

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS – *CAMPUS* DE BAURU
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

JAQUELINE GUIMARÃES

**IMPLICAÇÕES DE UM PROGRAMA DE FORMAÇÃO
CONTINUADA NA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DE PROFESSORES DE
EDUCAÇÃO FÍSICA ATUANTES NO CICLO I**

BAURU

2014

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS – CAMPUS DE BAURU
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

JAQUELINE GUIMARÃES

**IMPLICAÇÕES DE UM PROGRAMA DE FORMAÇÃO
CONTINUADA NA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DE PROFESSORES DE
EDUCAÇÃO FÍSICA ATUANTES NO CICLO I**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Educação da Faculdade de Ciências – UNESP, Bauru, como parte dos requisitos para obtenção do título de graduação em Pedagogia, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Lílian Aparecida Ferreira.

BAURU

2014

Guimarães, Jaqueline.

Implicações de um programa de formação continuada na formação e atuação de professores de educação física no ciclo I / Jaqueline Guimarães, 2014

72 f.

Orientadora: Lillian Aparecida Ferreira

Monografia (Graduação)-Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2014

1. Formação continuada. 2. Educação física. 3. Ensino fundamental ciclo I. I. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. II. Título.

JAQUELINE GUIMARÃES

Implicações de um programa de formação continuada na formação e atuação de professores de educação física atuantes no ciclo I

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Educação da Faculdade de Ciências – UNESP, Bauru, como parte dos requisitos para obtenção do título de graduação em Pedagogia, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Lílian Aparecida Ferreira.

Banca examinadora:

Prof.^a Dr.^a Lílian Aparecida Ferreira – orientadora

Departamento de Educação Física - Faculdade de Ciências – UNESP – Bauru.

Prof.^a Dr.^a Thaís Cristina Rodrigues Tezani

Departamento de Educação - Faculdade de Ciências – UNESP – Bauru.

Prof.^a Dr.^a Fernanda Rossi

Departamento de Educação - Faculdade de Ciências – UNESP – Bauru.

Bauru

2014

Agradeço de todo meu coração à Deus que me deu força e sabedoria para trilhar esse longo caminho.

À minha família, em especial minha querida mãe Maria Aparecida e tias Lenita, Maria José e Glória. Pessoas que eu tanto amo, que sempre acreditaram em mim e me proporcionaram a coragem e a apoio necessário a todo o momento.

A Larissa Matos, Larissa Bertocco, Natália Ferreira, Nathalia Assis, Aline Domingues. Pessoas que conheci durante a graduação e se tornaram grandes amigas. Obrigada pelas broncas, pelos sorrisos, pelos abraços, pela mão que sempre se estendia quando eu precisava. Esta caminhada não seria a mesma sem vocês.

A minha orientadora Prof.^a Dr.^a Lílian Aparecida Ferreira pela sua paciência, atenção e grande conhecimento ao dedicar parte do seu precioso tempo para ser minha guia nesse momento tão importante. Agradeço também pela confiança depositada ao trabalhar comigo durante esses 3,4 anos em que participei de projetos no núcleo de ensino.

A professora Fernanda Rossi, presente na banca e que será uma peça essencial nessa tão sonhada conquista.

À professora Thaís Tezani, além participar da minha banca examinadora, agradeço também pela disponibilidade em auxiliar a todos os alunos e em especial por ter sido a primeira acreditar em mim, contribuindo diretamente com a minha formação durante o tempo em que trabalhamos juntas.

E por fim, agradeço a todos os participantes e colaboradores dessa pesquisa, que auxiliaram direta e indiretamente no seu desenvolvimento.

“O educador se eterniza em cada ser que educa”

Paulo Freire

RESUMO

Este trabalho teve como foco de investigação um programa de formação continuada para professores de educação física, oferecido em uma cidade do interior de São Paulo no ano de 2013. Adotando como referência a análise dos modelos de formação continuada na docência, a questão investigativa que norteou este estudo foi: quais as implicações desse processo formativo na formação e atuação dos docentes participantes?. Com essa questão norteadora, quatro foram os objetivos que buscamos responder com essa análise: 1 identificar o perfil dos docentes, bem como, a participação e envolvimento dos mesmos no programa desenvolvido; 2 mapear e analisar as manifestações dos docentes ao longo do programa; 3 refletir sobre a atuação dos docentes em relação as aproximações e/ou distanciamentos com o currículo comum de educação física proposto por esse município; 4 identificar e analisar as reflexões sobre o programa realizado. A abordagem metodológica foi de natureza qualitativa e participaram desse estudo dezoito professores de um sistema de ensino de uma cidade do interior de São Paulo, atuantes no ciclo I (1º a 5º ano) do ensino fundamental. A coleta de dados desenvolveu-se em duas fases, tendo como participantes na primeira etapa dezessete professores e na segunda etapa três professoras que além de atuarem no ciclo I também participaram ativamente do programa. Os dados foram obtidos na fase um por meio de uma entrevista diagnóstica registrada em gravador de voz e das observações e transcrições registradas em vídeo e gravador de voz dos dezesseis encontros do programa de formação continuada realizado em 2013 e a fase dois contemplou observação das aulas das docentes no 2º semestre de 2013, encerrando com uma entrevista final. As manifestações dos professores de educação física no programa, assim como as situações observadas e as entrevistas realizadas apontaram que sobre o perfil dos docentes estão em uma faixa etária de 30 a 58 anos, atuam a pelo menos cinco anos nas escolas, bem como a maioria (10) não trabalham em outros locais. Outro fator observado é que os docentes participavam mais das reuniões quando essas aconteciam por meio de convocações e que se envolviam ativamente no programa. As manifestações dos docentes levantaram aspectos relacionados às suas dificuldades, aos sucessos, bem como as opiniões apresentadas sobre o programa. Por meio das observações, percebemos ainda que o caráter colaborativo do programa realizado gerou um processo de mudança na própria ação pedagógica, na qual as docentes, mesmo com as suas limitações, tentaram por diversas vezes trabalhar o que era proposto em suas aulas. Conseguimos perceber que esse momento provocou uma grande motivação e auto valorização, bem como proporcionou que os docentes refletissem sobre diversos temas, gerando uma postura crítica ao reavaliar suas praticas escolares e buscar mudanças para construir diferentes saberes. Por fim, concluímos que os programas de formação continuada, a exemplo do programa aqui analisado, devem passar por um processo construção de uma identidade própria, de modo que possam se concretizar efetivamente como uma experiência significativa para os professores participantes.

