



ANÁLISE DA PRÁTICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA: O PLANO DE AULA COMO REFLEXÃO CRÍTICA DE UM PROFESSOR INICIANTE

ANALYSIS OF PRACTICE IN PHYSICAL EDUCATION: THE LESSON PLAN AS A CRITICAL REFLECTION OF A BEGINNING TEACHER

ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA EN EDUCACIÓN FÍSICA: EL PLAN DE LECCIÓN COMO REFLEJO CRÍTICO DE UN MAESTRO PRINCIPIANTE

Heitor Perrud Tardin



Mestrando em Ciências do Movimento

Discente no PPG Ciências do Movimento na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP)
heitor21perrud@gmail.com

Samuel de Souza Neto



Livre-Docência na UNESP-RC
Professor Associado do Departamento de Educação da Universidade Estadual Paulista (UNESP/Rio Claro)
Docente no PPG de Educação (UNESP/Rio Claro) e no PPG Ciências do Movimento (UNESP)
samuel.souza-neto@unesp.br

Resumo

Este estudo teve como objetivo compreender a prática de um professor iniciante, tomando como objeto de análise o seu plano de aula. Especificamente buscou-se identificar e analisar no plano de aula a sua trajetória pedagógica de construção, a fundamentação teórica e os desafios desse processo. Optou-se por um relato de experiência de estudo exploratório e autoetnográfico, em que as representações são postas em discussão a partir do exercício de análise crítica de um plano de aula. Esse plano de aula foi dissecado em quatro ações: descrever, informar, confrontar e reconstruir. Como resultado, observou-se a descoberta de uma contradição pedagógica que se define por uma concepção crítica da Educação Física, mas que se revela travestida de traços de tradicionalismo, esportivismo e comportamentalismo emoldurado por um discurso crítico. A partir dessa compreensão, torna-se possível reconstruir a prática e os conteúdos na Educação Física sob outro olhar.

Palavras-chave: Análise de Práticas. Formação Profissional. Análise de Plano de Aula. Educação Física Escolar.

Recebido em: 10 de junho de 2021.

Aprovado em: 21 de agosto de 2021.

Como citar esse artigo (ABNT):

TARDIN, Heitor Perrud; SOUZA NETO, Samuel de. Análise da prática na Educação Física: o plano de aula como reflexão crítica de um professor iniciante. **Revista Prática Docente**, v. 6, n. 2, e073, 2021.

<http://doi.org/10.23926/RPD.2021.v6.n2.e073.id1267>



Abstract

This study aimed to understand the practice of a beginner teacher, taking his lesson plan as the object of analysis. Specifically, we sought to identify and analyze in the lesson plan its pedagogical trajectory of construction, the theoretical foundation, and the challenges of this process. We opted for a self-ethnographic exploratory study experience report in which the representations are put into discussion from an exercise of critical analysis of a lesson plan. This lesson plan was dissected into four actions: describing, informing, confronting, and reconstructing. As a result, the discovery of a pedagogical contradiction in which one opts for a critical conception of Physical Education was observed, but which is disguised as traces of traditionalism, sportsmanship and behaviorism framed by a critical discourse. From this understanding, it becomes possible to reconstruct the practice and contents in Physical Education from another perspective.

Keywords: Analysis of Practices. Professional Qualification. Lesson Plan Analysis. School Physical Education.

Resumen

Este estudio tuvo como objetivo comprender la práctica de un docente principiante, tomando su plan de lección como objeto de análisis. Específicamente, se buscó identificar y analizar en el plan lectivo su trayectoria pedagógica de construcción, el fundamento teórico y los desafíos de este proceso. Se optó por un relato de experiencia de estudio auto etnográfico exploratorio en el que se ponen en discusión las representaciones a partir de un ejercicio de análisis crítico de un plan de lección. Este plan de lección se dividió en cuatro acciones: describir, informar, confrontar y reconstruir. Como resultado, se descubrió una contradicción pedagógica en la que se opta por una concepción crítica de la Educación Física, pero que se disfraza de vestigios de tradicionalismo, deportividad y conductismo enmarcados en un discurso crítico. A partir de esta comprensión, es posible reconstruir la práctica y los contenidos de la Educación Física desde otra perspectiva.

Palabras clave: Análisis de prácticas. Formación Profesional. Análisis del Plan de Lecciones. Educación Física Escolar.



1 INTRODUÇÃO

O presente relato de experiência teve início como trabalho para a disciplina “O saber dos professores, a formação e o trabalho docente: elementos para uma epistemologia da prática profissional”, ministrada no Programa de Pós-graduação em Ciências da Motricidade da UNESP. Como trabalho final, os participantes foram orientados a fazerem uma reflexão da própria prática docente (SCHÖN, 2000), visto que a maioria dos envolvidos nessa disciplina já atuou ou atua na área da educação ou, pelo menos, participou de programas de estágio.

Assim, para a realização desta análise de(a) prática, utilizou-se algumas contribuições de Wittorski (2014), pois o autor assinala que este tipo de análise oferece um espaço de verbalização de práticas espontâneas ou práticas pedagógicas, que são incorporadas à ação docente. Assim, a análise das práticas permite não apenas identificá-las, mas também, aprender suas “tendências comuns, os princípios que as organizam, sendo estes últimos úteis para desenvolver outras práticas de retorno à situação profissional”; enfim, elas nos permitem compreender as “regras de ação (de validade individual ou coletiva), que regem as práticas profissionais” (WITTORSKI, 2014, p. 128).

Neste contexto, os discentes resgataram rotinas de trabalho ou sequências didáticas na forma de um plano de aula (podendo envolver elementos de sua elaboração bem como algumas contribuições do desenvolvimento desse plano de aula na aula efetivada) ou de esquema de trabalho que tinha como ação a fundamentação da prática (TARDIF, 2010; GAUTHIER et al., 1998), visando superar o *slogan* “os professores sabem que sabem, mas não sabem como ficaram sabendo”.

Neste contexto, o presente relato de experiência começou a se desenvolver desde a primeira aula dessa disciplina. Nas aulas seguintes, foi sendo fornecida fundamentação teórica para aprofundar o conhecimento dos alunos, tanto em relação à profissionalidade docente (CONTRERAS, 2002) quanto no que diz respeito à reflexividade (TARDIF; MOSCOSO, 2018). Este cenário proporcionou idas e vindas entre as experiências relatadas, gerando novas perspectivas sobre a prática escolhida pelo discente, visando ampliá-la, reconstruí-la naquilo que toca o professor na experiência de ensino (BONDIA, 2002) ou na materialização das rotinas docentes (TARDIF, 2010) em seus avanços e limites (GAUTHIER et al., 1998).

Neste sentido, para este relato de experiência, como professor iniciante, primeiro ano de magistério no ciclo de vida da carreira docente (HUBERMAN, 2000), de um conjunto de aulas (seis) ministradas para o Ensino Fundamental 2, escolheu-se uma aula ministrada para alunos



do 8º ano numa escola municipal de pequeno porte em um distrito de Martinópolis – SP. Nesta escola de ensino fundamental, um dos relatores atua como professor substituto de Educação Física. A aula escolhida sintetiza o esquema de aula com o qual se trabalha, bem como os procedimentos de sequência didática que vão do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental 2. Cabe ressaltar, ainda, que um dos relatores dessa experiência, durante a graduação na universidade, participou de diferentes projetos do primeiro ao quarto ano, tendo como destaque o PIBID e a Residência Pedagógica. A participação nesses projetos contribuiu para a indução profissional no campo do magistério (NÓVOA, 2019).

