

A INOVAÇÃO COMO PRODUTO DA EXPERIÊNCIA REFLETIDA
DA REFLEXÃO À INOVAÇÃO

INNOVATION AS A PRODUCT OF THE REFLECTED EXPERIENCE
FROM INNOVATION TO REFLECTION

LA INNOVACIÓN COMO PRODUCTO DE LA EXPERIENCIA REFLEJABA
DE LA REFLEXIÓN LA INNOVACIÓN

João Paulo Barros Silva¹

Tatiane da Silva Xavier²

RESUMO

Este artigo busca relatar, de forma reflexiva, uma experiência vivida dentro do contexto de estágio supervisionado no ensino médio, onde, na intenção de deixar marcas em um contexto a partir da cultura do movimento humano, buscou-se instaurar práticas e posturas inovadoras frente às intervenções. Estas inovações serão categorizadas, neste trabalho, por indicadores de inovação propostos por Cunha (2006) bem como pelas interlocuções que estes podem provocar no ato do saber/fazer docente mediante a reflexão sobre as práticas. Compreender o papel da experiência refletida como mobilizadora e socializadora de novas significações e aprendizagens constituem motivos desse texto, visto que é a partir dessa ação que o indivíduo passa a reconstruir-se e admitir-se como um protagonista na produção de novas aprendizagens/conhecimentos/saberes.

Palavras-chave: Práticas inovadoras; experiência refletida; formação de professores.

¹João Paulo Barros Silva

Acadêmico do curso de Educação Física Licenciatura – 6º semestre- Universidade do Vale do Rio dos Sinos
Rua Blumenau, 216 84759582 ; joapaulo.bs@hotmail.com

²Tatiane da Silva Xavier

Acadêmica do curso de Educação Física Licenciatura – 7º semestre- Universidade do Vale do Rio dos Sinos
txavier@yahoo.com.br

ABSTRACT

This paper seeks to report, reflectively, an experience within the context of supervised training in high school, where the intention of leaving a mark in a context from the culture of human movement, sought to introduce innovative practices and attitudes in the face of interventions. These innovations will be categorized in this work, innovation indicators proposed by Cunha (2006), as well as dialogues which they can cause in the act of knowledge/teaching through reflection on practice. Understanding the role of experience reflected in mobilizing and socializing and learning new meanings are also reasons for this text because it is from this action that the individual begins to rebuild itself and admit as a protagonist in the production of new learning/ skills/knowledges.

Keywords: Innovative practices; reflected experience; training of teachers.

INTRODUÇÃO

Preocupada em desempenhar seu papel de formadora docente, a universidade busca instaurar práticas que enalteçam essa premissa. O estágio supervisionado no ensino médio vem ao encontro desta preocupação, buscando criar um espaço prático e emancipador que promova o desenvolvimento docente.

Pode-se destacar a Educação Física escolar de hoje como uma área responsável por grandes atos de mudanças nas ações discentes, pois se compreende como uma ponte que interliga a cultura do movimento humano as aprendizagens significativas. Quer dizer, o corpo é entendido como forma expressiva de linguagem que aprende ao mesmo tempo em que é estimulado. Compreendemos então, segundo Bracht (1999, p. 4), que esse corpo precisa...

[...] ser alvo de educação, mesmo porque educação corporal é educação do comportamento que, por sua vez, não é corporal, e sim humano. Educar o comportamento corporal é educar o comportamento humano.

Nesse sentido, o ambiente de estágio nos proporcionou essa vivência tão rica e concisa, utilizando as manifestações corporais como um instrumento na construção de

novas aquisições. Ressaltaremos nesta publicação os pontos mais relevantes das intervenções, colocando em evidência pressupostos teóricos que nos serviram como balizadores entre a relação teoria/prática e vice-versa. Também serão divulgados os resultados alcançados com essas intervenções, que tiveram como *locus central causar provocativas que levassem os alunos a uma ascensão no nível crítico-reflexivo sobre a saúde corporal bem como a promoção da igualdade de gênero entre eles.*

Observação de realidade

Durante as observações de realidade, com duas turmas de ensino médio, o que ficou relevante em ambas é o vínculo de amizade existente entre professor e aluno. A professora leciona nesta instituição há seis anos, segundo seu relato, as interações ficam mais concretas com o passar do tempo. Essa socioafetividade é tão forte que alguns se sentiram desacomodados em saber que haveria uma dupla de estagiários desenvolvendo as atividades.

