

ARTIGO ORIGINAL

A FORMAÇÃO PERMANENTE DE UM PROFESSOR-PESQUISADOR DE
EDUCAÇÃO FÍSICA NO IFRN-CNAT: AUTOESTUDO E REFLEXÕES
COMPARTILHADAS

Ewerton Leonardo da Silva Vieira
Alison Pereira Batista
Ivana Lucia da Silva
Luiz Sanches Neto
Luciana Venâncio

Resumo: Este artigo refere-se a uma investigação da própria prática, realizada por um professor-pesquisador, por meio de um autoestudo colaborativo, no contexto do ensino de conteúdos da educação física. A pesquisa foi elaborada no contexto de seu trabalho com alunos de uma turma do ensino superior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) – *campus* Natal Central (CNAT). O objetivo é apontar os indícios de transições na minha formação de professor-pesquisador em educação física, vinculados à noção de formação permanente. Discutem-se, inicialmente, a metodologia e a pertinência do autoestudo na ação docente. O estudo centra-se em narrativas de experiências que focalizaram os saberes mobilizados e apropriados pelo professor-pesquisador no seu contexto de trabalho. Os resultados apontam a importância da colaboração com outros professores – denominados na literatura como “amigos críticos” – que fomentam inquietações e questionamentos e estimulam processos reflexivos. Conclui-se que, por um lado, o autoestudo é uma estratégia coerente e situada de investigação colaborativa da própria prática docente, porque, ao compartilhar saberes e entendimentos, promove o desenvolvimento profissional dos professores envolvidos; por outro lado, há um limite da pesquisa à medida que o foco não está nas vozes dos alunos como sujeitos que também poderiam contribuir para analisar a ação do professor.

Palavras-chaves: Narrativas de experiência, Professor(a)-pesquisador(a), Colaboração.

THE CONTINUING TRAINING OF A PHYSICAL EDUCATION
PROFESSOR/RESEARCHER AT IFRN-CNAT: SELF-STUDY AND SHARED
REFLECTIONS

Abstract: This paper concerns an investigation about the own teaching practice of a Professor/Researcher working in a collaborative self-study in the context of teaching Physical Education. The Professor/Researcher made up this investigation at his/her work environment with a group of higher education students at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio Grande do Norte (IFRN), Campus Natal Central (CNAT). The goal is to point out transition signs in the formative process of a Physical Education Professor/Researcher connected to the notion of a teacher’s continuing training. At first, the discussion focused on the methodology and the pertinence of self-study in the teaching practice. The study was centered in personal experience narratives that highlight the knowledge the Professor/Researcher had to mobilize and appropriate at his/her work environment. The results indicate the importance of collaboration with other professors, which is called ‘Critical Friends Group’ in the literature, because they encourage problematizations and questionings and stimulate reflexive processes. The conclusions are that, on the one hand, self-study is a situated and coherent strategy of collaborative investigation of the teaching practice itself, because by sharing knowledge and understandings, it increases the professional development of the involved teachers. On the other hand, this type of research has its limits, since its focus is not the students’ voices as subjects that could also contribute to analyze the teacher’s practice.

Key words: Personal Experience Narratives, Professor/Researcher, Collaboration.

1 INTRODUÇÃO

O processo formativo dos professores, baseado na noção de formação permanente, tem o professor como agente e a escola como o local de crescimento profissional (NÓVOA, 1992, 1997). O trabalho na escolarização é o momento ideal para a reflexão crítica sobre a prática (FREIRE, 1997). Quando os processos formativos do professor rompem com a racionalidade técnica para uma racionalidade prática, articulando-se com o contexto de trabalho, contribuem na elaboração de novos saberes docentes, a partir de atividades reflexivas (GUIMARÃES, 2004) que realmente transformem as práticas educativas (GÜNTHER, 2000). A formação permanente, contudo, não é uma temática nova, principalmente no campo da educação física escolar, em que foi incorporada como modo de agir na cultura de profissionalidade dos professores-pesquisadores (SANCHES NETO, 2017). Porém, nem todos os professores são pesquisadores de suas próprias práticas, então, parece que o grande desafio é que eles se reconheçam como profissionais reflexivos e transformadores da prática de ensino.

Com fundamentação no trabalho de Schön (1992), as professoras Rangel-Betti e Galvão (2001) chamam a atenção para que a postura reflexiva aconteça durante toda a ação docente do professor. Essa postura reflexiva da prática está presente no cotidiano dos professores-pesquisadores. De acordo com Oliveira et al. (2019, p.145), “é a partir da prática e das observações que há reflexão, produções de saberes e mudanças de condutas”. Sendo assim, o ato de interrogar-se e o de refletir sobre a prática devem fazer parte do processo de formação permanente do professor de educação física (SANCHES NETO, 2017). Tal estratégia, então, favorece a capacidade de os professores desenvolverem a autorreflexão, provocando a ressignificação de sua prática pedagógica.