Dessa forma, este relato de experiência teve como objetivo geral compreender a prática de um professor iniciante, tomando como objeto de estudo o seu plano de aula. Especificamente buscou-se identificar e analisar, no plano de aula, a trajetória pedagógica de construção dessa aula, a sua fundamentação teórica e os desafios desse processo. Para a produção desses dados, foram utilizadas as quatro ações de Smyth (1989) que são: descrever; informar; confrontar; reconstruir, visando uma reflexão crítica (ORTIZ, 2003) sobre a análise da prática (WITTORSKI, 2014).

2 QUADRO DE REFERÊNCIA SOBRE PROFISSIONALIZAÇÃO DOS PROFESSORES

Nos últimos 30 anos, a partir da LDBEN 9394/96, a formação do professor (BRASIL, 2019; BRASIL, 2015; BRASIL, 2002), a profissionalização do ensino (TARDIF, 2010; ALTET, 2001; GAUTHIER et al., 1998; HOLMES GROUP, 1986) e o núcleo de conteúdos curriculares para os diferentes níveis de ensino (BRASIL, 2017) passaram por mudanças significativas. Estas mudanças foram registradas na forma de uma base de conhecimentos (NÓVOA, 2017; SHULMAN, 1986) na qual o professor deveria mobilizar um conjunto de saberes (TARDIF, 2010) para a aprendizagem dos alunos, bem como ter, por seus pressupostos cognitivistas, o conhecimento da ação, além de fazer uma reflexão na ação e uma reflexão na e sobre a ação (SCHON, 2000), não só de modo individual (ORTIZ, 2002), mas também coletivo (TARDIF; MOSCOSO, 2018).

Porém, realizando uma retrospectiva mais ampla, considerando apenas à docência, poderíamos encontrar diferentes idades do ensino a partir de uma perspectiva social (sociológica). Tardif (2013) apresenta três idades, quais sejam:

(a) a idade da vocação (século XVII – século XIX): quando a docência era baseada na questão vocacional, no gostar de crianças, como dom, na tentativa-erro e na observação de algum professor mais experiente, estando a serviço de um ideal, missão religiosa ou causa;



(b) a idade do ofício (século XIX – século XX): quando o estado assume o controle do ensino, estabelece processos de formação e de remuneração, mas a aprendizagem da docência ainda é feita pela tentativa-erro na prática;

(c) a idade da profissão (a partir dos anos de 1980): momento em que a formação inicial é feita em universidades, estabelecendo-se a base de conhecimentos, e a prática passa a ser analisada, fundamentada e tornada pública.

Cabe esclarecer, ainda, que, embora haja esta periodização, na prática se pode conviver em uma região, estado ou país com uma determinada idade ou com as três ao mesmo tempo. Portanto, o objetivo passa a ser o de superar as perspectivas de “um ofício sem saberes” e “saberes sem ofício”, para se chegar a “um ofício feito de saberes” (GATHIER et al., 1998), em que se toma como parâmetro aquilo que o professor é e faz (SOUZA NETO; CYRINO; BORGES, 2019). Dessa forma, a meta para a formação de professores passa a ser a “idade da profissão”, a formação de professores profissionais, proporcionando condições de trabalho e autonomia na sua inserção e proposição de conteúdos na área, além de uma carreira mais sólida.

Assim sendo, este estudo buscou fazer uma reflexão sobre o relato de experiência de um plano de aula (considerando como contribuição alguns elementos da sua elaboração e fundamentação, mas também não desconsiderando outros elementos do desenvolvimento desse plano de aula na aula propriamente dita, visando fazer uma reflexão mais ampla) na ação docente desenvolvida por um professor iniciante.

Neste sentido tomou-se como base de análise os pressupostos apresentados por Ortiz (2002, 2003), que defende a reflexão como prática para desenvolver o trabalho docente, demonstrando pontos importantes para a formação de professores se tornar cada vez menos tecnicista e cada vez mais reflexiva. Portanto, como pressupostos, parte-se de um embasamento teórico para um planejamento das aulas no qual se concorda com a visão de Shulman (2014) sobre a base de conhecimentos, tendo em vista, principalmente, o PCK (conhecimento pedagógico do conteúdo) e a metodologia da Pedagogia de Projetos (NILBO; NOGUEIRA, 2008), segundo a qual o professor promove a autonomia dos alunos, fazendo com que eles assumam papel central no processo educativo. Portanto, a assunção desse papel se torna essencial no planejamento e desenvolvimento das aulas. Neste sentido, o docente incentiva debates e decisões através de consenso entre os alunos, permanecendo na função de mediador da discussão e das aulas.



Nesse percurso, levaram-se em consideração também as contribuições de Soares et al. (1992), para quem o esporte pode ser considerado fenômeno sociocultural amplo, e o seu ensino na escola deve ser feito de modo pedagógico, de maneira que o professor consiga possibilitar a construção de conhecimento com os alunos por meio do desenvolvimento cognitivo e crítico e não apenas motor. O que para Bratch (2014) significa dizer que a Educação Física escolar deve entender o movimento além das perspectivas biológicas, considerando os aspectos socioculturais, cognitivos e críticos.

Em suma, o professor em questão precisa desenvolver em suas aulas conteúdos que abordem todos os conhecimentos necessários da Educação Física, apresentando aos alunos esportes, jogos e brincadeiras que se encontram no cotidiano dos alunos; com isso, utiliza-se de meios para colocar os alunos em papéis centrais na tomada de decisões, na escolha de regras e em outros momentos importantes para o desenvolvimento dos estudantes.

No entanto, Betti e Kuriki (2011) chamam a atenção para o fato de que a aderência a uma abordagem pelo professor perde importância perto da sua intencionalidade pedagógica, ou seja, o que realmente se torna relevante para a aula são as intenções do professor e como ele consegue se adaptar à realidade da escola em que trabalha.

Desse modo, as experiências anteriores na escola e em escolinhas de atividades motoras (socialização antecipatória¹) podem ter uma influência muito grande na hora de agir na urgência e decidir na incerteza (PERRENOUD, 2001), pois emerge nesse momento também uma caixa de ferramentas (reservatório) do que se denominam saberes personalizados e situados (TARDIF, 2010). Assim, concorda-se com Tardif (2010), quando aponta que a prática profissional não é formada apenas no âmbito da universidade, mas bem antes, em momentos de formação formal e não formal.

Neste sentido, Almeida et al. (2019) colocam que o PCK se caracteriza como o conhecimento docente, podendo ajudar o professor a ressignificar o conteúdo a partir do discernimento e do tato pedagógico, para que seja compreendido por todos os alunos. A partir dessa compreensão, Wittorski (2014) defende que a análise da prática se torne meio para melhorar o desenvolvimento profissional docente, proporcionando ao mesmo uma visão de sua prática, da mobilização de saberes efetuada e da possibilidade de correções do que vem sendo

¹ Freitas (2011) ao falar do processo de socialização na educação física vai assinalar que ele contempla a socialização profissional (valores, conhecimentos, habilidades – identidade profissional), a socialização organizacional (cultura profissional) e a socialização antecipatória (relações sociais com antigos professores).



feito nas aulas, visando torná-la pública e desprivatizada, na dimensão de que o professor possui um conhecimento – daí torná-lo público, para que seja socializado e reconhecido.

Entretanto, Altet (2001) aponta que, para analisar a prática, os próprios participantes precisam se tornar protagonistas de processos de reflexão. A partir disto, a análise da prática permite que a ação docente seja analisada, embasada e compartilhada com os demais colegas de profissão, contribuindo no processo de profissionalização docente. Assim sendo, Almeida et al. (2019) assinalam que a base de conhecimentos defendida por Shulman (1986, 1987) diferencia o conhecimento do professor daquele do especialista. Dessa forma, a base de conhecimentos é um dos quesitos que legitima a docência como profissão, e não como ocupação. A base de conhecimentos define os conhecimentos específicos da profissão docente, dando ênfase aos conhecimentos pedagógicos, mas também aos conhecimentos técnicos, superando a visando tradicional tecnicista. Neste sentido, a prática reflexiva e o entendimento sobre os conhecimentos profissionais têm importância considerável para o processo de profissionalização do professor, pois assumem papel de destaque para a valorização docente perante a sociedade.