Podemos perceber que as turmas são bastante maduras em suas atitudes. Um exemplo disso é alta receptividade para as propostas com caráter lúdico. Também possuem um excelente controle e desempenho corporal, sendo esse fator algo que nos chamou muito a atenção.

Porém, ao observar as práticas da professora notamos certo desentrosamento entre meninos e meninas. Chegamos a essa conclusão depois de vermos que cada naípe usava a quadra em um determinado período. Ou seja, se fossem dois períodos de educação física no dia, um era destinado aos meninos e outro às meninas. Nesse ponto, passou-nos a ser claro a falta de harmonização, provocando-nos a trabalhar questões que levassem a reconstrução desses conceitos, ora insolúveis ao ver dos alunos.

Planejamento das ações

Após refletirmos sobre que aconteceu dentro das práticas da educação física, alinhavamos nosso norte. Esse se constituiu em causar questionamentos provocativos que fizessem com que os alunos entrassem em uma extensão de seus conceitos a respeito da igualdade de gênero e se questionassem a respeito da relação do corpo neste contexto, ressignificando-o como instrumento de aprendizagens significativas. O que

nos motivou nessa perspectiva foi o trabalho produzido pela professora titular, em que sempre procurou trazer novas maneiras de se conceber os conhecimentos, buscando métodos alternativos e interdisciplinares.

Com tais pressupostos, desenvolvemos nossa missão de trabalho. Levamos até os alunos uma proposta inovadora baseada em uma construção vista a partir de uma perspectiva construtivista, ou seja, uma construção nem centrada na figura do professor, nem na figura do aluno, mas sim na inter-relação desses dois. Nessa dimensão, vemos um processo horizontalizado no qual ressalta-se o papel singular que cada um executa e desempenha em relação ao seu contexto. Complementamos com Becker (1995, p. 11), onde coloca a força deste modelo nas práticas pedagógicas:

Este modelo traduzido em prática, busca a destruição dos fatores que prejudicam ou até anulam os polos da relação, e o resgate da dinâmica própria do conhecimento que faz vislumbrar um crescimento possível, inimaginável [...].

Buscou-se então, como subsídio para a concretização destes pressupostos, um caráter inovador e original. Em estudos de Rios (2006), entendemos que a inovação se caracteriza na inserção de novidade em algo, adornando o antigo com aspectos novos. Então, na visão educacional a inovação conceitua-se como ruptura paradigmática de estruturas pedagógicas, ora cristalizadas das práticas docentes.

Procurando apoio em indicadores de inovação propostos em Cunha (2006), achamos um suporte balizador que nos auxiliou na construção de nossas práticas. São os indicadores:

- *Ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender*: significa principalmente compreender o conhecimento a partir de uma perspectiva epistemológica que problematiza os procedimentos educativos inspirados nos princípios positivistas da ciência moderna.

- *Perspectiva orgânica no processo*: refere-se especialmente à apreensão das relações entre as decisões pedagógicas que acompanham todo o processo de ensinar e aprender.

- *Gestão participativa*: os sujeitos do processo inovador participam da experiência, desde a concepção até a análise dos resultados.

- *Reconfiguração dos saberes*: entende-se por uma categoria-chave da compreensão da inovação como ruptura paradigmática, porque requer a anulação ou

diminuição das clássicas dualidades propostas pela perspectiva etimológica da ciência moderna. Entre essas dualidades está o saber científico/saber popular, ciência/cultura, educação/trabalho, corpo/alma, teoria/prática, ciências naturais/ciências sociais, objetividade/subjetividade, arte/ciência.

- *Reorganização da relação teoria/prática*: mudando a lógica em que a teoria sempre precede a prática e assume uma condição de predominância.

- *Mediação*: assume a inclusão das relações socioafetivas como condição da aprendizagem significativa.

- *Protagonismo*: rompe com a relação sujeito/objeto historicamente proposta pela modernidade. Reconhece que tanto os alunos como os professores são sujeitos da prática pedagógica e, mesmo em posições diferentes, atuam como sujeitos ativos das suas aprendizagens.

É relevante ressaltar que os indicadores de inovação fazem referência a um leque de ações desenvolvidas por um professor admitido em uma abordagem inovadora e, apesar de aqui serem abordados separadamente os indicadores de inovação, conversam entre si. Ou seja, em questões práticas eles serão encontrados inter-relacionando-se, sendo a diferença entre eles o foco de sua tratativa e a intensidade que se expõe em um determinado contexto.