Palavras-chave: Formação continuada. Educação Física. Ensino Fundamental Ciclo I.

ABSTRACT

This work focused on research a course of continuing education for teachers of Physical Education, offered in a city of São Paulo in 2013. Adopting as a benchmark analysis of models of continuing education in teaching, investigative question that guided this study was: what are the implications of this formative process in the formation and performance of the participating teachers ?. With this guiding question, four were the objectives we seek to respond to this analysis: first identify the profile of teachers as well as the participation and involvement of the same course developed; 2 map and analyze the manifestations of teachers throughout the course; 3 reflect on the role of teachers in relation to approaches and / or distances with the common physical education curriculum proposed by the municipality; 4 identify and analyze the reflections on the course conducted. The methodological approach was qualitative and eighteen participants were teachers of a school system in a city of São Paulo, active in cycle I (1 to 5 years) of primary school. Data collection was carried out in two phases, with the participants in the first stage seventeen teachers and three teachers in the second stage that in addition to acting in the cycle I also actively participated in the course. Data were obtained in phase one using a diagnostic interview recorded on voice recorder and transcripts of observations and recorded in video and voice recorder from sixteen meetings of the continuing education course conducted in 2013 and phase two included the observation of classes teachers in the 2nd half of 2013, ending with a final interview. Demonstrations of physical education teachers in the course, as well as the situations observed and interviews indicated that on the profile of teachers are in the age range 30-58 years to serve at least five years in schools and most (10) does not work elsewhere. Another observation is that most of the participating teachers when these meetings took place through calls and actively involved in the course. The manifestations of teachers raised issues related to their difficulties, the successes as well as the views presented on the course. Through these observations, we still see that the collaborative nature of the course conducted generated a process of change in pedagogical action, in which the teachers, even with its limitations, tried several times to work what was proposed in their classes. We can understand that this time caused a great motivation and self-worth, and provided that teachers reflect on various topics, generating a critical stance to reevaluate their educational practices and seek changes to construct different knowledges. Finally, we conclude that the continuing education courses, the travel case analyzed here, must go through a process of building its own identity, so that they can be realized effectively as a meaningful experience for the participating teachers.

Keywords: Continuing Education. Physical Education. Basic Education Cycle I.

LISTA DE TABELAS E QUADROS

| | |
|--|----|
| Quadro 1 – O perfil dos professores..... | 28 |
| Quadro 2 – Questões relacionadas ao tempo de docência..... | 30 |
| Quadro 3 – Características e número de participantes dos encontros | 33 |
| Tabela 1 – Datas dos encontros | 22 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1 – O ciclo de vida profissional | 29 |
|---|----|

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| 1 Introdução | 12 |
| 2 Caminhos metodológicos | 22 |
| 3 Apresentação dos dados e análise dos resultados | 28 |
| 3.1 O perfil dos professores, participação e envolvimento no programa oferecido | 28 |
| 3.2 O programa de formação continuada: manifestações e experiências dos docentes | 36 |
| 3.3 A atuação dos docentes: aproximações e/ou distanciamentos com o currículo comum de educação física | 48 |
| 3.4 Reflexões sobre o programa de formação realizado..... | 57 |
| 4 Considerações finais | 63 |
| Referencias | 65 |
| Apêndices | 71 |

CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO

Estabelecendo como foco um programa de formação continuada, o tema central desta pesquisa tem como objetivo geral analisar as implicações desse programa na formação e ação de professores de educação física atuantes no ano de 2013 no ensino fundamental - ciclo I (1º a 5º ano) de uma cidade do interior de São Paulo.

O interesse para esse tema surgiu ao participarmos de um processo de construção curricular, no qual os docentes presentes nesse momento manifestaram o interesse na criação de um programa de formação continuada que tivesse como base as dificuldades enfrentadas no seu dia a dia. O programa em questão foi elaborado pelo Núcleo de Ensino/PROGRAD através da UNESP (universidade estadual paulista) e tivemos com isso a ideia de analisar por meio de diversas ferramentas se esse programa foi significativo para os docentes. Notamos que é indiscutível a relevância desse assunto e a importância de discuti-lo, pois a partir disso é que conseguimos perceber se houveram mudanças em sua prática pedagógica, bem como apresentar as características de programa que teve a identidade do grupo participante, pois foi construído pelos próprios docentes.

Como fundamentações teóricas, iremos no decorrer deste trabalho abordar algumas questões que versam sobre a formação continuada, suas concepções bem como suas contribuições e críticas. Antes disso é necessário entendermos primeiramente a história dessa disciplina, bem como os desafios e dificuldades perpassados ao longo do tempo. Para tal, traremos uma breve discussão sobre algumas questões que permeiam esta disciplina escolar no Brasil ao longo do século XX, bem como a caracterização de algumas tendências que surgiram nesse período e permanecem até os dias atuais.

Ao abordarmos a história da educação física, é necessário dizer que inclusão dessa disciplina escolas brasileiras ocorreu no século XIX, especificamente no ano de 1851 e que na sua história encontramos uma série de referenciais teóricos que orientam até hoje a prática escolar (BETTI, 1991).

Darido (2003) apresenta um panorama da educação física no Brasil no século XX, indicando os elementos sínteses de maior influência em cada um dos períodos. Dizemos porém, que tais períodos ocorreram de forma contínua, ou seja, foram processos de transição, com uma sequência progressiva e não delimitados especificamente entre tais anos.

Como diz a autora, até o ano de 1930 essa disciplina era vista como uma educação física higienista, voltada para os hábitos de higiene e saúde com a valorização do desenvolvimento físico e moral. Em meados da década de 1930 até aproximadamente 1945, a educação física tomou um viés militarista, objetivando a formação de uma geração para o combate, maximizando o ensino da força. Ambas as concepções nesse período consideravam a educação física como essencialmente prática e que não havia necessidade de uma base teórica.

Por volta de 1945 a 1962, houve uma influência da chamada “Escola Nova” implantada por John Dewey. Apesar de ser chamado de pedagogista e deveria ser preocupada com a construção social do aluno, a educação física ainda nesse período era baseada nos parâmetros militaristas.