Na minha perspectiva¹, um problema-chave para que isso não aconteça está na falta de conhecimento de ferramentas exploratórias significativas que contribuam para o desenvolvimento profissional de cada professor. Meus estudos de mestrado “abriram os meus olhos” para o autoestudo, como uma forma de investigar a minha prática e desenvolver o meu fazer pedagógico. Para Ovens e Fletcher (2014), os professores que realizam autoestudo

¹ A escrita em primeira pessoa denota a explicitação da perspectiva autoral do professor, aspecto metodológico importante do autoestudo, porque é a partir dessa perspectiva que o processo colaborativo é engendrado.

buscam desenvolver uma postura crítica e reflexiva para entenderem os acontecimentos oriundos do cotidiano de sua prática docente.

Este artigo refere-se a um recorte da minha pesquisa de mestrado, submetida e aprovada pelo comitê de ética da UFRN², realizada no segundo semestre de 2019 no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) – *campus* Central (CNAT). Ao assumir a perspectiva da docência, como professor-pesquisador de educação física, tomo a minha prática como objeto de investigação, com o foco em analisar a experiência pedagógica no ensino da disciplina “Qualidade de Vida e Trabalho” (QVT) em uma turma com 39 alunos do ensino superior. Todos assinaram o TCLE³ e o Termo de autorização para o uso de imagens.

Portanto, o objetivo deste trabalho é apontar os indícios de transições na minha formação de professor-pesquisador em educação física, vinculados à noção de formação permanente. Com isso, de modo mais amplo, pretende-se contribuir na discussão sobre a relevância do autoestudo na formação permanente de professores(as) de educação física.

No contexto dos institutos federais, o ensino superior tem sido um poderoso campo de atuação e de desenvolvimento profissional do professor de educação física ao ministrar aulas na disciplina QVT. Segundo a PDT⁴, as aprendizagens de ensino estão organizadas em três blocos de conteúdo:

- i) Qualidade de vida e trabalho: conceito de qualidade de vida e saúde; Qualidade de vida e saúde no trabalho;
- ii) Atividade física e lazer: a atividade física regular e seus benefícios para a saúde; A relação trabalho, atividade física e lazer;
- iii) Programa de atividade física: conceitos e tipos de ginástica; Esporte participação e de lazer; ginástica laboral.

A disciplina nos guia para uma abordagem bastante prática, em que cada professor baliza a sua prática pedagógica de acordo com suas próprias habilidades. No entanto, ainda que os professores venham conseguindo fornecer experiências de aprendizagens, também reconhecemos que nem sempre essas experiências proporcionam um ensino de qualidade. Logo, a pergunta que orienta este autoestudo é seguinte: como o professor pode aprender com as suas experiências para melhorar qualitativamente a sua prática?

² Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

³ Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

⁴ Proposta de Trabalho da Disciplina.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A natureza desta pesquisa é qualitativa, de acordo com Bogdan e Biklen (2007) e Lüdke e André (2012). Apresento-me como o professor-pesquisador responsável pela pesquisa, sendo o principal sujeito envolvido e tendo o meu ambiente institucional de trabalho pedagógico como o próprio local de geração de dados. O percurso metodológico baliza-se pelo desenvolvimento de um autoestudo colaborativo para aprendermos melhor sobre o nosso ensino e a elaboração de conhecimento situado (DINKELMAN, 2003; HAMILTON, 2004). Trata-se de uma ferramenta de investigação que possibilita descrever e compartilhar os saberes docentes advindos da própria prática pedagógica. Pinnegar (1998) explica que não há uma única maneira de fazer autoestudo, por isso é preciso que o professor-pesquisador esteja ciente daquilo que procura ser melhor compreendido, para que o aprendizado modifique a prática.