Com este aporte teórico, elaboramos formas para a realização das intervenções. Em primeira instância, percebemos que deveríamos tratar com os alunos de forma a enaltecer o diálogo crítico-reflexivo, compreendendo-o como caminho democrático para a formação da teia de relações e significações. Para Streck (2010, p. 117),

O diálogo é a força que impulsiona o pensar crítico-problematizador em relação à condição humana no mundo [...], ou seja, através dele podemos olhar o mundo e a nossa existência em sociedade como processo, algo em construção, como realidade inacabada e em constante transformação.

Suscitar o processo de diálogo crítico como um meio dentro do processo eleva o aluno de uma mera passividade para um indivíduo ativo, competente e apropriado do seu saber-fazer como aluno e cidadão, sendo quebrado o paradigma no qual o professor é o transmissor e o aluno apenas o receptor (BERENS, 2005). Compreendemos que o diálogo é algo que passa por todos os indicadores de inovação. Sendo assim, nos sentimos estimulados a desenvolver as práticas dando destaque a esse pressuposto.

As práticas

Ao iniciarmos as atividades, percebemos a tendência dos alunos em fecharem-se para as novidades, resistindo às novas propostas. Entendemos esse comportamento de forma normal, pois repensar sobre conceitos já pré-estabelecidos e acomodados é algo que inquieta o sujeito devido ao fato do conformismo, que alguns levam consigo em forma de uma passividade exacerbada. Entretanto, Streck (2010) pondera que, por mais que tenhamos essa natureza, somos seres condicionados/determinados ativamente, isso devido ao nosso contexto histórico sociocultural, buscando na leitura de sentidos do contexto respostas para a inconclusão como pessoas. Ou seja, constantemente passamos pelo exercício de repensar-nos, sempre que algo nos provoca a esse ato.

Conviver com os desafios de cada aula nos estimulou a aspirar por novas frentes de abordagem, mostrando aos alunos um lado diferenciado sobre a Educação Física que busca uma formação integral. Com o passar dos encontros, fomos tecendo laços que unificaram a relação professor/aluno como agentes de um mesmo processo, admitindo como pontes que condicionam essa ação as competências relacionais e afetivas. Nesse sentido, desmistificamos a figura do professor como ícone central dos processos educativos, tornando-se um facilitador no papel de condutor e mobilizador de conhecimentos e saberes junto de seus aprendizes.

No início de cada aula, fazíamos rodas com a intenção de explanar o que seria desenvolvido durante os períodos, bem como retomar coisas decorrentes das últimas aulas. Criamos dessa maneira uma perspectiva de *desenvolvimento orgânico e participativo*, em que todos têm a oportunidade de construir as bases que estruturarão seus próprios conhecimentos, podendo também, pela autonomia concedida, (re) criar novos conceitos debruçando-se sobre as aprendizagens construídas no início do processo. Isso porque a participatividade de todos também é efetiva na análise dos pressupostos alcançados durante o período que se passou dentro dessa experiência.

Ao final das aulas abríamos espaço para o diálogo crítico-reflexivo, onde todos tinham liberdade para colocar suas opiniões, pontos de vista, críticas, sugestões. Entendemos ser de suma importância tais momentos, pois as rodas de conversa, ou melhor, *rodas de formação*, produzem trocas de experiências conjuntas que

transformam os sujeitos. Para Albuquerque (2011, p. 388), a roda de formação se destaca pela

[...] quantidade de partilhas entre os participantes. Nessa roda, todos têm algo a ouvir e algo a dizer [...] e, essa configuração, com o objetivo de formar-se formando, nos mostra a possibilidade de construção de um espaço em que as aprendizagens se constroem por meio da relação entre os sujeitos.

O desenvolvimento prático foi bastante interessante, pois levamos aos alunos atividades inovadoras que quebravam com (pré-) conceitos. Ressaltamos o quanto os alunos estavam retraídos no início das intervenções. Eles não conseguiam nem ao menos expressar contato corporal. Porém, com os vínculos sendo traçados as turmas foram se soltando, mostrando grande competência no que era proposto.

Ao passar de mais alguns encontros, percebemos que as rodas de conversa ficavam mais sistematizadas, o pensar crítico se fortalecia na pessoa dos alunos e a relação entre professor/aluno/conhecimento começou a fazer sentido para nós. Entendemos com estas trocas efetivas que tanto os alunos como nós tínhamos coisas a dizer sobre seus saberes da experiência.