Através da ditadura estabelecida no Brasil em 1964, foi estabelecida uma educação física competetivista (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1997), que baseava-se nas ideologias dos governantes que a utilizavam como estratégia para a promoção do país nas competições esportivas nacionais e internacionais.

Castellani Filho (1988) num exercício de caracterização de cada um dos períodos da educação física, reconhece a área a partir de três tendências. A primeira chamada de biologização é caracterizada por uma "explicação do homem em movimento apenas a seu aspecto biológico, dissociando-o (...) dos demais aspectos que caracterizam o movimento humano" (CASTELLANI FILHO, 1988. p. 218), configurando a ação educacional a um reducionismo biológico. A segunda tendência é chamada de psico-pedagogização, pois objetiva uma “(..) formação acrítica, tão somente centrada na busca da capacitação técnico-profissionalizante” (CASTELLANI FILHO, 1988. p. 219), ou seja, assim como a primeira leva a uma formação superficial do educando, sem objetivos com o conhecimento.

Porém, a partir da década 1980 essa área foi fortemente influenciada pelo processo de abertura democrática vivido em nosso país. Isso contribuiu de modo significativo para que a

educação física escolar fosse questionada, buscando construir sua identidade e se libertando das “amarras” dos modelos governistas.

É a partir desta mudança de foco que Castellani Filho (1988) identifica uma terceira tendência na qual o ensino é respaldado por uma concepção histórico crítica. Nela a educação física está voltada para a construção de um sujeito crítico, consciente e com vivências nas mais diversas práticas corporais. Articulada a esta tendência, a obra de Soares et. al (1992) demarca uma abordagem para a educação física escolar denominada por “crítico superadora”. Em tal abordagem a proposta para a educação física na escola deve se orientar por uma postura: 1. Diagnóstica, pois interpreta os dados da realidade, 2. Judicativa, ao emitir uma perspectiva em favor dos interesses da classe social menos favorecida; 3. Axiológica, pois emite um juízo de valor e 4. Teleológica, porque a partir dessas consegue determinar um alvo onde se quer chegar.

Como percebemos, o ensino escolar da educação física em nosso país acompanhou as necessidades sociais e políticas de cada época, dando origem assim a diferentes perspectivas para o trabalho com essa disciplina nas escolas atualmente. Além disso, as expressivas mudanças nas propostas pedagógicas da educação física apontam para reconfigurações no tratamento oferecido a este componente curricular no que diz respeito às orientações pedagógicas oficiais existentes atualmente, tanto em âmbito nacional, estadual quanto municipal.

Por meio de nosso estudo, verificamos que na esfera nacional, os documentos que norteiam a educação básica atualmente são a Lei nº 9.394, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) , o Plano Nacional da Educação (BRASIL, 2014c) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998). Temos ainda, na esfera dos documentos oficiais do estado de São Paulo, uma proposta curricular criada em 2008 pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, implantada no Ensino Fundamental – Ciclo II (6º ao 9º ano) e no Ensino Médio (SÃO PAULO, 2008a), contemplando todos os componentes curriculares, dentre eles a educação física. Tal proposta, adotada em 2010 oficialmente como currículo, tem como objetivo unificar em todo o estado os objetivos e conteúdos que serão aprendidos pelos alunos em cada um dos componentes curriculares, apresentando uma proposta que sirva de base para a prática pedagógica docente (PIERONI; CORREA, 2008), (SAMBUGARI, 2007). Quando buscamos propostas curriculares oficiais para o ciclo I (1º. ao 5º. ano) do Ensino Fundamental no estado de São Paulo, vemos o quanto

à ¹municipalização neste nível de ensino levou a uma carência desta produção. Atualmente, no âmbito estadual, encontramos apenas orientações curriculares destinadas ao ensino de Português e Matemática (SÃO PAULO, 2008).

Mas qual a participação dos docentes na construção destes documentos oficiais? Notamos que em suas construções há certa carência na participação de um dos principais agentes da aprendizagem: o professor. É fundamental que, para concretizar-se na realidade, sejam realizadas orientações para a prática pedagógica, o que aponta para a valorização dos saberes que os docentes constroem em seus fazeres profissionais. Sendo assim, a participação dos professores nestes processos acaba sendo importante.

Para Darido (2003) uma orientação pedagógica deve ser consistente e realista, levando os professores a uma reflexão de sua prática e trazendo novas propostas a sua ação. Neste sentido, a autora prestigia a ação dos professores, o que os retira do lugar de “meros executantes” de propostas elaboradas por terceiros.

Posto isso e salientando a importância da criação de propostas curriculares e formativas que envolvam os docentes e sejam coerentes com as realidades das escolas, apresentamos a seguir as origens da constituição do objeto de estudo desta pesquisa.

O processo em questão se efetivou a partir do nosso contato com a construção do documento intitulado Currículo Comum de 1º a 9º ano para o sistema municipal de ensino de uma cidade do interior de São Paulo (TEZANI, 2013). Nessa cidade grande parte do ensino para o ciclo I está focalizado nas escolas municipais, resultando em um extenso número de instituições. Com o passar dos anos, os conteúdos aplicados em cada escola foram ficando fragmentados e secretaria de educação municipal da cidade constatou a necessidade dessa construção curricular para resolver o problema. A expectativa desta construção curricular era proporcionar uma identidade entre os diferentes componentes curriculares do referido município, garantindo o envolvimento de diretores/as, coordenadores/as pedagógicos e docentes na definição de determinados saberes escolares que precisariam ser ensinados na escola.

¹ Municipalização do ensino: transferência de responsabilidades das esferas federal e estadual para os municípios dos serviços e encargos com a educação (BRASIL, 1996, artigo 11). No estado de São Paulo, concentra-se principalmente no Ensino Infantil e Educação Fundamental ciclo I.

Orientada por uma professora da UNESP, que idealizou e encabeçou a proposta da produção do currículo comum para o município, estabeleceu contato com uma outra docente da mesma universidade com formação na área de educação física para que fizesse a mediação neste processo de construção. É necessário salientar que toda a construção do documento aconteceu de forma coletiva, ou seja, surgiu da contribuição dos sujeitos escolares (professores, coordenadores, diretores) e dos professores especialistas de cada área específica.