Apesar de não existir apenas uma única forma de fazer o autoestudo, Ovens e Fletcher (2014) citam três características importantes que devem estar presentes nesse tipo de metodologia: (1) deve ser compartilhada com outros professores ou pesquisadores; (2) deve sempre ser orientada para a investigação de sua própria prática; (3) deve ter a presença do desejo de transformação do ensino e da aprendizagem dos alunos, através de um olhar crítico e reflexivo. Metodologicamente, a dimensão colaborativa desse autoestudo aconteceu com a participação de dois professores amigos críticos – Alison e Ivana –, pares qualificados e que compartilharam olhares sobre a dinâmica do trabalho investigativo (SCHUCK; RUSSELL, 2005) apontando falhas, pontos vagos e vieses nas interpretações. Os critérios de escolha dos amigos críticos foram estes: i) trabalhar na mesma instituição de ensino; ii) ser mais experiente na atividade docente ou ter maior grau acadêmico; iii) e ter proximidades com o componente curricular. Também tivemos a participação de dois leitores críticos – Luciana e Luiz. Os leitores críticos são acadêmicos experientes que sugeriram encaminhamentos à pesquisa e discutiram preliminarmente uma versão deste artigo. O professor Luiz é o orientador da pesquisa e, por isso, realizou uma primeira leitura, apontando os caminhos teórico-metodológico a serem trilhados. Já a professora Luciana, foi responsável por uma leitura final mais criteriosa, sugerindo encaminhamentos e indicando lacunas no estudo, a fim de garantir a qualidade do texto. O autoestudo caminha no sentido contrário ao do anonimato, explicitando as identidades dos sujeitos que pesquisam como forma de resistência à falsa

neutralidade científica. O imperativo é de reconhecer e de enfrentar as vicissitudes dos modos viesados de produção e de colaboração acadêmica.

2.1 GERAÇÃO DE DADOS E ANÁLISE

A geração de dados ocorreu durante todo o segundo semestre de 2019. De início, realizei individualmente o registro de minhas experiências em meu diário reflexivo, feitas em forma de narrativas de experiências diariamente. O diário foi organizado e mantido na plataforma *google docs*. Essas anotações ajudaram a entender mais sobre a minha prática de ensino. O uso do diário também permitiu a inclusão do emocional no processo de desenvolvimento através da escrita autobiográfica (ABREU, 2019; VENÂNCIO; SANCHES NETO, 2019). As imagens das aulas foram uma segunda fonte de dados, as quais registrei durante o momento da prática de ensino, permitindo-me relembrar todo o conjunto de incidentes que porventura tenham “fugido da memória” no momento da redação das narrativas. Outra fonte de dados foram os documentos: provas, atividades e trabalhos. Todas as imagens e documentos foram anexados ao diário reflexivo, juntamente com as narrativas das experiências pedagógicas. Os dados, então, tornaram-se registros narrativos e visuais que, ao serem revisitados por mim através de uma leitura ou um olhar mais atento, serviram como lembrete dos acontecimentos do dia da aula e representaram indícios para as minhas reflexões sobre as estratégias e decisões que tomei como professor (SCHÖN, 1983).

Em um segundo momento, as narrativas foram organizadas em forma de premissas e argumentos práticos (FENSTERMACHER; RICHARDSON, 1994): premissa valorativa; premissa condicional; premissa empírica; e premissa contextual. Segundo os autores, entende-se como “premissa valorativa” ou “de valor” aquilo que pode ser aprendido na ação pedagógica a partir dos princípios éticos e morais do professor. A “premissa condicional”, por sua vez, diz respeito aos referenciais teóricos que sustentam e dão significado às ações pedagógicas do professor. A “premissa empírica”, não menos importante, traz toda ação pedagógica à prova, a partir de uma análise mais criteriosa; e “a premissa contextual”, por fim, descreve as condições significativas do contexto no qual a ação pedagógica está sendo realizada. Essas narrativas e todos os outros materiais foram compartilhados via *e-mail* com os amigos críticos para serem analisados. Eles foram orientados a focarem suas análises críticas nos indícios da experiência pedagógica, levantando questões, apontando falhas ou

apresentando entendimentos comuns sobre o ensino da disciplina QVT. Nessa perspectiva, o autoestudo não é privado e nem caso pessoal, ao contrário, ele depende da interação de outros colegas que podem ouvir de forma ativa e construtiva (SCHUCK; RUSSELL, 2005).

Para a análise dos dados, utilizamos os princípios de comparação constante e indutivo de Corbin e Strauss (2008). Ao compartilharmos o meu diário reflexivo para uma análise crítica, identificamos relacionamentos e entendimentos comuns em nossas experiências, desafios e barreiras enfrentadas ao ensinar tópicos de QVT nas turmas do ensino superior. Analisando os dados dessa forma, foi possível explorar o nosso pensamento individual sobre diversas questões da prática pedagógica, questionando as escolhas e sugerindo estratégias para melhorar o ensino à medida que fomos compartilhando as expectativas para desafios futuros no curso.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Através do confronto das análises críticas desse autoestudo, focado nas questões de ensino da disciplina QVT, há três apontamentos recorrentes e convergentes que prevalecem entre as práticas pedagógicas dos professores participantes. Esses apontamentos foram organizados e descritos nas seguintes categorias: planejamento e conteúdo de ensino; estratégias de ensino e avaliação da aprendizagem; enfrentamento de situações complexas e interação professor-aluno. Como resultados, apresento, a partir de um diálogo de suas próprias falas, uma visão de como esses saberes são entendidos pelos professores envolvidos.