Em outro estudo, Huberman (2000) chama a atenção também para outro aspecto muito importante vinculado aos “ciclos de vida do professor”. O autor mostra as diferentes etapas da vida docente, desde suas motivações até seus fracassos. Nesta obra, são propostas sete fases da carreira docente: Entrada na Carreira; Fase de Estabilização; Fase de Diversificação; Pôr-se em Questão; Serenidade e Distanciamento Afetivo; Conservantismo e Lamentações; O Desinvestimento.

Porém, como afirma Huberman (2000), estes avanços não são lineares, nem acontecem de forma igual para todos os professores, pois muitas vezes acontecem retrocessos e descontinuidades. Dessa forma, ao iniciar um professor a sua carreira, isso não significa necessariamente que passará pelo primeiro ciclo, podendo este ocorrer na mudança de uma escola para outra. A partir das considerações apresentadas, este trabalho terá como percurso metodológico a análise de um plano de aula (considerando contribuições da sua elaboração e fundamentação, bem como alguns elementos do desenvolvimento dessa aula propriamente dita, visando uma melhor compreensão desse processo).

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente relato de experiência se caracteriza como uma investigação de caráter qualitativo, por ser flexível para a coleta e análise de dados, dando ênfase à interpretação do



autor e não apenas às informações, pois descreve com fidelidade o fenômeno em questão (POUPART, 2014). Dessa forma foi tomada como objeto de estudo *um plano de aula de Educação Física* (que levou em consideração alguns elementos de sua elaboração e fundamentação, mas que trouxe também algumas contribuições da implementação desta aula visando uma reflexão mais ampla), *realizada no mês de março, ano de 2020, em Escola Municipal, no 7º ano* (faixa etária de 12 e 13 anos), *para 15 alunos* (meninos e meninas), *em Distrito* (200 habitantes) *do Município de Martinópolis – SP*, na forma de um estudo exploratório de perspectiva autoetnográfica. Para Bossle e Molina Neto (2009, p. 142):

(...) é possível supor que a autoetnografia está fundamentada em requisitos que têm como base a descrição, a reflexão e a introspecção tanto intelectuais quanto emocional não somente do autor, mas dos autores que atuam dentro de um contexto social ou cultural e do leitor que se apropria desses conceitos.

A autoetnografia, para Ellis (2004), é definida e resumida como descrições narrativas de si mesmo – autobiografia etnográfica. Ainda neste sentido, Chang (2008) afirma que este tipo de pesquisa é uma análise cultural e interpretativa feita pelo próprio narrador. Segundo Bossle e Molina Neto (2009, p. 143):

(...) destacamos a importância da realização de uma investigação auto Etnográfica para compreender o trabalho docente coletivo em uma perspectiva epistemológica e metodológica inovadora para a área de conhecimento da educação física. Em uma área onde se percebe, ainda, o predomínio da abordagem biomédica nas pesquisas (Molina Neto et al., 2006), pautados por procedimentos positivistas e de defesa da neutralidade do pesquisador diante dos fenômenos sociais, a autoetnografia parece ser um reforço significativo ao pensamento que visa destacar as vivências do sujeito pesquisador em sua pesquisa, na medida em que transforma seus relatos em pesquisa científica porque se situa dentro de uma série de autorreflexões, interações e reconhecimentos de emoções que, cotejadas com outras posições, permitem reconstruir novos conceitos de uma realidade subjetiva.

Este tipo de pesquisa se alinha de modo significativo com Smyth (1989), que sugere a análise de um plano de aula, dividido em quatro ações: descrever, informar, confrontar, reconstruir.

Na primeira etapa – *descrever: o que faço?* –, deve ser relatada fielmente e detalhadamente a aula da qual o indivíduo deseja realizar a análise; quanto maior o detalhamento, maiores reflexões a respeito dela poderão ser feitas. Para a segunda etapa – *informar: o que significa isto? qual o significado das minhas ações?* –, o professor deve informar o porquê de sua aula, desde o planejamento até sua execução. Na terceira etapa – *confrontar: como me tornei assim? como cheguei a agir dessa forma?* –, o professor deve buscar os motivos que o levaram a ser quem ele é neste momento, desde sua socialização primária até suas experiências como professor, passando por todo seu histórico de identificação



com o tema e suas vivências na formação inicial. Por fim, a quarta etapa – *reconstruir: como posso fazer diferente? como posso me transformar?* –, o professor deve repensar sua prática, buscando aperfeiçoá-la, melhorar ou suprimir algum aspecto. É neste momento que o docente pode buscar novas referências, novas teorias, novas fontes para embasar suas aulas (SMYTH, 1989).

Estes questionamentos têm como função resgatar uma prática pedagógica do professor e fazer com que ele promova a autorreflexão sobre sua aula e, através disso, aponte pontos positivos e negativos da sua prática. A partir disto, adequar as próximas aulas, visando sempre a sua evolução como profissional. Cabe registrar que estas reflexões contribuem para que o relato de experiência seja transformado em uma narrativa que gere conhecimento, bem como suscitam uma revisão de valores, crenças, representações, atitudes etc., a partir das descrições realizadas, podendo-se constituir em uma autoetnografia.

Para Bossle e Molina Neto (2009), a autoetnografia permite um desenho claro da investigação, pois o sujeito que pesquisa também é o sujeito do problema. Deste modo, a atuação da análise da prática, no plano de aula, ocorre na forma de dispositivo, podendo ser compreendido como “tudo aquilo que tem, de uma maneira ou de outra, a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres vivos” (AGAMBEN, 2011, p. 257). Assim, tomando em consideração o uso deste dispositivo, ele se torna documento para a análise de conteúdo. O que, para Bardin (2002), significa delimitar esta análise de conteúdo como:

(...) «uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referenciação» (31). Enquanto tratamento da informação contida nos documentos acumulados, a análise documental tem por objectivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação. (BARDIN, 2002, p.45).

Neste sentido, a autoetnografia utilizada se caracteriza também como dispositivo de ensino e aprendizagem que possibilita uma análise sobre o plano de aula pelo pesquisador, do seu percurso formativo como professor e de seus próprios atos durante a aula. Desse modo, o diálogo entre o relato de experiência e o plano de aula a partir da análise da prática de reflexão crítica (SMYTH, 1989) possibilita a produção dos dados encontrados no presente estudo.

A amostragem foi selecionada pelo pesquisador devido ao seu valor como experiência profissional, visto que ele se encontra em início de carreira e a vivência de uma aula que foi



ministrada com êxito e particularidades ligadas ao contexto da escola, dos alunos e do próprio professor foi marcante e, em sua concepção, digna desta análise.

Por se tratar de um relato de experiência, mas que também se utiliza de fundamentação teórico-metodológica, serão utilizados tanto o tempo verbal na terceira pessoa como na primeira pessoa, ou o impessoal em determinadas circunstâncias.

4 OS RESULTADOS E A SUA DISCUSSÃO

Como professor substituto (eventual) nas redes Municipal e Estadual, o docente não tem total controle sobre em quais salas irá trabalhar e muitas vezes não lhe é apresentado um cronograma de temas, e muito menos é passado com qual metodologia e conteúdo o professor efetivo está ministrando aulas aos alunos. Neste sentido, pode ser destacada uma certa autonomia no que concerne ao tema e às atividades de cada aula, o que pode ser visto como algo positivo ou negativo.