Em que pesem os vários componentes curriculares envolvidos neste processo, nosso interesse aqui está voltado para os docentes da educação física. Estes professores, ao longo desta construção curricular, decidiram participar ativamente deste processo, o que resultou em reuniões quinzenais de maio de 2011 a julho de 2012 que foram mediadas pela docente especialista da UNESP, resultando em sua implantação nas unidades escolares a partir do 2º semestre de 2012.

Partindo deste cenário e reconhecendo a importância dos processos e das reflexões que foram realizadas ao longo desta elaboração curricular, os docentes dessa disciplina se organizaram e manifestaram o interesse, junto à coordenação pedagógica municipal da área de educação física, em realizar um programa de formação continuada que pudesse auxiliá-los no processo de implantação e reflexão deste currículo.

Diante dos desafios em se trabalhar com a proposta construída, os próprios professores visualizaram a necessidade de ter acesso a uma formação continuada para tentar suprir as preocupações e dificuldades que encontraram nessa nova proposta, solicitando um espaço em que pudessem refletir sobre a sua ação pedagógica e sobre as suas concepções no processo de ensino-aprendizagem. Ao solicitarem esse programa de formação, parece que esses docentes reconheceram a complexidade do seu trabalho docente.

Desta trajetória nasceu o programa *A Formação Continuada dos Professores de Educação Física Atuantes nas Escolas Municipais*, mantendo a parceria entre a Secretaria de Educação do Município e a UNESP. Seu início aconteceu em março de 2013, sendo encerrado em dezembro do mesmo ano, tendo totalizado 16 encontros. Suas expectativas estavam assentadas no propósito de oferecer apoio, orientações, estabelecendo reflexões acerca de todo este processo. Como foi um projeto que teve o apoio do Núcleo de Ensino/PROGRAD, contou com a contribuição de uma professora especialista e no 1º semestre (março a julho/2013) de duas alunas bolsistas e uma voluntária e no 2º semestre

(agosto a dezembro/2013) de duas alunas bolsistas e quatro alunos voluntários, graduandos das áreas de educação física e pedagogia.

Embora tal programa de formação tenha envolvido os docentes de educação física do município que atuavam do 1º. ao 9º. ano do ensino fundamental, nosso interesse, neste estudo, esteve voltado para os professores que atuavam do 1º. ao 5º. ano do ensino fundamental. Isto se deu pelo fato de, como autora deste estudo e como futura pedagoga, este nível de ensino se estabelece como um espaço mais provável para minha atuação profissional.

Mas o que são esses programas de formação continuada afinal?

Gatti (2003) explica que os programas formativos são interferências que buscam construir diferenciais nas ações dos professores, considerando o desenvolvimento do educador como um processo que sempre irá se adequar às necessidades essenciais à profissão. Porto (2000) afirma ainda que existem concepções diferentes sobre formação continuada que se confrontam no âmbito educacional e que de forma geral podem ser definidas em duas grandes tendências: a estruturante e a interativo construtivista. A formação estruturante pode ser entendida como sendo a formação tradicional, comportamentalista e tecnicista que tem seus programas, conteúdos, procedimentos definidos anteriormente sem levar em consideração o público-alvo específico, vinculando-se assim à lógica da racionalidade técnica. Já a formação interativo-construtivista pode ser entendida como sendo uma formação mais dialética, reflexiva, crítica e investigativa, que se organiza a partir dos contextos educativos e das necessidades dos professores a quem se destina. Esta perspectiva assume um caráter crítico-reflexivo na medida em que exige que o professor investigue, decida, reflita, construa seu próprio conhecimento, crie e inove a partir de situações de seu próprio contexto.

Sobre isso, podemos afirmar que a estrutura e dinâmica do programa analisado tentou se opor a tendência estruturante, ou seja, aos modelos tradicionais de formação continuada nos quais são destacados, enfaticamente, os compromissos em suprir as limitações e problemas deixados pela formação inicial. Na expectativa de problematizar os inúmeros enfrentamentos vividos pelos professores em prol de programas de formação mais adequados às demandas docentes, o programa, aqui em questão, além de considerar as necessidades, expectativas e condições dos professores, tendo como “plano de fundo” a implantação do documento construído pelos participantes, também envolveu o trabalho de leitura e debate de artigos acadêmicos. A proposta, com esta estratégia, era desencadear processos reflexivos a

partir de diálogos com referenciais teóricos que ofereciam novos elementos de análise aos professores.

Ao examinar os programas de formação continuada, Molina Neto (1997) discorre que geralmente a lógica utilizada para estruturação desses programas é de que os professores são seres incompletos que necessitam ser integralizados. Afirma ainda que argumentos como esses têm sido utilizados para dar subsídio a políticas públicas e organizar os projetos de formação continuada.

Gatti, Barreto e André (2011, p. 198) ao examinarem informações coletadas por meio de entrevistas com os responsáveis pela formação continuada em 15 secretarias estaduais e municipais de educação no Brasil, revelaram pontos em comum ao apresentar que tanto em estados quanto em municípios, as ações de formação continuada “prevalece uma concepção de formação transmissiva”. Ou seja, modelos tradicionais que se realizam sob a forma de oficinas, palestras, seminários e programas de curta duração, presenciais e a distância, ofertados pelas próprias secretarias de educação ou decorrentes de contratos firmados com instituições universitárias, institutos de pesquisa ou instituições privadas. Porto (2000) afirma ainda que tais momentos definem previamente programas e procedimentos a partir de uma estrutura técnica.

Sambugari (2007) ao fazer uma análise da reação de professoras em um programa de formação continuada, constatou que tal programa exerceu sua função técnica ao impor sua racionalidade metodológica, afinal as professoras aprenderam algo. Entretanto, quando relacionado ao saber cultural das docentes não houve contribuição para que superassem seus problemas, traduzindo-se assim mais como um modelo de manutenção que de transformação da realidade. Ainda para a autora, os programas de formação não devem se limitar a ações de “reciclagens” pedagógicas, mas sim num processo contínuo de ampliação profissional e de valorização do pensamento, experiências, das trocas.