3.1 PLANEJAMENTO E CONTEÚDO DE ENSINO

Ensinar sobre qualidade de vida as turmas do ensino superior pode ser um grande desafio para os professores de educação física do IFRN. Portanto, o uso do planejamento de ensino participativo, aparentemente, deixou o ambiente das aulas mais harmonioso e conferiu autonomia aos alunos.

Professor-pesquisador: A minha trajetória na docência inicia-se cheia de crenças, suposições e intenções a respeito do ensino. No início, tive duas grandes preocupações: como planejar? E sobre o quê ensinar? O professor Alison chama a atenção para o uso do termo “ensinar”. Na visão dele, “ensinar” conteúdos ainda é um pouco tradicional e ortodoxa.

Alison: “No contexto contemporâneo, temos mediado aprendizagens, e não transmitido conhecimentos. Em minha apreciação, considero que alguns dos temas abordados foram muito específicos e de interesse especializado de profissionais de Educação Física e/ou fisioterapia. Mas essa é uma opinião bem particular.”

Professor- pesquisador: Eu tinha em mente que um bom planejamento era fundamental para o sucesso da prática educativa. Porém, mesmo sem ter elaborado um planejamento com antecedência e sentindo-me um pouco desconfortável, criei expectativas positivas sobre o ensino de QVT. Até para ser honesto e ganhar a confiança dos alunos, realizamos uma espécie de planejamento participativo para elaborarmos as temáticas das aulas e os métodos avaliativos. Essa estratégia teve como objetivo colocar os alunos no centro do processo de ensino, promovendo uma participação mais efetiva na prática e os responsabilizando pela própria aprendizagem (CORREIA, 1996).

Alison: “A ação de exercer o planejamento coletivo e colaborativo é muito importante. Contudo, o professor tem que manter a autonomia para a organização e sistematização dos temas a serem distribuídos com os estudantes.”

Professor-pesquisador: No início os alunos demonstraram um pouco de timidez em expressar aquilo que realmente gostariam de aprender e como queriam aprender. Essa atividade gerou reflexão, criticidade, autonomia e confiança para eles, visto que o planejamento participativo promove o diálogo entre os alunos, o respeito aos conhecimentos prévios da turma e os interesses individuais e coletivos (VENÂNCIO, 2017). Portanto, os conteúdos e as estratégias de ensino foram elaborados a partir das expectativas dos alunos, da PTD da disciplina e das minhas experiências acadêmicas e profissionais.

Ivana: “Vale salientar que, tendo conhecimento ou não do PTDEM⁵, nós, professores, devemos sempre realizar ações democráticas, igualitárias e não autoritárias com os nossos alunos. O planejamento participativo é uma ótima estratégia, mas requer cuidados, uma vez que os conteúdos sobre QV e QVT já demandam muitos questionamentos, devido ao grande número de possibilidades de assuntos.”

Alison: “Não há como negar que suas experiências anteriores com o tema corroboraram com essas escolhas. Na minha opinião, outros temas mais amplos poderiam ter sido abordados, como flexibilidade, resistência, verdades e mitos sobre atividade física, doenças degenerativas, alimentação saudável etc.”

⁵ Proposta de Trabalho para as Disciplinas do Ensino Médio.

Ivana: “Acredito que a quantidade de aulas deveria ser maior para que possamos explorar mais os conteúdos. Trabalhar o conceito de Nahas et al. (2000) sobre qualidade de vida, por exemplo, já abre espaço para diversas abordagens. O nosso PTDEM também poderia ser revisitado para uma possível nova organização de conteúdo. Fica a reflexão!”

Professor-pesquisador: Penso, juntamente com os amigos críticos, que há indícios de que o planejamento mais adequado para o ensino de conteúdos de QVT requer uma atenção aos conjuntos de saberes que vão além das experiências do professor e os conteúdos presentes na proposta de ensino. De acordo com Venâncio (2017), o planejamento participativo pode reduzir as lacunas entre as intencionalidades de ensino dos professores, abrangendo as suas premissas e as expectativas de aprendizagem dos estudantes.

3.2 ESTRATÉGIAS DE ENSINO E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Professor-pesquisador: Como professor iniciante e recém-chegado na instituição, tive algumas dificuldades de pensar nas estratégias de ensino e nos instrumentos de avaliação da aprendizagem. No entanto, pude utilizar as minhas experiências acadêmicas e profissionais anteriores para trazer um pouco de vida às aulas, fornecendo uma visão geral sobre os conteúdos. Para isso, realizamos diferentes estratégias de ensino e utilizamos diversos materiais didáticos. O planejamento participativo serviu para colocar os alunos no centro do processo de ensino e aprendizagem. Isso foi importante para criarmos um espírito de coletividade e ganharmos confiança uns com os outros. Portanto, a abordagem expositiva dialogada foi utilizada nas duas primeiras aulas. Considero uma estratégia mais simples de ser elaborada.