Dessa forma, opta-se por trabalhar com uma Pedagogia de Projetos centrada nos jogos e esportes, incluindo-se uma ou outra atividade dos temas transversais contemporâneos da BNCC, visando ter um mínimo de organicidade nas aulas que serão ministradas, mas podendo também se constituir em uma atividade extracurricular, pois não há um planejamento prévio para os professores eventuais ou uma orientação oficial, a não ser a própria BNCC. Nestas aulas oriento-me também pela Constituição de 1988 e pela LDBEN 9394/96, segundo as quais todos têm direito à Educação e a Educação Física é um componente curricular, perpassando temas vinculados a se movimentar. Enquanto plano de aula, sigo um esquema pedagógico em que se considera uma parte inicial, uma parte principal e uma parte final para a aula e gestão da sala de aula, podendo estas diferentes partes ser ampliadas.

Com relação às aulas ministradas, o Quadro 1, abaixo, apresenta uma síntese de temas de aulas que foram ministradas no período pré-pandêmico, focado apenas no conteúdo e no ano (turma) em que foi trabalhado. Este quadro tem o intuito de mostrar apenas as atividades em que o professor iniciante está envolvido, uma vez que, ao ser chamado para dar aula, como eventual, ele tem de lançar mão de seu reservatório de saberes (TARDIF, 2010) ou de sua caixa de ferramenta (GAUTHIER et al., 1998) na mobilização de saberes (disciplinar/específico, das ciências da educação, curricular, da tradição pedagógica, experiencial e da ação pedagógica) para a resolução de problemas ou emergências. Enfim, trata-se de agir na urgência e decidir na incerteza (PERRENOUD, 2001). Porém, para isso, o que me auxiliou foi a participação em projetos do PIBID (Iniciação à Docência) e da Residência Pedagógica (Iniciação à

Docência/Imersão na Escola), nos quais a minha inserção profissional na escola e imersão na cultura escolar ocorreu logo no início da graduação.

Quadro 1 - Educação Física: conteúdos trabalhados como professor eventual

Ano Plano de Ensino	6º Ano EF	7º Ano EF	8º Ano EF	9º Ano EF
Aulas Temáticas Pedagogia de projetos: jogo, esporte, temas transversais/BNCC	<u>Temas Transversais</u> Momento inclusivo: como a cegueira interfere no cotidiano?	<u>Esporte</u> Futebol americano com adaptações.	<u>Esporte</u> Futsal de mãos dadas (dupla mista).	<u>Temas Transversais</u> Momento inclusivo: como a cegueira interfere no cotidiano?
	<u>Temas Transversais</u> Atividade inclusiva devido a 3 salas estarem em quadra.	<u>Esporte</u> Vôlei sentado.	<u>Temas Transversais</u> Momento inclusivo: como a cegueira interfere no cotidiano?	<u>Temas Transversais</u> Atividade inclusiva devido a 2 salas estarem na quadra.
	<u>Jogo</u> Cidade dorme (atividade realizada em sala devido à chuva).	<u>Temas Transversais</u> Atividade inclusiva devido a 2 salas estarem na quadra.	<u>Jogo</u> Queimada com implementação de regra pelos(as) alunos(as).	<u>Esporte</u> Basquete sem movimentação de quem está com a bola.
	<u>Jogo</u> Pega-pega corrente, rela-congela, pega-pega usando bola.	<u>Jogo</u> Queimada Rei e Rainha.	<u>Temas Transversais</u> Atividade inclusiva devido a 3 salas estarem na quadra.	<u>Esporte</u> Voleibol com regras adaptadas. Voleibol utilizando regras oficiais (mais próximo possível).

Legenda:

- (a) **momento inclusivo** – Alunos divididos em setores para realização de atividades temáticas.
- (b) **atividade de inclusão** – Os estudantes foram divididos em duplas: um estaria vendado ou de olhos fechados e o outro seria o guia em uma expedição na escola, os papéis se invertem depois de um determinado tempo.
- (c) **cidade dorme** – Envolve a gameficação do jogo “Among us”, que implica em descobrir qual dos estudantes é o impostor da sala.
- (d) **pega-pega** – Desenvolver brincadeiras que fazem parte do cotidiano de gerações anteriores e estão cada vez mais difíceis de se encontrar no cotidiano, explorando as variações da brincadeira de pega-pega.
- (e) **futebol americano** – Jogo adaptado para a realidade escolar sobre futebol americano, mostrando as formas de pontuação e aspectos básicos do esporte.
- (f) **vôlei sentado** – Adaptação do esporte para inclusão de todos os alunos, facilitando a recepção da bola e a dinâmica de jogo.
- (g) **queimada rei e rainha** – Variação do jogo de queimada, onde um aluno e uma aluna são escolhidos democraticamente pelo seu time para não poderem ser queimados, pois, se isso acontecer, o jogo acaba; novos “poderes” podem ser implementados durante o jogo.
- (h) **queimada com regra** – Os estudantes devem entrar em consenso previamente sobre as regras do jogo, de forma democrática e valorizando a argumentação sobre cada nova regra a ser implementada no jogo de queimada.
- (i) **futsal de mãos dadas** – Futsal com 10 jogadores por equipe, envolvendo meninos e meninas; cada time deve formar 5 duplas para começar a jogar, as duplas devem sempre se manter de mão dadas ou será marcada uma infração, as duplas são trocadas a cada certo período.
- (j) **basquete sem movimentação** – Esporte adaptado para não ocorrer movimentação do indivíduo em posse da bola, para diminuir contato desnecessário e começar a trabalhar o esporte de forma lúdica.
- (l) **vôlei com regras adaptadas** – Jogo pré-desportivo, envolvendo adaptações na regra para iniciação lúdica ao esporte e inclusão de alunos que não se identificam com a prática de atividades físicas.
- (m) **vôlei com regras oficiais** – Esporte realizado com as regras próximas às de competições oficiais, mas ainda moldado para a realidade da escola, como, por exemplo, altura da rede, bola, dimensões da quadra etc.

Fonte: Elaborado pelos autores.



A aula ministrada, escolhida para o relato de experiência, ocorreu em uma Escola Municipal com a presença de 12 alunos do 7º ano. Nesta escola, por se tratar de aula eventual, não foi passado ou sugerido um programa de conteúdo específico, a não ser a indicação e compreensão de que os alunos gostavam de jogos e atividades esportivas. Optou-se por trabalhar com um tema que, provavelmente, foi pouco abordado nas aulas de Educação Física e, possivelmente, pouco comum para os alunos: o futebol americano. Trata-se de uma atividade muito dinâmica, em que se buscou trabalhar um jogo de futebol americano adaptado, não apenas para a escola, mas também para a sua realidade, onde a infraestrutura e os materiais são limitados.

Considerando o plano de aula proposto, mas também visando ampliar a reflexão trouxemos alguns elementos da sua implementação na sala de aula. No dia da aula, a quadra poliesportiva estava à disposição, mas, como não havia uma bola de futebol americano, adaptamos para o jogo uma bola de futsal com a calibragem menor, facilitando o manuseio da bola. Para adaptar as marcações do campo, as linhas da quadra de vôlei e a linha central foram usadas como referência, assim como as linhas de fundo até os alambrados, que representavam a “End Zone”.

Durante a aula, alguns alunos demonstraram gostar do jogo, principalmente por ser algo que difere de seus costumes nas aulas de Educação Física. Por isso, num primeiro momento, considerei essa aula como grande sucesso. Porém, a autorreflexão proporcionou uma visão diferente, abordando alguns pontos que não foram possíveis de se perceber na análise realizada por mim após a aula, merecendo ser trabalhada nas quatro ações propostas por Smyth (1989):

(1) Descrever: o que faço? Tema da Aula: futebol americano. Faixa etária: 12-13 anos (oitavo ano do ensino fundamental). Objetivos: trabalhar aspectos motores através de um esporte pouco difundido na região onde a escola está inserida; vivenciar um esporte pouco conhecido pelos alunos; desenvolver senso crítico e romper preconceitos sobre esportes considerados violentos. Duração: duas aulas de 45 minutos cada.