Podemos notar que nesta perspectiva, a formação continuada tem como mote o aperfeiçoamento do professor por meio de conhecimentos gerais e pedagógicos (DAVIS et. al., 2011). Entretanto, tais modelos tradicionais, estruturantes deixam a desejar quando ignoram a produção de saberes docentes no cotidiano de sua ação profissional, excluindo os processos concretos e reais da prática pedagógica do professor.

Para minimizar estas críticas aos modelos tradicionais de formação continuada de professores, têm sido defendidas ações formativas perspectiva interativo construtivista (PORTO, 2000 p. 13). Valorizam-se, nesta perspectiva, momentos de trocas, estudos, críticas, garantindo um espaço de reflexão sobre a prática pedagógica, dos sujeitos a quem se destina seu trabalho, assim como o contexto de atuação docente.

Sambugari (2007) confirma os apontamentos citados defendendo que se deve buscar nesses programas uma integração entre vida e trabalho daqueles que participarão do processo formativo, levando em consideração todos os aspectos que influenciam a trajetória docente e a realidade do educador (nas características da escola, na valorização da experiência e na compreensão da coletividade). Ou seja, estabelecer uma ponte entre o saber já elaborado no decorrer de sua experiência com os conteúdos formalizados.

Com vistas a construir essa conexão dentro dos programas de formação, Selles (2002), ao discutir as contribuições de um projeto de formação continuada para os professores de Ciências, verifica que há algumas dimensões de desenvolvimento profissional que devem estar presentes nessas ações formativas:

- A dimensão metodológica, que diz respeito à opção metodológica escolhida, compreendendo estratégias para os momentos de trocas, estudos, críticas, garantindo um espaço de reflexão sobre a prática pedagógica, dos sujeitos a quem se destina seu trabalho, assim como o contexto de atuação docente, trabalho com novas ideias e o uso de uma linguagem de comunicação acessível aos docentes.
- A dimensão institucional refere-se aos avanços institucionais obtidos, tais como o estabelecimento de uma parceria entre a universidade, escolas e a um espaço para o debate de questões educacionais atuais, atendendo às demandas da profissão docente.

Sobre isso, Gatti (2003) afirma ainda que há uma terceira dimensão de desenvolvimento profissional essencial nos programas de formação. A autora afirma que os programas só se concretizam quando levam em consideração a dimensão sociopsicológica, que diz respeito as relações do docente com o conhecimento, levando em consideração seus valores, atitudes e ações. É necessário levar em conta tal dimensão, pois como a autora diz

(...) a cultura, os significados partilhados e o meio social permeiam as experiências individuais, construindo as referências com as quais ou em contraposição às quais as pessoas agem. O conhecimento é enraizado na vida social, expressando e estruturando a identidade e as condições sociais dos que dele partilham.

No eixo das defesas para programas de formação continuada que superem os modelos tradicionais, envolvendo, portanto, os professores como autores deste processo, há também inúmeras dificuldades para esta realização. Contudo, vale destacar que para os docentes, os programas de formação continuada necessitam responder a uma demanda prática, ou seja, aos desafios e dificuldades que enfrentam em seus cotidianos profissionais.

A partir desta contextualização, a questão investigativa que norteou este estudo foi: Quais as implicações desse processo formativo na formação e atuação dos docentes?

Buscando analisar as relações entre a atuação docente, o currículo proposto e o programa de formação continuada realizado, temos como objetivos específicos:

1. Identificar o perfil dos docentes, bem como, a participação e envolvimento dos mesmos no programa desenvolvido;
2. Mapear e analisar as manifestações dos docentes ao longo do programa;
3. Refletir sobre a atuação dos docentes em relação às aproximações e/ou distanciamentos com o currículo comum de educação física proposto por esse município;
4. Identificar e analisar as reflexões sobre o programa realizado;

Para tanto, o presente estudo aponta a necessidade de repensar a formação continuada dos professores e os reflexos na prática docente. Trata-se de uma análise crítica dos resultados alcançados de um programa de formação construído de forma coletiva. É essencial valorizarmos o trabalho dos professores nesse processo, bem como é relevante analisarmos essa dinâmica de formação considerada inovadora.

Buscamos, no percurso desse trabalho, atender as requisições para realizar uma pesquisa que, segundo Ludke e André (1986), constituem-se em gerar uma comparação entre os dados, as informações coletadas e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele.

De forma geral, esta pesquisa está organizada em três capítulos:

O primeiro refere-se aos caminhos metodológicos que permeia essa pesquisa, bem como a forma que os dados foram coletados, os locais observados e os sujeitos participantes das duas fases da pesquisa.

O segundo capítulo retrata os resultados coletados, estabelecendo referenciais da literatura sobre os assuntos que foram surgindo no decorrer do processo. Esse momento

dividiu-se em quatro categorias que foram definidas a partir da análise dos dados coletados para que pudéssemos assim fazer uma melhor reflexão acerca desses resultados.

Por fim, o terceiro capítulo são as considerações finais que procuram refletir sobre a pesquisa feita, apontando algumas questões fundamentais sobre os programas de formação continuada.

CAPÍTULO 2

OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Alguns caminhos foram definidos para o desenvolvimento da pesquisa, tentando estabelecer articulação entre dois ambientes: o programa de formação continuada e a prática pedagógica dos professores em suas unidades escolares de ensino. Transitar nestes dois ambientes significava trabalhar com uma proposta de descrição destes cenários que nos possibilitassem uma condição de compreendermos o objeto de investigação estabelecido, por conta disso, a abordagem da pesquisa qualitativa foi a escolhida para orientar nossa análise:

“Na abordagem qualitativa, o pesquisador procura aprofundar-se na compreensão dos fenômenos que estuda – ações dos indivíduos, grupos ou organizações em seu ambiente e contexto social – interpretando-os segundo a perspectiva dos participantes da situação enfocada, sem se preocupar com representatividade numérica, generalizações estatísticas e relações lineares de causa e efeito.” (TERENCE e ESCRIVÃO, 2006, p. 2).

Ancorar a pesquisa tanto no programa de formação continuada quanto na prática pedagógica dos docentes reforça o que aponta Gomez (1998, p. 103), quando defende que “é imprescindível para chegar aos significados, ter acesso ao mundo conceitual dos indivíduos e as redes de significados compartilhados pelos grupos, comunidades e culturas”.

