que diz os métodos para você poder passar o conteúdo da dança para as crianças.

As falas dos/as entrevistados/as acima ocorreram antes que eles pudessem ministrar aulas no Projeto CriaDança. Com isso, se torna evidente que mesmo antes da disciplina Atif, os/as discentes já possuíam uma breve noção a respeito do trato infantil, mas não sabiam como na prática a dança nessa faixa etária se efetivava. A reflexão torna-se algo oportuno ao/a professor/a partindo do princípio que a própria reflexão permite uma análise mais profunda sobre o que transmitir ao seu aluno/a, do que os mesmos seriam capazes de compreender e desenvolver ao longo das aulas. A “estratégia” e o “plano de aula” citados pelos/as entrevistados/as nos remete a compreensão de que como o “preparar”, elaborar e planejar a aula perpassa do fazer pelo fazer, pois apresenta um embasamento teórico, um engajamento do/a professor/a para com a aula e um contexto histórico-social levado em consideração, que por sua vez é defendido por Zeichner e Pérez Gómez acima.

Entrevistado L após ministrar aulas no Projeto CriaDança:

Antes não tinha ideia de como dar uma aula de dança para a Educação Infantil. Hoje eu tenho ideia de como devo pensar uma aula para as crianças, o que elas são capazes de fazer ou não. Existe toda uma preocupação por trás das aulas sobre o quê e o porquê de estarmos passando o conteúdo.

Entrevistada M após dar aulas:



É preciso planejar e às vezes até executar o conteúdo antes das aulas para ver se vai dar certo. O que é fácil para mim, para as crianças é muito mais difícil. É importante ter o conhecimento da origem, da cultura e da história do que estamos passando, pois nós temos uma influência grande sobre os alunos.

E ainda completa:

Depois da atif, percebi que a dança é importante para o desenvolvimento da criança e que através dela a criança consegue ser mais capaz eu acho de se expressar e que para trabalhar com dança com a educação infantil tem que ser de uma forma lúdica.

O ambiente da Atif se tornou indispensável para esses discentes, pois em suas falas é possível perceber o quão importante foi esse lugar de aprendizado para além do espaço mais comum da sala de aula, seja por meio dos planejamentos, das discussões, das trocas de experiências e das análises feitas em grupo com a utilização de vídeo-gravação e relatórios. Esse de fato se tornou o espaço do/a professor/a reflexivo/a, o ato de refletir na ação, refletir a ação e refletir sobre a reflexão da ação se materializaram nesses encontros, onde os/as alunos/as construíam em conjunto com os colegas as aulas seguintes, experimentavam novas danças, novas estratégias lúdicas respeitando o desenvolvimento das crianças, que por sua vez foi observado e analisado ao longo das aulas já passadas.

AUTONOMIA: CONSTRUÇÃO PELA FORMAÇÃO

Articulado a ideia de reflexividade está à de autonomia, a qual tem seu significado vinculado a faculdade de se governar por suas próprias leis e de dirigir-se por sua própria vontade. Logo o indivíduo que possui um pensamento autônomo tem a capacidade de pensar e optar por suas próprias escolhas, todavia este não está só, sua autonomia e seu protagonismo vêm da interação com os outros e o meio em que vive.

Na área educacional onde o ensino é de forma intencional, o/a professor/a deve trabalhar para que seu aluno consiga “pensar por si próprio”. Todavia não deve ser um “pensar por pensar”, quando se tem um pensamento autônomo este deve ser crítico, reflexivo, contextualizado e criativo. O/A professor/a deve incentivar seus alunos a serem curiosos pelo conhecimento, e nunca desprezar o que os mesmos trazem consigo, pois cada aluno tem sua realidade/especificidade que deve ser considerada durante as aulas, onde o conteúdo ensinado para ser significativo para tal deve estar correlacionado na medida do possível com seu cotidiano. O conhecimento é a arte da busca e de produção da verdade, enquanto o pensamento é a própria procura e a produção do significado (LORIERI, 2002).



Segundo Guimarães *apud* Cavéquia (2010) comumente as pessoas autônomas escolhem suas próprias atividades de acordo com o que elas podem lhe proporcionar para seu desenvolvimento, pretensões e interesses. Sendo a pessoa capaz de resolver problemas que apareçam ao longo do processo de forma independente.