Alison: “A ação de exercer o planejamento coletivo e colaborativo é muito importante, pois aproxima os alunos e os torna mais participantes do processo de ensino e aprendizagem. Também é importante compartilhar com os estudantes sobre as etapas do planejamento que tiveram seus apontamentos considerados. A metodologia da aula expositiva dialogada sempre é uma ótima escolha. Como a maioria dos conteúdos compartilhados na disciplina fazem parte dos conhecimentos prévios dos alunos, em algum grau de aproximação, isso facilita o diálogo permanente ao longo da disciplina.”

Ivana: “Também acredito que a aula dialogada é uma excelente proposição de participação dos alunos. Concordo que as aulas com experiências práticas realizadas por eles trazem novos conhecimentos para suas realidades.”

Professor-pesquisador: Realizamos, nas duas aulas seguintes, a estratégia de aprendizagem por simulação, com a realização de avaliações físicas e testes físicos para saúde. Os alunos fizeram essa aplicação uns para os outros (anamnese, estratificação de risco, composição corporal, força, resistência e flexibilidade). Essas aulas os ajudam a assimilar os conteúdos de forma prazerosa e mais facilmente por abordarem as dimensões de conteúdo: conceitual, procedimental e atitudinal.

Ivana: “A presença das dimensões dos conteúdos nas aulas contribui para um aprendizado mais significativo.”

Alison: “As aulas com o uso da simulação são sempre uma experiência interessante aos alunos. Acho também sempre importante realizar uma roda de conversa no final das aulas para falarmos sobre a experiência vivenciada. Defendo que todas as experiências educativas possam ser dotadas de reflexões para atribuir sentidos e significados; caso contrário, as vivências serão apenas instrumentais e desprovidas de reflexões, limitando-se apenas ao saber fazer. Portanto, essas práticas devem ser estimuladas a acontecer, precisando ser provocadas de alguma maneira.”

Ivana: “Podemos destacar que, na construção de estratégias criativas, os saberes se apresentam sempre ligados às experiências anteriores que cada professor carrega.”

Professor-pesquisador: Outra estratégia realizada foi a pesquisa e apresentações de temáticas referentes ao treinamento de força. Os alunos, divididos em grupos, explicavam os achados em suas pesquisas. A vivência de diferentes práticas corporais também fez parte das nossas estratégias de ensino: o treinamento funcional, corrida e caminhada, jogos e brincadeiras e o Yoga. Essas aulas são vistas como algo prazeroso e de fácil aprendizado.

Alison: “Os temas trabalhados na aula sobre o treinamento de força foram e são bastante esclarecedores aos alunos e à população, de um modo geral. São informações relevantes para a vida. Já nas aulas de atividades práticas que utilizamos os exercícios, sempre é bom um relato sobre participação e a respeito dos limites físicos e corporais.”

Ivana: “Chamo a atenção para dois cuidados que venho adotando nas minhas aulas: a quantidade de assuntos que serão tratados e a escolha dos recursos didáticos. Corroboro com a ideia de que as aulas com práticas de exercícios físicos sempre agradam a todos, mesmo

aqueles que não praticam esportes. Aulas com temáticas mais específicas, como as de treinamento de força, acredito que possuam uma identificação com a experiência do professor. A utilização de profissionais de fora da Instituição, inclusive, é muito válida, uma vez que não conseguimos atender e ter conhecimento de tão ampla abordagem de atividade e modalidades.”

Professor-pesquisador: Ao final, o processo avaliativo foi planejado com a participação dos alunos, oportunizando a escolha das estratégias e instrumentos avaliativos, dando autonomia e estimulando o interesse durante o processo educativo. Dessa forma, também podemos atribuir valores mais significativos aos saberes. Destaco a revista digital, produzida coletivamente pelos alunos, a qual tem as temáticas referentes ao conteúdo da disciplina e as atividades de promoção de saúde e qualidade vida que são oferecidas pela instituição.

Alison: “No meu entendimento, durante a elaboração das avaliações, é preciso ter cuidado com a quantidade de instrumentos avaliativos. Para isso, a instituição possui um documento norteador da organização didática do professor.”