A aula foi dividida em uma parte dentro da sala de aula (parte inicial da aula) e uma na quadra (parte principal da aula e parte final da aula). Na sala (parte inicial da aula), foi realizado debate entre os alunos sobre o que eles sabiam de futebol americano; logo após o debate, a atividade que seria feita na quadra foi explicada (jogo de futebol americano adaptado e com contato físico reduzido, para evitar lesões e mal-entendidos).



Na quadra (parte principal da aula – do ponto de vista da aula propriamente dita, pode-se também considerar essa atividade como sendo da parte inicial de uma aula), houve, num primeiro momento, aquecimento (estimulação ou preparação dos alunos organicamente) e alongamento – exercícios físicos gerais e específicos para o desenvolvimento do jogo. Em seguida, a sala foi dividida em dois times mistos e uma simulação de jogo foi feita para tirar as dúvidas no que diz respeito a regras e ao andamento da partida.

Algumas informações básicas foram utilizadas: a atividade apresentava dois momentos distintos para cada equipe, o ataque e a defesa. O time que estava com a posse de bola tinha como objetivo alcançar o final da quadra (End Zone) para marcar pontos. Para isso, cada posse de bola representava três tentativas para avançar até a próxima linha da quadra (representando 10 jardas no esporte = 9,14 metros). Porém, quando estavam defendendo, o objetivo era interceptar o passe do adversário ou parar quem estava com a bola antes de atingir a próxima linha da quadra.

Para esta parte da aula, utilizou-se dos saberes da formação profissional, mas também dos saberes disciplinares e dos saberes curriculares (TARDIF, 2010), podendo-se incluir aí os saberes da tradição pedagógica (GAUTHIER et al., 1998), vinculado ao pesquisador em sua socialização primária (experiências e vivências escolares ou esportivas) no que diz respeito a outros esportes.

Como o futebol americano é um esporte de invasão com nível de contato físico alto, para essa adaptação foi indicado aos defensores apenas tocarem em quem estava com a bola, e este deveria parar imediatamente. Ao final da atividade (parte final da aula), foi feita a conversa em roda sobre aspectos positivos e negativos da vivência. Nesta etapa da aula, alguns alunos demonstraram interesse por saber mais sobre o desporto e expuseram seus pensamentos sobre a aula.

(2) Informar: O que significa isto? Qual o significado das minhas ações? Todas as ações expressas nesta aula provêm dos processos formativos, sendo ligados ao currículo de formação inicial ou em projetos de iniciação docente.

Neste sentido, entende-se que a formação universitária tem grande influência sobre os acontecimentos durante a aula. Porém, como Tardif (2002) afirma, a constituição do professor vai muito além de sua formação inicial, abrange desde sua socialização antecipatória [socialização pré-profissional (GARIGLIO, 2011)] até suas experiências como docente, pois não deveria existir dicotomia entre o que o professor é dentro e fora da escola.



Retornando à análise da aula, a escolha do jogo foi feita, pois, como Betti e Gomes-da-Silva (2019) apontam, os jogos são um dos principais conteúdos da Educação Física e a escolha do tema foi devido ao fato de ser algo diferente para a rotina dos alunos, além de ser um esporte sobre o qual eu tenho propriedade para falar e demonstrar aspectos básicos através de um jogo. Segundo Soares et al. (1992), o esporte deve transcender a visão tecnicista e se mostrar como fenômeno sociocultural rico para situações pedagógicas. Neste sentido, apesar de ser feito em aula na forma de jogo, a escolha do esporte foi baseada no seu potencial para contribuir com o desenvolvimento global dos alunos e não excluir algum indivíduo.

(3) Confrontar: Como me tornei assim? Como cheguei a agir dessa forma? Betti e Gomes-da-Silva (2019), Tardif (2010) e Nóvoa (1992), entre outros autores, apontam que o processo formativo vai muito além da sala de aula. Com isso, considero que fui influenciado por muitos fatores, como, por exemplo: disciplinas na universidade e experiências nos projetos de que participei e até mesmo nas vivências que tive antes de ingressar na universidade.

Ainda sobre a formação inicial, meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) teve como tema o esporte no currículo do estado de São Paulo. Na pesquisa realizada, foi constatado que o esporte ocupa papel majoritário no currículo, mesmo assim, ainda é visto com pouca profundidade, abordando, em sua maioria, aspectos técnicos e táticos. Neste trabalho, busquei autores para embasar o potencial pedagógico do esporte, fugindo da reprodução do alto rendimento e mostrando que o esporte pode ser grande ferramenta para o desenvolvimento global e crítico dos alunos.

Além da formação obrigatória, outros momentos de formação, com grupos de pesquisa e leituras extraclasse, auxiliaram muito no processo de como e por que ensinar. Os momentos de estágio e de participação em projetos (Residência Pedagógica e PIBID) me possibilitaram uma visão dentro da realidade escolar, com a qual pude aprimorar minha base de conhecimentos e minha prática antes de concluir a formação inicial.

Neste contexto, pode-se citar que desde, aproximadamente, os meus seis anos de idade fui incentivado a praticar esportes, como natação e até handebol. Tentei na adolescência ser jogador profissional de futebol, o que acabou não acontecendo, mas este fato me aproximou mais do esporte de rendimento. Quando eu percebi que não ia conseguir me tornar jogador profissional, decidi me aproximar de uma área que abrange os esportes. Isso me levou diretamente para a Educação Física, ou seja, a paixão por esportes me aproximou da área de atuação. Embora na formação inicial a minha concepção de Educação Física tenha mudado, os



esportes ainda possuem grande influência no meu dia a dia e, conseqüentemente, na minha prática docente.

O convívio com intercambistas que visitaram a escola onde eu estudava e meus estudos de língua inglesa e da cultura dos EUA me levaram a uma grande apreciação de esportes americanos, como o futebol americano, hóquei no gelo, basquetebol (NBA) e beisebol. Estes esportes ainda influenciam meu cotidiano, na medida em que assisto a partidas deles e consumo produtos relacionados a eles.

Desse modo, para chegar a ser o professor que me tornei, a conexão entre teoria e prática que abrange minhas aulas é proveniente de vários aspectos, desde a socialização primária, perpassando vivências não relacionadas ao contexto educacional e à formação inicial, até a socialização secundária, alcançando a experiência profissional. Apesar da formação inicial ligada à licenciatura mudar vários conceitos sobre a Educação Física, ainda sinto os esportes e até mesmo métodos ligados ao rendimento muito conectados a mim. Por isso, as aulas que ministro ainda têm fortes raízes nestes princípios. Embora tenha um bom embasamento teórico que busca a aproximação do esporte com a pedagogia, a ressignificação dessas experiências ou representações ainda não foi suficiente para superar as influências de uma socialização primária dos bancos escolares ou bancos esportivos.

(4) Reconstruir: como posso fazer diferente? Como posso me transformar? Apesar de todos os alunos da sala realizarem a atividade, notei que boa parte deles teve dificuldades em entender alguns aspectos do jogo, pois muitos deles não estavam familiarizados com o esporte em questão. Então, poderia ser mostrado um vídeo sobre as regras do futebol americano logo após o debate, pois ficaria mais claro o propósito das adaptações que foram feitas no esporte.