Alguns legisladores/as iniciaram um processo tendente a instituir um controle regulador das escolas, procurando legislar sobre o que deve ser ensinado, quando e por quem, contemplando ainda os modos de testar o que foi aprendido e se os/as professores/as são competentes para o ensinar. Para Schön (*apud* NÓVOA, 1992)

O conhecimento emanado do centro é imposto na periferia, não se admitindo a sua reelaboração. De fato quando o governo procura reformar a educação, tenta educar as escolas, do mesmo modo que estas procuram educar as crianças. (p.82)

O autor atribui a origem da crise no sistema educacional nos últimos anos da década de 1980, entre outras coisas, à falta de confiança do saber profissional, que na área da educação se enquadra no conflito entre o saber escolar e a reflexão-na-ação dos professores e alunos. A qualidade da educação tem sido um tema de reflexão e de muita preocupação das sociedades, em especial do campo acadêmico da educação. Nesse caminho, torna-se evidente a importância de se refletir a respeito da formação inicial do/a professor/a.

Na constituição histórico-social do professorado, percebe-se que logo após ter ocorrido a transferência da tutela do ensino entre as entidades Igreja e Estado, a profissão buscou uma autonomia necessária à sua prática que era restringida e delimitada pelos interesses do Estado (NÓVOA, 1995). Este passa a adotar duas posturas diversas frente à figura dos/as professores/as: ora a autonomia do professorado era restrita ao exercício da docência, ora sua imagem era reforçada por prestígio junto à população. Este cenário evidencia que não era objetivo do Estado a formação do/a professor/a como profissional autônomo e reflexivo.

É na formação inicial, segundo Carreiro da Costa (1996), que os conhecimentos científicos e pedagógicos necessários à prática docente são adquiridos pelos/as professores/as, e que estes devem ser sensibilizados a uma possível mudança de concepção, quando negativa, em relação à escola. Apesar de concordar com a necessidade dos saberes apontados, Nóvoa (1995) considera essenciais outros aspectos para além da formação puramente curricular. Para ele, a autonomia, a integridade e a responsabilidade são uns destes aspectos, dialogando com



a reflexão tecida por Carreiro da Costa (1996), que entende ser viável e necessário que os/as professores/as sejam capazes de realizar e assumir tarefas, como os/as professores/as mais experientes, desde as primeiras intervenções. Evidenciando que a formação como um todo não deve ignorar a importante dimensão do formar-se professor/a, e sim privilegiar também o desenvolvimento pessoal, ressaltando que esta não se constrói somente por acumulação, situando a práxis como um espaço interativo de formação de saberes.

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1995, p.25).

Sobre a autonomia a entrevistada M diz que:

Eu tenho um pouco de insegurança, porque faz muito tempo que eu não tenho essas práticas, mas eu pretendo com os nossos encontros perder um pouco dessa insegurança para ensinar.

Entrevistada S diz que:

[...] eu tenho um pouco de dificuldade de me impor, de fazerem as crianças terem atenção em mim.

Por fim, o entrevistado L finaliza dizendo:

[...] eu já conhecia um pouco pelas pessoas falarem da atif, tinha noção que iria dar aula. Tinha medo de ser um pouco difícil.

É indiscutível a presença da falta de autonomia, a insegurança e o medo apontado pelos/as acadêmicos/as acima. Mas para o/a professor/a ser autônomo é necessário que ele também esteja inserido em um contexto que o permite ser autônomo. As legislações da política apontam a autonomia como ponto principal para uma prática pedagógica, entretanto as instituições muitas vezes fogem a essa regra, e não proporcionam ao seu discente em formação a possibilidade de viver essa autonomia. Vejamos agora como se comporta a fala dos/as entrevistados/as após concluir a disciplina Atif.

Entrevistada D comenta como foi importante esse espaço no qual teve a oportunidade de desenvolver a autonomia que antes ela não tinha.

Hoje eu me sinto mais segura de ir para escola, porque antes eu ficava pensando: “ai meu Deus como vou dar aula para as crianças?” Após atif já saio com uma segurança fora do normal, aqui eu tive oportunidade de ser a professora [...].

Entrevistada S aponta que:

No começo senti dificuldade, eu ainda sinto dificuldade, até porque também eu sou um pouco insegura, muito insegura por sinal, mas com o tempo eu vou amadurecendo um pouco essa insegurança e sabendo lidar melhor com os alunos e até mesmo na sala de aula que a gente estuda.



A autonomia denomina a capacidade do educando a buscar suas próprias respostas as suas perguntas, a partir das experiências construídas e vividas ao longo da vida. No imbricamento da relação aluno/a e professor/a, o/a aluno/a passa a se tornar também sujeito ativo no processo de aprender e a ensinar devido à autonomia que seu professor/a transmite. Seguindo com a análise, percebemos que a Atif proporcionou a esses educandos em formação a se tornarem/serem sujeitos do seu próprio processo, ou seja, construtores/as de sua autonomia e produtores do seu próprio conhecimento em relação com o/a outro/a.