Ivana: “Os processos avaliativos são apontados pelos documentos-base da Instituição. A partir deles, podemos adotar diferentes meios de avaliação da aprendizagem. Coletivamente, acreditamos que as escolhas das estratégias de ensino e dos processos de avaliação da aprendizagem são os saberes didáticos pedagógicos do professor que necessitam de mais cuidados. O professor pode inovar nos seus métodos e instrumentos avaliativo de aprendizagem, mas deve estar ciente do que diz os documentos que regem a prática docente da instituição.”

Alison: “Sobre a produção da revista como avaliação, é importante o seu compartilhamento com a comunidade do IFRN.”

Professor-pesquisador: Portanto, nós três corroboramos com a ideia de que, a partir do momento em que damos voz aos alunos – principalmente por meio do diálogo durante as aulas –, isso contribui para a elaboração de estratégias de ensino e de avaliação da aprendizagem que tenham sentido e significado para eles. Esse pensamento vai ao encontro com as ideias das pedagogias críticas, que ora trazem o professor reflexivo do seu contexto de trabalho – para que ele possa tomar as decisões necessárias, sempre pensando no significado que suas aulas terão na vida dos alunos (PHILPOT; SMITH, 2018) –, ora trazem os alunos

como agentes reflexivos e criativos da prática, desenvolvendo as relações interpessoais, autonomia e confiança no ambiente de ensino (PHILPOT; SMITH; OVENS, 2019).

3.3 ENFRENTAMENTO DE SITUAÇÕES COMPLEXAS E INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

Professor-pesquisador: As instituições de ensino nos apresentam um ambiente complexo onde acontecem a relação com diversos saberes. O enfrentamento de diversas situações que surgiram dessas interações foi importante para o meu processo formativo de professor de educação física. No início, pensava que ensinar a uma turma só com adultos seria muito difícil. O tempo de adaptação, de conhecimento dos alunos e dos conteúdos da disciplina é muito importante para um bom início. Lembro que nas primeiras aulas eu sempre ficava um pouco nervoso. Mas aos poucos fui ganhando confiança, até porque ainda estava me familiarizando com o ambiente educacional.

Alison: “A ansiedade e o nervosismo fazem parte do processo de autoformação e da natureza humana. A aproximação dos alunos acontece mais rápido quando eles se tornam mais participantes do processo de ensino e aprendizagem. As aulas dialogadas facilitam para que essa aproximação seja permanente durante toda a disciplina. Uma outra estratégia usada para melhorar a interação do professor com os alunos é a reflexão sobre os conteúdos, devendo estar presente em todos os encontros a realização da roda de conversa ao final da aula. Isso é muito importante para que as aprendizagens não sejam consideradas apenas atributos técnicos, mas sim algo significativo para eles.”

Professor-pesquisador: Nas aulas práticas, eu chegava sempre 30 a 40 minutos antes da turma para organizar todo o material. Alguns alunos chegavam atrasados e outros não participavam das atividades. Procurei sempre resolver esses problemas através do diálogo – até entender a situação de cada aluno. Um momento de bastante constrangimento foi quando uma aluna me procurou para avisar que estava deixando o curso por não querer fazer as atividades práticas. Ela relatou passar por transtornos; ela não aceitava o próprio corpo. Tentei convencê-la a não trancar a disciplina. Fiquei muito triste com o meu desempenho na situação e, a partir dali, passei a refletir sobre as estratégias das aulas.

Ivana: “Os dois saberes indispensáveis à nossa prática docente são a preocupação com o horário de início das aulas e a organização dos materiais no espaço. Essas ações

facilitam os processos de ensino. É muito gratificante planejarmos atividades organizadas que tenham significado na vida dos alunos. A respeito de situações complexas, como a dessa aluna que desistiu da disciplina, penso que ao chegarmos em uma instituição de ensino deveríamos ser conduzidos a toda estrutura administrativa e pedagógica, mas às vezes temos que ir nós apropriando aos poucos dos saberes, conversando com os sujeitos. É difícil conseguirmos atender às dificuldades de cada aluno, mas acredito que a partir do diálogo podemos solucionar os problemas individuais e coletivos, que, quando extremos, devem ser levados à coordenadora pedagógica. Esse autoestudo nos possibilitou entendermos melhor e refletirmos sobre as nossas ações frente a situações difíceis que surgem durante o ensino e na relação com os alunos.”

Professor-pesquisador: Trabalhar os conteúdos a partir da perspectiva dos alunos viabilizou uma aproximação mais rápida e harmoniosa entre nós. Mesmo sendo um professor iniciante, me senti bastante à vontade na prática. A boa estrutura dos espaços da instituição, os recursos materiais diversos e a cooperação de todos nas aulas contribuíram para uma prática de ensino e aprendizagem de forma tranquila e prazerosa.