Em um aspecto mais geral, considero que devo pensar e me adaptar melhor ao contexto vivido pelos alunos, considerando que muitos podem não ter acesso a determinados assuntos. A aula também poderia ter abordado um aspecto mais crítico, pois, apesar da minha tentativa de desenvolver o senso crítico dos alunos através de conversas durante e após o jogo, pude sentir que ainda ficou muito raso o nível de diálogo pedagógico em certos momentos, quando o jogo frisou o movimento pelo movimento.

Porém, acredito que, devido ao cenário de pandemia que chegou pouco depois de as aulas terem começado de fato, o professor teve contato limitado em relação ao número de aulas que pôde ministrar. Neste sentido, será destacada uma aula que foi marcante para o docente, pois foi considerada por ele mesmo uma aula com resultados positivos, tendo incorporado em



sua estruturação e sequência didática um esquema que servia de base para todas as aulas. Essa mesma aula foi reutilizada (com as devidas alterações) em outras turmas e inclusive em outra escola, onde a metodologia empregada e os resultados obtidos foram semelhantes.

Além deste mesmo plano de aula, após esta análise, percebi como todas as aulas ministradas por mim têm forte ligação com este padrão esportivista/tecnicista; apesar de trabalhar com outros conteúdos, como jogos e brincadeiras, as características tradicionais, como aquecimento (parte inicial), atividade principal e volta à calma (parte final), estão fortemente marcados, enquanto problematizações e reflexões ocupam um espaço pequeno, indo contra a minha expectativa sobre trabalhar aspectos de pensamento crítico e desenvolvimento educacional com os alunos.²

Analisando a prática exposta, observa-se influência dos esportes e jogos e até mesmo, ainda, de um modelo esportivista comportamental, apesar dos esforços em romper esse paradigma. Pensando sobre a aula anterior a essa, ela poderia ter trabalhado mais as questões étnicas e sociais que o futebol americano engloba, mostrando vídeos e recomendando séries e filmes em programas de *streaming*, ou simplesmente com debates dentro e fora da sala de aula. E, com certeza, eu não posso esquecer ou ignorar a condição social desses alunos e lembrar que são filhos de trabalhadores do campo.

Outro ponto que me chamou a atenção foi a inclusão (ou a falta dela) de pessoas com deficiência física ou cognitiva. Esta aula foi preparada sem levar em conta esse público, por

² A título de ilustração será exposto outro plano de aula, visando referendar que este professor iniciante mantém a mesma lógica de planificação de suas aulas. No próximo exemplo, a turma é sexto ano do ensino fundamental, de uma escola estadual do município de Martinópolis. Esta sala contava com 27 alunos presentes, dos quais um optou por não participar da aula. Neste momento, não será feita a reflexão crítica, pois o intuito é apenas ilustrar que outras aulas são influenciadas pelo esportivismo/tecnicismo. Segue o planejamento da aula (cuja temática foi escolhida por representar um dos conteúdos muito explorados na Educação Física, suscitando críticas ou adesões em função de sua proposição):

Atividade: Queimada Rei, Rainha e Herói. Duração da atividade: 2 aulas de 50 minutos. Objetivo da aula: Trabalhar aspectos cognitivos, motores e sociais, através da elaboração e execução de táticas para ganhar o jogo. Descrição da aula: Para iniciar a aula, foi feito, dentro da sala de aula, o controle de presença e uma breve explicação sobre as regras básicas da queimada. Após isto, os alunos foram para a quadra, fizeram alongamento e aquecimento. No início, os estudantes foram divididos em dois grupos, com seleção aleatória, juntando meninos e meninas, e assim foi jogada a queimada tradicional, sem adicionar os diferenciais. Após essa primeira rodada, o professor solicitou a atenção dos alunos e explicou cada uma das especificidades do jogo: se o Rei for queimado, acaba o jogo; se a Rainha for queimada, o time perde metade dos integrantes; e o Herói só pode ser queimado pelo Herói ou Rainha do time rival. Quando explicadas as novas regras, cada time se reuniu em um lado da quadra para elaborar suas estratégias e, quando ambos estavam prontos, o jogo começou. Foram realizadas 4 rodadas com essas novas regras e, a cada uma, novas táticas foram empregadas pelos alunos, deixando o jogo muito divertido e complexo. Ao fim da última rodada, um círculo de conversa foi feito para que eles pudessem expor seus pensamentos sobre dificuldades e destaques do jogo. E, para finalizar, faltando 5 minutos para acabar a aula, seguindo as regras da escola, os alunos se encaminharam para os banheiros e bebedouros e em seguida para a sala de aula.



aparentemente não ter observado nenhum aluno com essas condições. Se, naquele momento, algum(a) estudante se apresentasse com alguma deficiência, eu provavelmente não saberia como incluí-lo(a) de maneira correta na aula, apesar de trabalhar com aulas com a temática da inclusão. Ou seja, nós não podemos funcionar de forma tão condicionada. Para as próximas aulas, devo valorizar a inclusão de todos os alunos e não apenas aqueles com aspectos motores destacados.

Partindo da premissa de que estou no primeiro ano como docente, considero que tenho muito a evoluir, tanto em minha prática quanto na autorreflexão dela. Tendo em vista isso, a análise da prática se torna muito importante para a minha evolução como professor, pois foi através dela que pude reconhecer que ainda estou muito ligado à questão esportiva competitiva ou de instrumentalização, apesar de meus esforços e intenção de mostrar como o desporto pode ir muito além do movimento pelo movimento.

Neste sentido, esta análise mostrou que, para a minha evolução como docente, meus planos de aula devem ser mais abertos aos alunos, valorizando a tomada de decisão de cada estudante, transcendendo a concepção do esporte como apenas movimento e potencializando seu poder pedagógico e crítico. O olhar crítico proporcionado pela análise (SMITH, 1989; ALTET, 2001; WITTORSKI, 2014) promoveu uma visão diferente do meu trabalho, mostrando lacunas nas minhas percepções sobre mim mesmo, como por exemplo a minha relação como esportivismo e tradicionalismo durante as aulas e sobre como eu priorizo certos temas e secundarizo outros. A autorreflexão foi importante para conseguir enxergar essas barreiras e planejar meios para superá-las.

Os dados obtidos neste estudo apontam que a análise das práticas é algo essencial para a profissão docente. Porém, ela não pode ser feita de modo mecanizado e automatizado. Esforços são exigidos, não apenas para admitir que o professor pode mudar certos aspectos de sua aula, mas também a vontade de realizar essas mudanças. Para Smyth (1989), a análise da prática não deve ser feita individualmente, mas sim com toda a comunidade escolar, e ele defende também que os resultados dessas reflexões devem ser compartilhados e publicados, para que outros professores possam estabelecer ligações entre sua prática e a de outros (WITTORSKI, 2014).

Nos atuais moldes da educação brasileira, a autorreflexão e o compartilhamento dela encontram diversas barreiras, desde a sobrecarga horária do professor até a falta de incentivos para que haja a possibilidade de o docente realizar esse processo. Esses empecilhos são



enfrentados por grande parte dos professores da educação básica, onde as condições de trabalho não são as ideais para o trabalho e a formação continuada. Neste sentido, Nóvoa (2019) coloca outros desafios, como:

Frequentemente, recorrem ao conceito vago de educadores, juntando na mesma análise docentes, gestores, tutores, por vezes psicólogos, e mesmo pais e outras pessoas que exercem uma função educativa. Deste modo, diluem o princípio do professorado como uma profissão, conduzindo a políticas que desvalorizam a formação dos professores e que se legitimam através de um discurso pragmático: se escolhermos pessoas com bom conhecimento de uma dada matéria, facilmente conseguimos prepará-las para serem professores; se dermos uma remuneração suplementar aos professores cujos alunos têm bons resultados, o ensino melhorará; se tivermos bons materiais (livros, programas, etc.) e boas tecnologias, seremos capazes de suprir as deficiências dos professores e da sua formação; e por aí adiante (NÓVOA, 2019 p. 5).