Com as descobertas surgindo vimos que a educação é uma via de mão dupla onde quem aprende aprende e ensina algo, ao mesmo tempo em que quem ensina ensina e aprende algo (FREIRE, 1993). Ou seja, ser professor é admitir-se como um ser inacabado dentro de um processo em constante desenvolvimento, sendo as aprendizagens significativas advindas das trocas entre a relação professor/aluno ou vice-versa.

Ao final das intervenções algumas falas dos alunos nos surpreenderam, mostrando-nos os resultados de uma prática estruturada e qualificada. A seguir, mostraremos alguns excertos extraídos dos nossos diários de campo, ferramenta de grande relevância usada por nós para dar sentido a avaliação processual e conduzir o trabalho prático.

Fala de uma menina do 2º ano: *“De agora em diante nos vamos incomodar a ‘sora’ Márcia (professora titular) para jogar futebol com vocês!”*

Nesse primeiro trecho a aluna coloca de forma expositiva seu pensamento em relação às práticas de Educação Física que virão. Diz isso, pois antes os meninos não davam oportunidades para as meninas jogarem futebol, e essas com passividade

aceitavam sem questionamento. Ao transcorrer dos encontros com questionamentos estruturados em torno da questão sobre igualdade de gênero e pensar crítico a partir do diálogo, fez com que a aluno desenvolvesse essa fala argumentativa.

Fala de um menino do 1º ano: *“Esta atividade nos mostra muito o trabalho em grupo que, sem ele, não conseguimos vencer os obstáculos da vida.”*

As atividades favoreciam totalmente uma construção conjunta em que todos participavam estruturando meios para a realização da tarefa proposta. Categorizamos isso dentro do protagonismo discente (autonomia); gestão participativa (construção conjunta).

Fala de uma menina do 1º ano: *“Professores, depois da aula da semana passada as meninas discutiram um monte com os meninos sobre a divisão da turma nos períodos de educação física.”*

Este excerto nos mostra que as (re) significações no modo de fazer leitura de um determinado contexto não ficaram apenas na aula do estágio, mas sim estende-se para além desse, construindo indivíduos mais críticos frente ao seu contexto.

Fala de um menino do 2º ano: *“Senti esta parte da perna que nunca tinha sentido. O que isso significa?”*

Fala de uma menina do 2º ano: *“Fiquei o ‘findi’ inteiro com minhas costas doendo depois da atividade da aula! Porque isso?”*

Nesse ponto entramos na segunda parte do objetivo geral, o qual tinha por intenção tornar os alunos mais críticos quanto ao seu modo de ver o corpo, admitindo-o como forma singular de aprendizagens significativas. Nesses dois trechos, tanto o menino como a menina passam a sentir determinada dor em virtude de alguma (s) atividade (s) e questionam qual a razão disso. Entendemos que isso passa a nos revelar traços de um sujeito saindo de um estado passivo e indo para um estado condicionado/determinado ativamente, questionando sobre esta realidade que, no caso, é estar sentindo dor.

Considerações sobre a experiência vivida no contexto do estágio

Entendemos que para poder refletir sobre uma experiência vivida, precisávamos nos apropriar do real sentido dessa. Em estudos de Larrosa (2002) e Bond (2011),

compreendemos o que a experiência significa em sua essência, dando-nos uma maior clareza no que se diz respeito às sistematizações.

É fundamental ressaltar que toda a experiência é significativa e que a aprendizagem se trama fortemente com ela. Ou seja, não podemos suscitar uma aprendizagem significativa se não houver uma experiência, ao mesmo tempo em que não podemos gerar uma experiência se ela não for causar uma significativa aprendizagem. Então, torna-se imprescindível que se coloque o relevante papel da experiência em realce, no sentido de *mobilizadora* (com o indivíduo) e *socializadora* (com os outros).

Entendemos este efeito de *mobilização* junto com Larrosa (2002), onde cada um é tocado de uma forma diferente por uma mesma experiência. Todavia, se o autor desta não passa pelo exercício de reflexão com o outro sobre suas ações, aos poucos vai perdendo a capacidade de vislumbrar os sentidos e efeitos que estão intrínsecos na sua experiência. Sem a devida reflexão e reconhecimento pelo que se produz, há uma fragilidade na relação que entendemos como experiência/produção de conhecimento/aprendizagem significativa para si.