A Secretaria Municipal de Educação da cidade envolvida no estudo contempla um sistema de ensino com atividades em Escolas de Educação Infantil; Escolas de Educação Infantil Integradas; Escolas de Ensino Fundamental; Entidades Conveniadas; Classes de Educação de Jovens e Adultos e Ensino Especial; Pólos da Educação de Jovens e Adultos e unidades vinculadas (BAURU, 2014). Através dos dados obtidos no Censo escolar 2013 (BRASIL, 2014a) e pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (BRASIL, 2014b), identificamos que no ano de 2013 esta cidade contava com 16 escolas municipais de ensino fundamental, sendo que todas elas envolviam o ciclo I (1º a 5º ano) e cinco o ciclo I mais o ciclo II (6º. ao 9º. ano). Tais unidades tinham aproximadamente 8.500 alunos, abrangendo crianças e adolescentes entre 06 anos até 16/17 anos (BAURU, 2013b).

As reuniões do programa de formação continuada aconteceram em dois espaços físicos: no Núcleo de Aperfeiçoamento Profissional da Educação Municipal (NAPEM), um espaço amplo e com recursos audiovisuais, no qual ocorreu maioria dos encontros e quando

era necessário um ambiente maior e mais adequado para as vivências as reuniões se efetivaram na UNESP.

Os professores que participaram deste momento receberam certificados, emitidos pela secretaria de educação municipal, que contribuem para a progressão profissional da carreira, conforme o Plano de Cargo, Carreira e Salários (PCCs).

No total foram realizadas 16 reuniões com os docentes ao longo de 2013. Na tabela abaixo, apresentamos as datas em que os encontros aconteceram:

Tabela 1: Datas dos encontros realizados

| DATAS DOS ENCONTROS | | | | | | |
|---------------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|
| 25/03/2013 | 08/04/2013 | 22/04/2013 | 06/05/2013 | 20/05/2013 | 03/06/2013 | 24/06/2013 |
| 01/07/2013 | 12/08/2013 | 26/08/2013 | 09/09/2013 | 23/09/2013 | 07/10/2013 | 18/11/2013 |
| 25/11/2013 | 09/12/2013 | | | | | |

Para a compreensão das pautas das reuniões materializadas no programa é importante antes apresentarmos uma síntese do currículo comum da educação física voltado para o ensino fundamental de 1º a 9º ano (FERREIRA et. al., 2013).

O mesmo divide-se em ciclos e tais ciclos tem os seus conteúdos temáticos que seguem o objetivo específico proposto para cada um deles: o Ciclo I abrange o 1º, 2º. e 3º anos, sendo os temas desse bloco “jogos e brincadeiras; jogos com atividades rítmicas; jogos de atividades gimnicas; jogos de conhecimento sobre/do corpo; jogos de luta.”; o ciclo II contempla os 4º, 5º. e 6º anos e traz como temas “jogos e brincadeiras; jogos esportivos coletivos; jogos esportivos individuais; atividades rítmicas e danças; atividades gimnicas; lutas; conhecimento sobre/do corpo.”; o ciclo III refere-se ao 7º, 8º. e 9º anos e tem como temas “esportes coletivos; esportes individuais; jogos e brincadeiras; lutas; ginásticas, atividades rítmicas e danças; conhecimento sobre/do corpo”.

Em tal organização, as pautas das reuniões foram orientadas segundo os conteúdos temáticos (ou blocos) propostos em cada um dos ciclos, entretanto houve uma ampliação deste foco na medida em que outros elementos foram sinalizados como importantes pelos docentes. Assim, as reuniões se estabeleceram com os seguintes temas “atividades rítmicas”, “lutas”, “conhecimento sobre/do corpo”, “gênero, deficiência, etnia e preconceitos”, “instrumentos avaliativos”, “atividades gimnicas”, “festivais”, “esportes individuais”. Ressaltamos que a maioria desses temas eram trabalhados em duas reuniões: a primeira

destinava-se a apresentação das vivências pelos bolsistas e a segunda tinha como objetivo a explanação das experiências dos docentes com os alunos das escolas sobre os temas escolhidos.

Para a realização desta pesquisa, organizamos a coleta de dados em duas fases:

A primeira englobou todos os docentes que trabalhavam no ciclo I do Ensino Fundamental (1º. ao 5º. anos) junto à educação física. Foi utilizado para isso: 1. Entrevista diagnóstica e 2. Observação, transcrição das 16 reuniões que esses professores participaram ao longo do programa de formação continuada e análise dos relatos baseados em 03 aspectos manifestados: os sucessos profissionais, as dificuldades e as opiniões sobre o programa. Os professores assinaram os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 1) autorizando a gravação e filmagem das reuniões em aparelhos de áudio e vídeo, bem como, a entrevista.

A segunda fase envolveu: 1. observação das aulas de 03 docentes no 2º semestre de 2013 e 2. entrevista que teve como objetivo identificar suas concepções sobre o que foi desenvolvido ao longo do programa. Os professores assinaram os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 2) autorizando a realização das observações de suas aulas, bem como, a entrevista.

Fase 1 :Observação do programa de formação e entrevista diagnóstica

Utilizamos a entrevista diagnóstica para analisar o perfil do corpo docente. A intenção inicial era aplicar uma entrevista semi-estruturada com os 18 professores atuantes no ciclo I junto à educação física do já referido sistema de ensino, contudo foram concluídas 17 entrevistas com 17 professores. O motivo para tal foi que um dos docentes preferiu não participar da entrevista, pois disse que como estava voltando a ministrar aulas naquele ano, após um período em que assumiu a direção escolar, não tinha subsídios suficientes para responder.

Para conseguirmos realizar essa etapa tivemos a mediação da coordenadora pedagógica de educação física do sistema municipal da cidade, a qual nos forneceu os telefones e e-mails dos professores. De posse dessas informações, entramos em contato com os docentes atuantes e as escolas nas quais eles lecionavam. As entrevistas foram realizadas nas escolas e ressaltamos que a aplicação das entrevistas nesse espaço foi algo intencional

para que tivéssemos um contato inicial com as instituições de ensino, podendo assim ter uma aproximação com a realidade de atuação profissional dos docentes.