Professor-pesquisador: Percebemos em nossas falas convergências sobre a ideia de que as dificuldades que surgem nas práticas de ensino e aprendizagem fazem parte do processo (auto)formativo do professor. Concordamos também que o trabalho coletivo e colaborativo pode facilitar no enfrentamento das situações complexas que surgem durante a formação permanente. Segundo Ennis (2013), essas complexidades se estabelecem nas interações de cada sujeito com os saberes, podendo ser singulares ou coletivas. Portanto, a autora aponta que a construção coletiva de sistemas abertos e interativos pelos professores, alunos e escola pode contribuir para uma transformação sociocultural da educação física.

4 CONCLUSÃO

Este artigo tentou mostrar o autoestudo como uma ferramenta metodológica de investigação na formação permanente do professor de educação física. Sabemos que, quando o professor se assume um investigador de sua própria prática, ele se torna um professor-pesquisador. Essa postura favorece o desenvolvimento profissional e a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem. O autoestudo utiliza as nossas experiências com o ensino e com os alunos como base dos nossos processos reflexivos, como também as

conversas críticas com outros professores para o desenvolvimento de habilidades e saberes docentes que contribuam para a melhoria da ação educativa. Nesse sentido, a investigação e a interação com os saberes que acontecem nas situações práticas passam por um processo de reflexão e se transformam em novos aprendizados.

Neste estudo, tento descobrir, a partir de um autoestudo da minha prática, os entendimentos, desafios e barreiras do ensino sob a perspectiva colaborativa com professores amigos críticos. Comparamos as reflexões críticas a respeito dos saberes docentes oriundos de nossas práticas pedagógicas: o planejamento e o conteúdo de ensino; as estratégias de ensino e de avaliação da aprendizagem; e o enfrentamento de situações complexas e a interação professor-aluno. A colaboração mostrou ser uma estratégia que favorece o desenvolvimento de um grupo de professores, e não só o individual. Ela permitiu um maior comprometimento dos professores com sua prática, incentivando a troca de conhecimentos e contribuindo como processo formativo.

A partir das contribuições dos leitores críticos, como ocorre em qualquer investigação, identificamos que há limites no processo. Por um lado, os indícios da pesquisa realizada permitem revisitar aspectos críticos da própria prática docente; por outro, há um limite na pesquisa à medida que o foco não está nas vozes dos alunos, como sujeitos que também poderiam contribuir para analisar a ação docente. Concordamos, porém, que, ao investigar a sua própria prática com recursos metodológicos viáveis, os professores-pesquisadores podem afirmar que “ensinam melhor” e que seus alunos “aprendem melhor”.

Ao mergulharmos neste autoestudo colaborativo, chegamos ao entendimento de ser importante o compromisso ético-político e o engajamento pedagógico-crítico do professor-pesquisador no seu processo de formação permanente. É preciso continuarmos progredindo em direção às pesquisas colaborativas nas quais os professores exploram suas práticas. Será que os professores de educação física estão prontos para aceitar esse desafio?

REFERÊNCIAS

ABREU, S. M. B. Formação para pesquisa de licenciados em educação física: experiência (auto) formadora. *Revista Brasileira de Pesquisa (auto)biográfica*, Salvador, v. 04, n.11, p. 787-791, 2019.

BOGDAN, R. C; BIKLEN, S. K. *Qualitative research for education an introduction to theory and methods*. 5. ed. Boston Allyn and Bacon, 2007.

CORBIN, J. M; STRAUSS, A. L. Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory. Londres: Sage, 2008.

CORREIA, W. R. Planejamento participativo e o ensino de Educação Física no 2º grau. Rev. Pauli. de Educ. Fís, Supl.2, p.43-48, 1996.

DINKELMAN, T. Self-study in teacher education: a means and ends tool for promoting reflective teaching. Journal of Teacher Education, Nova York, v. 54, n. 1, p. 6-18, 2003.

ENNIS, C. D. The complexity of intervention: implementing curricula in the authentic world of schools. In: OVENS, A; HOPPER, T; BUTLER, J. (Orgs.). Complexity thinking in physical education: reframing curriculum, pedagogy and research. Londres: Routledge, p. 14-26, 2013.

FENSTERMACHER, G. D.; RICHARDSON, V. L'explicitation et la reconstruction des arguments pratiques dans l'enseignement. Cahiers de la Recherche en Éducation, v. 1, n. 1, p. 157-181, 1994

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GUIMARÃES, S. V. Formação de professores: saberes, identidade e profissão. Campinas-SP: Papirus, 2004.

GÜNTHER, M. C. C. A formação permanente de professores de educação física na rede municipal de Porto Alegre, no período de 1989 a 1999: um estudo a partir de quatro escolas da rede. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

HAMILTON, M. L. Professional knowledge, self-study and teacher education. In LOUGHRAN, J. J; HAMILTON, M. L.; LA BOSKEY, V. K.; RUSSELL, T. (Eds.), The international handbook of self-study of teaching and teacher education practices. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, p. 375-419, 2004.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 2012.