Para Tardif (2010), o processo de profissionalização docente requer um professor crítico e consciente de suas funções, não apenas didáticas, mas também sociais. A autorreflexão sugerida por Smyth (1989) pode auxiliar nesse processo de profissionalização, visto que, através dela, o professor pode rever sua aula e com isso analisar pontos positivos e negativos.

Tardif (2010) destaca que o saber experiencial tem importância significativa tanto na prática quanto em sua análise. Portanto, um professor com mais experiência pode ter mais facilidade na hora de planejar e executar suas aulas e fazer a autorreflexão necessária para a sua evolução como profissional. Almeida et al. (2019) destacam ainda que, para a mobilização da base de conhecimentos, quanto maior o tempo de experiência do professor, mais facilmente ele irá obter as informações de como prosseguir em determinada situação.

Portanto, os autores mostram que a experiência na prática e a autorreflexão podem ser ferramentas primordiais para todo professor. A formação inicial pode promover um cenário favorável e extremamente fértil para a análise de práticas, porém, existem falhas causadas principalmente pelo distanciamento entre os atores envolvidos neste processo. Nóvoa (2019) aponta que:

Em muitos discursos sobre a formação de professores há uma oposição entre as universidades e as escolas. Às universidades atribui-se uma capacidade de conhecimento cultural e científico, intelectual, de proximidade com a pesquisa e com o pensamento crítico. Mas esquecemo-nos de que, por vezes, é apenas um conhecimento vazio, sem capacidade de interrogação e de criação. Às escolas atribui-se uma ligação à prática, às coisas concretas da profissão, a tudo aquilo que, verdadeiramente, nos faria professores. Mas esquecemo-nos de que esta prática é frequentemente rotineira, medíocre, sem capacidade de inovação e, muito menos, de formação dos novos profissionais. (NÓVOA, 2019 p. 7).

Buscando sanar essas dificuldades, Nóvoa (2019) defende que novas ações devem ser oferecidas ao graduando nos estágios supervisionados e em programas de inserção do



licenciando na cultura escolar, como, por exemplo, o PIBID e o programa Residência Pedagógica. Tardif (2010) afirma que a prática docente ganha destaque, deixando de ser apenas o lugar onde se coloca a teoria na prática, e assumindo, assim, papel central na formação inicial.

As ações práticas são incentivadas e necessárias dentro deste contexto, sendo um dos momentos em que o graduando mais se aproxima de sua profissão, e, portanto, inúmeras vivências são experienciadas e podem ser analisadas individualmente ou em grupo, e socializadas entre os licenciandos. Durante a participação do graduando na realidade escolar, o elo indissociável entre teoria e prática é colocado em ação, por muitos alunos pela primeira vez; com isso, o compartilhamento de experiências dentro desse grupo pode auxiliar o desenvolvimento de todos (FREITAS, 2011; GARIGLIO, 2011).

Como Tardif (2010) defende, o professor não é um artesão, um técnico, ele é um profissional que tem seus saberes e sua legitimidade na sociedade, e através destes processos a formação inicial se aproxima de seu objetivo de construir uma base para professores profissionais. Mas, apesar de ter sua importância reconhecida, Carvalho e Souza Neto (2019) afirmam que a análise das práticas ainda se localiza no plano teórico, ou seja, percebe-se que pouco desta ideia é inserida na realidade dos professores.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo compreender a prática de um professor iniciante, tendo como objeto de estudo um dos seus planos de aula. Neste processo, buscou-se elencar os fundamentos da profissão docente e da autorreflexão. Porém, ao analisar um plano de aula, a sua trajetória pedagógica de construção, a sua fundamentação epistemológica e os desafios desse processo, permite-se entender um pouco mais sobre a profissionalização do professor e sua base de conhecimento.

Analisar e refletir sobre a própria prática oferece grande apoio para sua evolução como profissional docente, pois é possibilitado, através dela, rever os pontos positivos e negativos da aula e assim melhorar, corrigir, suprimir, expandir etc. Além disso, ainda se pode avaliar sua postura diante de ocasiões que não puderam ser analisadas com a calma e o embasamento que se deveria ter, preparando-o melhor para quando acontecer outra vez.

Porém, esse exercício não é simples, o professor precisa despende tempo, ter conhecimentos e, acima disso, precisa aprender a reconhecer seus erros. Contudo, essa prática deveria se tornar frequente na vida dos docentes, mas não automática, pois se trata de uma reflexão crítica. Refletir sobre sua própria prática ainda permite uma nova visão sobre sua aula,



na qual se pode buscar novos meios de trabalhar determinado conteúdo, podendo embasar melhor sua prática. Quando o professor reflete, embasa e publica suas experiências, está se aproximando cada vez mais do conceito de profissionalização explicitado por Tardif (2010).

A partir disso, a prática de ensino publicada e compartilhada pelo professor (GAUTHIER et al., 1998), seja através de artigos, relatos de experiências e até mesmo conversas com colegas de profissão (FREITAS, 2011), dá origem à troca de informações e pensamentos, tornando o ambiente escolar rico em novas perspectivas e pensamentos que serão colocados em prática nas próximas aulas.

Descrever, analisar e refletir sobre a prática docente é um exercício que demanda tempo, concentração e força de vontade do professor, porém, os resultados vindos a partir disso são extremamente gratificantes e necessários tanto para o professor iniciante como para quem trabalha com a formação de professores inicial, continuada e em serviço. É muito mais fácil, para o professor, seguir uma “receita de bolo” e se acomodar em seu cargo, observando cada vez mais o seu distanciamento da realidade. Mas o professor que buscamos formar e se tornar é o professor profissional, que sabe a sua importância, sua função, seus limites e, principalmente, que busca o melhor para a sociedade, através da educação na aprendizagem dos alunos.

Betti e Gomes-da-Silva (2019) afirmam que a Educação Física é uma área de conhecimento híbrida, ou seja, ela não corresponde apenas às ciências humanas, nem somente às ciências biológicas, ela é o ponto de encontro entre ambas. Neste sentido, para um professor iniciante ter a chance de analisar sua aula com calma e perceber se está encaminhando suas atividades apenas para o lado biológico ou técnico, é imprescindível para ele que tenha diagnósticos de sua aula e possa mudar a sua prática, evoluindo como profissional.

Na situação analisada pelo presente estudo, o docente acreditava que sua prática estava rompendo com os elos que ligam a Educação Física escolar ao esportivismo e tradicionalismo que estabeleceram estereótipos negativos para esta área. Porém, a partir deste processo reflexivo, o professor percebeu que, apesar de seus esforços e de sua compreensão sobre como o esporte deve ser desenvolvido no contexto escolar, a sua aula ainda mantém traços de uma prática tecnicista ou comportamental decorrentes de uma socialização pré-profissional (GARIGLIO, 2011). Bratch (1992) registra que o modo como este professor trabalhou com a modalidade esportiva em questão apresenta características ligadas ao esporte “na escola”, e não o esporte “da escola”, ou seja, o esporte foi reproduzido na escola (apesar de adaptações) e não



foi explorado seu potencial pedagógico. Se a Educação Física é um componente curricular, ela deve ir além do esporte e do jogo como um fim em si mesmo, e explorar e problematizar a questão cultural e social (socialização) que emerge desse conteúdo.