A entrevista orientou-se por um roteiro com questões e as respostas foram gravadas no aparelho Motorola/Gravador de voz e posteriormente transcritas. As questões objetivavam identificar e caracterizar os perfis dos educadores. Para conseguirmos contemplar tais objetivos, a entrevista foi elaborada com o seguinte roteiro:

1. Nome
2. Data de nascimento
3. Local e ano de formado
4. Tempo em que atua na prefeitura junto à educação física escolar:
5. Nível de ensino no qual trabalha
6. Nome da(s) escola(s) em que atua
7. Atua em outro local de trabalho? Se sim, em qual e que carga horária semanal?

Destacamos que os nomes dos professores, para preservar suas identidades, foram identificamos cada um por uma letra P (professor) seguido do número em que foram realizadas as entrevistas (1, 2, 3..). Com esta mesma proposta foram retirados os “nomes das escolas” envolvidas no estudo.

A segunda parte desta fase consistiu em fazermos a observação e transcrição das reuniões do programa de formação continuada, considerando assim as manifestações que mais foram ressaltados nesse momento.

A coleta deste momento foi feita a partir da gravação de voz e filmagem em vídeo das 16 reuniões que aconteceram no decorrer do ano de 2013. Posteriormente, os dados foram transcritos e por meio da leitura de todos os dados obtidos, identificamos os aspectos mais relevantes que eles manifestaram durante o percurso. Foram eles: relatos relacionados aos seus sucessos escolares, aos seus desafios e por fim identificamos as opiniões que surgiram sobre o programa de formação continuada que estavam participando.

Juntamente ao andamento do programa, colocamos em prática a fase 02 desta pesquisa.

Fase 2: Observação das aulas, entrevistas finais

A partir do andamento da coleta de dados e observação do programa no 1º semestre, foram definidos, por meio de alguns critérios, uma amostra de três docentes para serem participantes da observação das aulas no 2º semestre. Os critérios para escolha dos participantes foram: 1. que fossem professores atuantes e efetivos no ensino fundamental ciclo I; 2. que não atuassem juntos em uma mesma escola; 3. que tivessem participação no programa de formação continuada já citado; 4. que aceitassem participar do estudo. A forma de registro ocorreu por meio de anotações das observações e gravação de áudios das entrevistas finais.

Vale ressaltar também que para preservar suas identidades e diferenciá-los da identificação da fase anterior da pesquisa, nomeamos cada um dos docentes observados pela letra D (docente) seguido do número 1,2,3, assim como as escolas, sem identificação, serão referenciadas pelos números 1,2,3.

As observações das aulas dos professores aconteceram nas escolas ao longo de 11 semanas. Ressaltamos que foram observadas duas aulas (50 minutos cada) semanalmente de cada docente e que as observações ocorriam em dias diferentes, sendo D1 às quartas feiras, D2 às quintas feiras e D3 às sextas feiras. Para tal foi instituído um roteiro, que englobava o(s) conteúdo(s) que o professor desenvolvia na aula, as estratégias utilizadas, o(s) objetivo(s) e a avaliação da aula.

Ao término das observações, foi realizada a entrevista final que buscava propor uma reflexão aos docentes articulando o programa realizado com a prática pedagógica de cada um deles.

O registro da entrevista se deu por meio de gravação de voz e posterior transcrição (LUDKE & ANDRÉ, 1986). A entrevista semi estruturada é importante, pois,

(...) é uma técnica de coleta de dados que supõe uma conversação continuada entre informante e pesquisador e que deve ser dirigida por este de acordo com seus objetivos. Desse modo, da vida do informante só interessa aquilo que vem se inserir diretamente no domínio da pesquisa. (QUEIROZ apud DUARTE, 2002, p.147)

Utilizamos para a entrevista o seguinte roteiro de perguntas:

1) Para você, houve ou não implicações do programa de formação continuada para a sua prática docente? Se sim, quais? Se não, por quê?

- 2) Como você avalia o programa de formação continuada que foi realizado pela prefeitura?
Por quê?
- 3) Pensando em um novo programa, quais as sugestões de conteúdo, estratégia e dinâmica você indicaria?
- 4) Em sua opinião, o que contribui para proporcionar uma participação efetiva dos professores de educação física no programa de formação continuada oferecido pela prefeitura?
- 5) Se você pudesse fazer um elogio da sua participação no programa, qual você faria e por quê?
- 6) Se você pudesse fazer uma autocrítica da sua participação no programa, qual você faria e por quê?

Os dados foram lidos intensamente, transcritos e organizados em tabelas para permitir mais visibilidade à pesquisadora, contribuindo para a construção das reflexões. Dessa maneira, a seguir são apresentadas e analisadas as categorias que foram construídas considerando os dados coletados por meio das entrevistas e observações do programa e das aulas, estabelecendo um diálogo com a literatura sobre a temática na tentativa de contemplar os objetivos desta pesquisa.

CAPÍTULO 3

APRESENTAÇÃO DOS DADOS E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Foram definidas quatro categorias após leitura e análise dos dados: 1. O perfil dos professores, participação e envolvimento no programa oferecido; 2. O programa de formação continuada: manifestações e experiências dos docentes; 3. A atuação dos docentes: aproximações e/ou distanciamentos com o currículo comum de educação física; 4. Reflexões sobre o programa de formação realizado. Essas categorias foram construídas na expectativa de que pudessemos refletir sobre os objetivos propostos por este estudo.

3.1 O perfil dos professores, participação e envolvimento no programa oferecido

Nesta categoria iremos analisar os perfis dos professores participantes do programa de formação continuada realizado, participação, envolvimento, bem como o local onde foram realizados os encontros.

Para um melhor entendimento, esta categoria foi dividida em duas etapas: a) perfil dos professores e b) local de realização e participação dos docentes no programa.

a) Perfil dos professores

O quadro 1 apresenta a identificação dos professores entrevistados, sua idade, ano de conclusão do curso superior e a natureza da sua instituição de formação (pública ou privada).

Os dados do quadro referem-se aos dezoito docentes que atuavam em algum ano de 1º a 5º ano do ensino fundamental – ciclo I. Ressaltamos também que o docente P3, como informado anteriormente, decidiu não participar da entrevista.