NAHAS, M. V; BARROS, M. V. G; FRANCALACCI, V. O pentáculo do bem-estar: Base conceitual para avaliação de indivíduos ou grupos. Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde, Florianópolis, v. 05, n. 2, p. 48-59, 2000.

NÓVOA, A. (Org.). Formação de professores e profissão docente. Lisboa: Dom Quixote, 1992, 1997.

OLIVEIRA, A. T. C; ROCHA, L. L; VENÂNCIO, L.; SANCHES NETO, L. Professores(as)-pesquisadores(as) de educação física na educação básica: idiosincrasias e fomento à formação na região metropolitana de Fortal. Caderno de Educação Física e Esporte, Marechal Cândido Rondon, v. 17, n. 2, p. 143-151, jul./dez. 2019.

OVENS, A; FLETCHER, T. Doing self-study: the art of turning Inquiry on yourself. *In: OVENS, A; FLETCHER, T. Self-study in physical education teacher education: exploring the interplay of practice and scholarship.* New York Dordrecht London: Springer, p. 3-14, 2014.

PHILPOT, R; SMITH, W. Making a different difference: physical education teacher education students' reading of critical PETE program. *Curriculum Studies in Health and Physical Education*, Routledge, v. 9, n.1, p. 7-21, 2018.

PHILPOT, R; SMITH, W; OVENS, A. Pete critical pedagogies for a new millenium. *Revista de Educação Física da UFRGS. Movimento*, Porto Alegre, v. 25, e25064, 2019.

PINNEGAR, S. Methodological perspectives: introduction. *In: HAMILTON, M. L; PINNEGAR, S; LOUGHRAN, J; LABOSKEY, V. Reconceptualizing teaching practice: self-study in teacher education.* London: Falmer Press, pp. 31-33, 1998.

RANGEL-BETTI, I. C. A; GALVÃO, Z. Ensino reflexivo em uma experiência no ensino superior em educação física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas-SP, v. 22, n. 3, p. 106-16, 2001.

SANCHES NETO, L. Sistematização dos processos de ensino e aprendizagem: convergência entre conteúdos temáticos e objetivos da educação física escolar. *In: OKIMURA-KERR, T.; ULASOWICZ, C.; VENÂNCIO, L.; SANCHES NETO, L. (Orgs.). Educação Física no ensino fundamental I: perspectiva de sistematização dos blocos de conteúdos temáticos.* Curitiba: CRV, 2017, v. 26, pp. 13-34.

SCHUCK, S.; RUSSELL, T. Self-study, critical friendship, and the complexities of teacher education. *Studying Teacher Education*, v. 1, n. 2, p. 107-121, 2005.

SCHÖN, D. *The reflective practitioner.* New York: Basic Books, 1983.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. *In: NÓVOA, A. (Org). Os professores e sua formação.* Lisboa: Dom Quixote, p. 77-91, 1992.

VENÂNCIO, L.; SANCHES NETO, L. A relação com o saber em uma perspectiva (auto) biográfica na educação física escolar. *Revista Brasileira de Pesquisa (auto)Biográfica*, Salvador, v. 04, n.11, p. 729-750, 2019.

VENÂNCIO, L. Planejamento participativo em educação física escolar: um contexto situado de relações com os saberes e corresponsabilidades. *In: VENÂNCIO, L.; SANCHES NETO, L.; OKIMURA-KERR, T.; ULASOWICZ, C (Orgs.). Educação física no ensino fundamental II: saberes e experiências educativas de professores(as)-pesquisadores(as).* Curitiba: CRV, 2017, v. 29, pp. 65-95.

CRENCIAIS DOS AUTORES

Primeiro(a) Autor(a): Ewerton Leonardo da Silva Vieira

Instituição: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN).

Contato: ewerton_bs9@yahoo.com.br

Segundo(a) Autor(a): Alison Pereira Batista

Instituição: Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Contato: alison.batista@ifrn.edu.br

Terceiro(a) Autor(a): Ivana Lucia da Silva

Instituição: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN).

Contato: ivana.silva@ifrn.edu.br

Quarto(a) Autor(a): Luiz Sanches Neto

Instituição: Universidade Federal do Ceará (UFC).

Contato: luizitosanches@yahoo.com

Quinto(a) Autor(a): Luciana Venâncio

Instituição: Universidade Federal do Ceará (UFC).

Contato: luciana_venancio@yahoo.com.br

Submetido em: 17/07/2020

Aprovado em: 24/11/2020