Debruçados nos estudos de Boud (2011) encontramos a experiência como agente de *socialização*. Esta transcende um papel de mera passividade, compreendendo-se como um estado dinâmico dos processos de aquisição de conhecimento em que o indivíduo tem a necessidade, pela leitura de sentidos/significados, de buscar isso na reflexão de seus atos e na socialização com o seu meio, formando assim suas estruturas de aprendizagem. Através disso, o educador passa a se formar, a se qualificar, a se compreender como agente produtor dos seus próprios saberes, elevando sua autoestima pela compreensão que passa a fazer de suas ações, adquirindo competência e propriedade profissional naquilo que lhe é incumbido.

Com essas apropriações, passamos a reconhecer que: a) as nossas experiências práticas foram formadoras do saber/fazer docente, tanto no contexto de mobilização como no de socialização; b) compreendemos os reais benefícios do registro reflexivo, passando a enxergá-lo com outro sentido, para além de um ato mecânico, onde se eterniza um fato vivido e estimula o pensar sobre a prática docente; c) também os registros têm muito a nos dizer e que é a partir deles que entendemos um pouco mais da nossa prática, pois passamos a fazer uma extensão de quem somos, nos autoavaliando, tanto individualmente como em relação ao conjunto; d) com a interação em outro

espaço-temporal, passamos a dialogar com os saberes das experiências do outro, entendendo a importância da troca para a aquisição de novos conhecimentos.

O ato de reconhecer uma experiência, no sentido formativo, aciona no indivíduo grandes mobilizações na forma de se ver como profissional. É a partir dessa autonomia de admitir-se dentro do processo de formar formando-se que o indivíduo passa a ver os sentidos/significados que antes não enxergava.

Entendemos também que as internalizações desses sentidos/significados só causarão efeito se seu autor se aceitar como ser inconcluso de uma realidade inacabada, sendo sensível a ver as intrínsecas aprendizagens que pode tirar pelo ato da reflexão, ressignificando-se como um agente mobilizador e socializador da relação conhecimentos/aprendizagem/saber.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Note-se que, com uma intervenção eficiente, construída à luz de uma abordagem que centra o processo educacional na relação entre professor e aluno, podemos colocar esses indivíduos em um caminho de descobertas sobre si ou sobre o mundo que se desencadeia em seu redor. As falas já citadas anteriormente mostram um grande exemplo nessa perspectiva, onde ao final do estágio atingimos plenamente todos os objetivos propostos, causando no espaço escolar rupturas paradigmáticas na forma de se conceber os conhecimentos.

A experiência refletida representa um processo que identifica o professor como um protagonista, no sentido de se compreender como produtor de práticas que levem à construção do real sentido entre a relação aprendizagens/conhecimentos/saberes. Com isso passamos a refletir sobre o quanto estes profissionais, no papel de mobilizadores e socializadores de sentidos/significados, têm a dizer-nos sobre suas ações práticas no espaço escolar. Os indivíduos que se integram nesse processo descobrem novos horizontes, novas maneiras de ser professor, formando o seu espaço de atuação.

Ao transcorrer de dez encontros acreditamos ter causado provocações que elevem os alunos a outras dimensões de percepção. Que estes possam se expressar de forma autônoma, compreendendo que as aprendizagens se dão pela mobilização de experiências consigo e sistematizando-as com o entorno.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, Fernanda Medeiros de; GALIAZZI, Maria do Carmo; *A formação do professor em Rodas de Formação*. Revista Brasileira de Pedagogia nº 231, 2011.

BARROSO, João (org.). *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora, 1996.

BECKER, Fernando. *A epistemologia do professor: o cotidiano da escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

BEHRENS, Marilda Aparecida. *O paradigma emergente e a prática pedagógica*. Petrópolis: Vozes, 2005.

BOUD, David [et ali]. *Aprender desde la experiencia*. In: *El aprendizaje a partir de la experiencia: Interpretar lo vital y cotidiano como fuente de conocimiento*. Madrid: Narcea, 2011.

BRACHT, Valter; *A constituição das teorias pedagógicas da educação física*. Cadernos Cedes, nº 48, 1999.

CUNHA, Maria Isabel. *Pedagogia Universitária: Energias emancipatórias em tempos neoliberais*. São Paulo: Junqueira&Marin, 2006.

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não. Cartas a quem ama ensinar*. São Paulo: Olho D'água, 1993.

LARROSA, Jorge. *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*. Revista da Universidade de Barcelona, nº 19, 2002.

RIOS, Terezinha Azeredo. *Competência ou competências – o novo e o original na formação de professores*. In: ROSA, Dalva E. Gonçalves; SOUZA, Vanilton Camilo. *Didática e práticas de ensino: interfaces com deferentes saberes e lugares formativos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.