DA FORMAÇÃO - ENTRE DIFICULDADES E SUPERAÇÃO NA MATERIALIZAÇÃO DA RELAÇÃO TEORIA- PRÁTICA

A didática há muito vem sendo discutida na Licenciatura de Educação Física. São constantes os debates estabelecidos entre os acadêmicos da dificuldade de materializar nas escolas o que é visto dentro das salas de aula, pois há uma ausência de alguns elementos que subsidiam essa didática para um conhecimento técnico-pedagógico (BRACHT; CAPARRÓZ, 2007). O que antes era o curso da prática, hoje já não é possível dizer mais o mesmo: “a vara se curvou”.

O ponto é que deveria haver um equilíbrio na relação teoria e prática, mas a “dificuldade de organizar/planejar/sistematizar” o conteúdo para além da sala de aula torna-se algo corriqueiro em nosso cotidiano. Cabe a nós, profissionais ou futuros/as profissionais da área a enxergar a teoria como uma aliada a prática, como uma relação de complementariedade, onde a teoria auxilia a prática e a prática auxilia a teoria, sendo capaz de (re)significar, (re)construir e (re)valorizar a prática pedagógica dos educandos.

Na Atif, os/as acadêmicos/as passam pelo processo de se sentir/ser professor/a atuante no decorrer da formação. Eles têm a oportunidade de experimentar o que é ministrar aulas efetivamente em uma escola, passando por todos os desafios da rotina e das incertezas escolares, e com isso contemplar na prática tudo o que foi interiorizado na teoria.

A entrevistada D a respeito das expectativas esperadas da disciplina e Projeto CriaDança diz:

Antes do Projeto eu sempre tive uma preocupação, porque eu sempre quis colocar a dança na escola, mais não tinha muita ideia de como colocar e de como fazer esse conteúdo na escola. [...] O projeto ajuda a gente ter uma noção de como incluir a dança na escola efetivamente, né?! Não só na teoria mais na prática. Então, essa é a expectativa. Ela é de aprender mesmo como



incluir isso na escola, principalmente na educação infantil, que eu acho que é o mais difícil.

E depois da disciplina:

Gostei muito da atif, acho que foi uma das mais importantes na minha formação, aliás, foi a mais importante pela questão da gente aplicar mesmo o que a gente tem estudado.

A entrevistada nos leva a repensar como a práxis tem passado despercebida na graduação. Ela aponta que o ponto de maior relevância foi o de “aplicar mesmo na prática” o que é estudado durante a formação. O conceito de aplicação proposto pela entrevistada merece uma análise no sentido de compreender quais sentidos e significados traz. Em princípio poderíamos pensar que essa ideia de aplicabilidade dos conteúdos está vinculada a uma perspectiva cartesiana de perceber um mundo, muito presente no ideário positivista/racionalidade técnica de educação no qual a modernidade (industrial) se pautou. A reflexividade torna-se um elemento importante em confrontação a essa ideia de aplicação, na qual estimula a ação do/a professor/a como algo em constante mudança, pois toma como incerto o cotidiano, como nos diz Sacristán e Pérez Gómez (1998).

Tal ideia de aplicação da teoria na prática vem sendo desmitificada partindo do princípio que o educando se tornaria apenas reprodutor do que foi estudado e elaborado por outros, e não protagonista e sujeito da sua própria ação, no qual é capaz de se referenciar na teoria para reescrever a sua prática. Para Bracht e Caparróz (2007, p. 34) “Os professores devem valer-se de sua autoridade e de sua autoria docentes para buscar sua autonomia, o que significa poder escolher e construir sua prática pedagógica e não apenas aplicar algo elaborado por outros” .

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação realizada por meio desse estudo apresenta a partir das entrevistas realizadas com os/as acadêmicos/as do curso de Licenciatura de Educação Física conclui que a disciplina Atif Linguagens II se efetivou de forma proveitosa, possibilitando a esses educandos o sentir/se professor/a e viver a escola antes que a graduação seja concluída.

De acordo com o estudo as aprendizagens elaboradas nas experiências de formação articuladas pela tríade da universidade tem se demonstrado mais significativas em possibilitar uma práxis mais autônoma e reflexiva. Potencializando a esses/as discentes uma (re)estruturação e uma (re)significação da sua prática pedagógica e da sua didática nas aulas de Educação Física.



A autonomia que os/as entrevistados/as nos dizem ter desenvolvido, configura-se a partir das experiências e dos saberes desenvolvidos na disciplina com os/as discentes ao longo do processo. O lugar do planejar, vivenciar, elaborar e criar foi instituído por meio da práxis. Esse exercício motivou esses futuros/as professores/as a se tornarem sujeitos ativos, reflexivos e autônomos ao pensar como o processo de ensino-aprendizagem se efetivava no dia a dia e como isso seria capaz de transformá-los em pessoas mais críticas, tanto em relação ao conhecimento propriamente dito como em relação a sua ação pedagógica.