Neste sentido, a análise das práticas mostrou ao professor em questão as falhas e acertos que ele cometeu em sua aula, permitindo, assim, alterações para futuros planejamentos. Essa possibilidade de rever não apenas a aula, mas todo o caminho que o levou até sua prática, mostra ao professor muito mais do que aquilo que ele coloca no seu dia a dia, pois ela leva o professor a uma viagem na sua própria linha do tempo, incluindo desde a socialização pré-profissional até suas vivências como professor na socialização profissional e organizacional (FREITAS, 2011). Reviver seu passado mostra as origens dos acertos e dos erros e como é possível se aprimorar dentro da profissão.

Como um docente e pesquisador em início de carreira, destaca-se aqui o grande desafio que se estabeleceu para a realização deste trabalho, pois a falta de experiência em determinados momentos foi clara. Porém, pelos mesmos motivos, esse relato de experiência foi extremamente importante para meu desenvolvimento profissional. Foi uma rara oportunidade para refletir sobre o professor que sou e o professor que eu desejo me tornar. Isso foi muito motivador para seguir como docente, pois este processo possibilitou a percepção de que, mesmo tomando algumas decisões questionáveis, existem meios para aperfeiçoar a minha prática docente.

A experiência promovida pelo processo reflexivo foi extremamente importante e interessante para mim. Com isso, pretendo continuar com essa prática nos próximos passos da minha carreira docente, buscando cada vez evoluir como professor e como profissional.

No entanto, mais estudos na área, tanto da formação inicial como da análise de práticas, são necessários para melhor fundamentação de tais conceitos. Acredita-se que, como limite deste relato de experiência, pode-se citar o reduzido número de planos de aula analisados, bem como de participante que teve a sua prática analisada, ou mesmo a ausência de uma análise da prática coletiva (incluindo os alunos ou professores – comunidade de prática). Um trabalho envolvendo mais aulas e participantes poderia ter resultados mais amplos e significativos.

Concluindo, conforme o jargão popular, uma andorinha sozinha não faz verão, mas ela anuncia... Dessa forma, foi com a ideia de anunciar esse “verão” que trouxemos à tona esta experiência. Não acreditamos que os professores aprendam a ensinar ensinando, mas a trabalhar trabalhando... na aquisição de uma cultura profissional. Sabemos, como afirmam Carvalho e Souza Neto (2019), que a análise de(a) prática e a autorreflexão ainda se localizam em plano



teórico, sendo pouco utilizadas no cotidiano dos professores. No entanto, elas trazem perspectivas promissoras para a reflexão crítica e para a docência como profissão.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. ¿Qué es un dispositivo?. **Sociológica**, ano 26, n. 73, p. 249-264, maio/ago. 2011.

ALMEIDA, Patrícia Patrícia Cristina Albieri; DAVIS, Claudia Leme Ferreira; CALIL, Ana Maria Gimenes Corrêa; VILALVA, Adriana Mallmann. Categorias Teóricas de Shulman: Revisão Integrativa no Campo da Formação Docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. 174, p. 130-150, out./dez. 2019.

ALTET, Marguerite. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: ALTET, Marguerite; CHARLIER, Eveline; PAQUAY, Léopold; PERRENOUD, Philippe. **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002.

BETTI, Mauro; GOMES-DA-SILVA, Pierre Normando. **Corporeidade, jogo, linguagem: a educação física nos anos iniciais do ensino fundamental**. São Paulo: Cortez, 2019.

BETTI, Mauro; KURIKI, Fernanda Marques. As proposições teórico-metodológicas para a Educação Física escolar das décadas de 1980 e 1990: antes, agora, e depois?.

EFDeportes.com, Revista Digital, Buenos Aires, ano 15, n. 153, fev. 2011.

BOSSLE, Fabiano; MOLINA NETO, Vicente. No “olho do furacão”: uma autoetnografia em uma escola da rede municipal de ensino de Porto Alegre. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 31, n. 1, p. 131-146, 2009.

BRACHT, Valter. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

BRACHT, Valter. **Educação Física & Ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. 4. ed. Ijuí, RS: Unijuí, 2014.

BRASIL/CNE/CP. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica**. Nº 2, 9 de julho de 2015.

BRASIL/CNE/CP. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**. Nº 2, de 20 de dezembro de 2019.

BRASIL/MEC. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do Campo**. Resolução CNE/CEB, nº 1, de 3 de abril de 2002, 2003.

CARVALHO, Taynara Franco de; SOUZA NETO, Samuel de. A análise de práticas no campo da Educação Física escolar. **Pensar a Prática**, v. 22, 2019. Disponível em:

<https://doi.org/10.5216/rpp.v22.52978>. Acesso em: 15 jun. 2021.



CHANG, Heewon. Autoethnography as method. In: **Developing qualitative inquiry**. Utah/USA: University of Utah/Left Coast Press, 2008.

ELLIS, Carolyn. **The ethnographic I: a methodological novel about autoethnography**. New York/Oxford: Altamira Press, 2004.

FREITAS, Rosineide Cristina de. **Estudo multicaseiros sobre a socialização profissional de professores de Educação Física em início de carreira**. 2011. 97p. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Educação / Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ.

GARIGLIO, José Angelo. A socialização pré-profissional de um professor de educação física: a experiência no universo esportivo em questão. **Pensar a Prática**, v. 14, n. 2, p. 1-10, maio/ago. 2011

GAUTHIER, Clermont; DESBIEN, Jean-Fraçois; MALO, Annie; SIMARD, Denis. **Por uma Teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí, RS: Unijuí, 1998.

HOLMES GROUP. **Tomorrow's teachers: A report of the Holmes Group**. East Lansing, Michigan: Holmes Group, 1986.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p. 31-61.

IMBERNÓN, Francesc. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí, RS: Unijuí, 2014.

LAWSON, Hal A. Toward Healthy Learners, Schools, and Communities. **Journal of Teacher Education**, v. 45, n. 1, p. 62-70, 1994.

MOLINA NETO, Vicente. A prática dos professores de educação física das escolas públicas de Porto Alegre. **Movimento**, Porto Alegre, v. 5, n. 9, p. 31-46, 1998.

NÓVOA, Antônio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e formação docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, Antônio. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019.

NÓVOA, Antônio. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

ORTIZ, Heloísa Martins. O professor reflexivo: (re)construindo o “ser” professor. In: III CONGRESSO DE EDUCAÇÃO – MHN, Vargem Grande Paulista. **Anais...**, 2003.

PERRENOUD, Philippe. **Ensinar: Agir na urgência, decidir na incerteza. Saberes e competências em uma profissão complexa**. Porto Alegre: Artmed, 2001.



PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

POUPART, Jean. A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In: POUPART, Jean et al. **A Pesquisa Qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 215-253.

SCHÖN, Donald Alan. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000, 256 p.

SHULMAN, Lee. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard: Education Review**, n. 57, p. 1-22, 1987.

SHULMAN, Lee. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. Tradução de Leda Beck. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196-229, dez. 2014.

SMYTH, Jonh. Developing and sustaining critical reflection in teacher education. **Journal of Teacher Education**, v. 40, n. 2, p. 2-9, 1989.

SOARES, Carmen Lúcia et al. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA NETO, Samuel de; CYRINO, Marina; BORGES, Cecília. O estágio curricular supervisionado como locus central da profissionalização do ensino. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 32, n. 1, p. 52-72, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21814/rpe.13439>. Acesso em: 15 jun. 2021.

TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, jun. 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302013000200013>. Acesso em: 15 jun. 2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. v. 1, n. 13, p. 5-24, 2000. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n13/n13a02.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2012.

TARDIF, Maurice; MOSCOSO, Javier Nunez. La noción de “profesional reflexivo” en educación: actualidad, usos y límites. **Cadernos de Pesquisa**, v. 48, n. 168, p. 388-411, jun. 2018.

WITORSKI, Richard. A contribuição da análise das práticas para a profissionalização dos professores. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n. 154, p. 894-911, out./dez. 2014.