Conforme apontam os entrevistados em geral, a disciplina se apresenta com um caráter de proporcionar aos/as acadêmicos/as uma experiência única e que traz uma ideia de complementariedade em relação às outras disciplinas no curso, onde o/a discente tem a oportunidade de passar pelo cotidiano de um educando, sendo capaz de articular as aprendizagens do curso com as aprendizagens experienciadas no processo em um futuro próximo. Percebemos também que os/as acadêmicos/as deixaram a disciplina demonstrando mais confiança em si mesmos/as, ainda que isso reverberasse a própria escolha do curso, e se reconhecendo como profissionais potentes no ideal de transformarem a realidade da Educação Física escolar no Brasil por meio da percepção da importância da reformulação da prática pedagógica na área como possibilidade de influenciar mudanças mais amplas na sociedade.

A partir dos relatos compreendemos a importância de se instaurar mais disciplinas com esta perspectiva no sentido de preparar e motivar esses jovens se enxergarem como professores/as autônomos e capazes de se tornarem práticos da sua própria teoria.

THE ARTICULATION TEACHING/RESEARCH/EXTENSION IN THE TRAJECTORY OF TRAINING OF ACADEMICS INVOLVED IN CRIADANÇA PROJECT

SUMMARY

Aimed to understand the experience of training of academics involved in a project that articulates teaching/research/extension. After qualitative research, with realization of content analysis, concluded that the joint teaching/research/extension has been shown to be significant in enabling a more reflective and autonomous learning.



**XIX
CONBRACE**
VI CONICE
08 a 13 de setembro de 2015
VITÓRIA-ES

TERRITORIALIDADE E DIVERSIDADE
REGIONAL NO BRASIL E AMÉRICA LATINA:
SUAS CONEXÕES COM A EDUCAÇÃO
FÍSICA E CIÊNCIAS DO ESPORTE

KEYWORDS: Pphysical Education 1; Ttraining 2; Teaching/research/extension 3.

*LA ENSEÑANZA/INVESTIGACIÓN/EXTENSIÓN CONJUNTA EN LA
TRAYECTORIA DEL ENTRENAMIENTO DE LOS/LAS ACADÉMICOS/AS
IMPLICADOS EN EL PROYECTO CRIADANÇA*

RESUMEN

Intentó comprender la experiencia de formación de academicos involucrados en un proyecto que articula la enseñanza/investigación/extensión. La investigación cualitativa con analisis de contenido, concluyó que la articulación enseñanza/investigación/extensión conjunta ha demostrado ser significativos en lo que permite un aprendizaje más reflexivo y autónomo.

PALABRAS CLAVE: Educación Física 1; Capacitación 2; Enseñanza/investigación/extensión 3.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L. G. C.; PIMENTA, S. G.. *Docência no ensino superior*. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2009.

CAPARRÓZ, F. E.; BRACHT, V.. O tempo e o lugar de uma Didática da Educação Física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 28, n. 2, p. 21-37, jan. 2007. Disponível em <<http://rbceonline.org.br/revista/index.php/RBCE/article/view/53>> Acesso em 20 de janeiro de 2015.

CARREIRO DA COSTA, F. *et al. Formação de Professores em Educação Física. Concepções, Investigação, Prática*. Edição Faculdade de Motricidade Humana. 1996.

CAVÉQUIA, M. A. P.; REZENDE, L. A.; MACIEL, A. G.. A Formação do leitor crítico e autônomo: Por que e por quais meios? *Revista Contrapontos - Eletrônica*, Vol. 10 - n. 3. 2010. Disponível em <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem16/COLE_2310.pdf> Acesso em 15 de novembro de 2014.



**XIX
CONBRACE**
VI CONICE
08 a 13 de setembro de 2015
VITÓRIA-ES

TERRITORIALIDADE E DIVERSIDADE
REGIONAL NO BRASIL E AMÉRICA LATINA:
SUAS CONEXÕES COM A EDUCAÇÃO
FÍSICA E CIÊNCIAS DO ESPORTE

- GAMBOA, S. S.. *Epistemologia da educação física: as inter-relações necessárias*. Maceió: EDUFAL, 2007.
- LORIERI, M. A.. *Filosofia: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002.
- MACHADO, N.J *Conhecimento como rede: a metáfora como paradigma e como processo*. São Paulo: USP. I.E.A., no.9, março/94.
- NÓVOA, A. (org.). *Os professores e a sua formação*. 2ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- POLANYI, M.. *A dimensão tácita*. London: Routledge and Kegan Paul, 1966.
- PIMENTA, S. G.. *Professor reflexivo: construindo uma crítica*. In: Pimenta, S. G.. *Professor reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito*. SP: Cortez, 2002.
- SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I.. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.