Quadro 1: Perfil dos professores

| NOME | IDADE | INSTITUIÇÃO | ANO DE CONCLUSÃO DO CURSO SUPERIOR |
|------|---------|-------------|------------------------------------|
| P1 | 55 anos | Privada | 1986 |
| P2 | 30 anos | Pública | 2005 |
| P3 | | | |

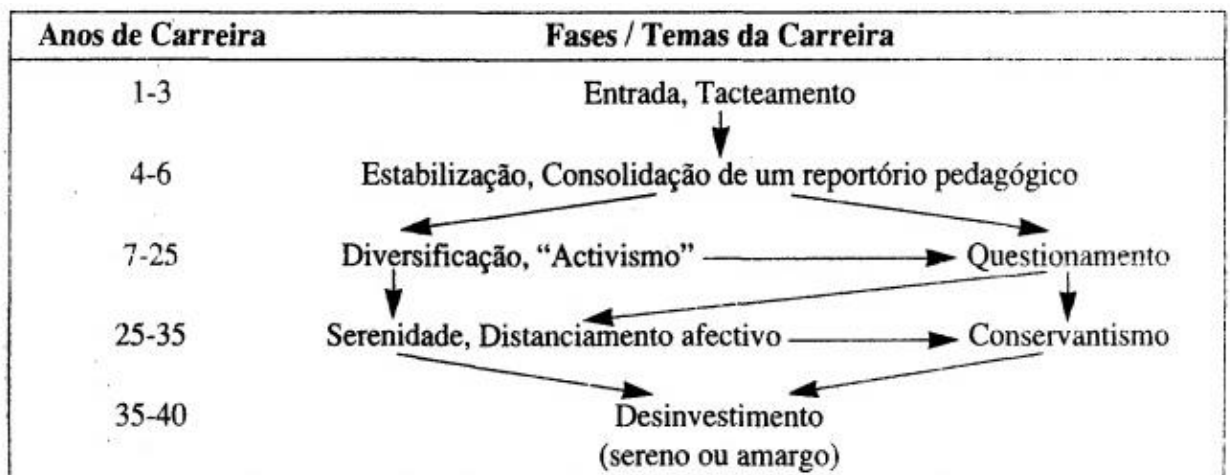
| | | | |
|-----|---------|---------|---------------------------------------|
| P4 | 32 anos | Privada | 2005 (Bacharel) e 2010 (Licenciatura) |
| P5 | 48 anos | Privada | 1988 |
| P6 | 52 anos | Privada | 1990 |
| P7 | 38 anos | Pública | 1995 |
| P8 | 31 anos | Pública | 2003 |
| P9 | 40 anos | Pública | 1998 |
| P10 | 34 anos | Pública | 2005 |
| P11 | 32 anos | Pública | 2005 |
| P12 | 30 anos | Pública | Não informado |
| P13 | 43 anos | Privada | 1990 |
| P14 | 53 anos | Privada | 1984 |
| P15 | - | Pública | 1995 |
| P16 | 31 anos | Privada | 2005 |
| P17 | 38 anos | Privada | 2005 |
| P18 | 58 anos | Pública | 1992 |

Notamos com esses dados iniciais que os professores estavam na faixa etária entre 30 a 58 anos. Também percebemos uma proeminência de professores que tiveram suas formações em instituições de ensino superior públicas, pois eles totalizam nove, enquanto os que foram formados em instituições privadas eram oito.

Percebemos também que os docentes se encontravam em tempos diferentes de suas carreiras. Alguns autores caracterizaram o desenvolvimento profissional docente organizando-o e classificando-o em ciclos de vida profissional (HUBERMAN, 1995) ou fases e etapas (GONÇALVES, 1995).

Segundo Huberman (1995) podemos classificar os ciclos de vida profissional em:

Figura 1: Ciclos de vida profissional



Fonte: Huberman (1995, p. 47)

Por meio dos dados obtidos, verificamos que um docente, apesar de se formar em 2005 como bacharel em educação física, foi em 2010 que obteve o título de licenciado, podendo assim ministrar aulas nas instituições escolares. Atualmente com 04 anos de atuação, esse professor encontra-se numa fase denominada como estabilização (HUBERMAN, 1995). Nesse período, eles demonstram um comprometimento mais efetivo com a docência, construindo uma identidade profissional com o papel de professor. Devido a sua experiência, tomam mais responsabilidades, afirmam-se perante os outros colegas, além de se sentirem com mais liberdade e à vontade no que se refere à atuação profissional, assim como consolidam a sua ação pedagógica.

Verificamos que seis docentes se formaram entre 2003 e 2005, ou seja, tem de 11 a 13 anos de atuação encontrando-se na fase chamada de diversificação. Esses professores, após passarem pela fase de estabilização onde se comprometeram definitivamente com a profissão, encontram-se em um momento que pode estar marcado por uma série de experiências pessoais que geram mudanças na gestão das aulas, como a diversificação do material didático, os modos de avaliação, a forma de agrupar os alunos etc. Ainda segundo o autor, os professores nessa fase seriam os mais motivados e dinâmicos, traduzindo-se igualmente em ambição pessoal para a ascensão da carreira (HUBERMAN, 1995 p. 41-42).

Em meio a essa busca por novos desafios profissionais oriundos da fase de diversificação, Huberman (1995) salienta também que pode existir uma segunda fase dentro dessa chamada de “por-se em questão”, ocorrendo geralmente entre os 15 e 25 anos de carreira docente. Ao analisar os dados, vemos que existem seis docentes formados na década de 1990 e se incluem nessa etapa, pois o tempo de atuação deles abrange de 16 a 24 anos de trabalho.

Nesse período, o indivíduo começa a examinar e questionar o que foi feito durante todo esse tempo de docência diante dos objetivos que ele tinha no início. Essa atitude de revisão, cheia de interrogações peculiares da carreira, pode causar dois pensamentos após essa reflexão: o de continuar no mesmo caminho que vem percorrendo, ou buscar outro caminho. Também é evidente que o meio de trabalho (realidade, contexto político e econômico, acontecimentos na vida familiar) são fatores também determinantes nesse período que podem fortalecer ou diminuir essas reflexões (HUBERMAN, 1995).

Temos ainda três docentes formados na década de 1980 compreendendo de 26 a 30 anos de atuação. Esses professores encontram-se em uma etapa de serenidade que, após os

longos questionamentos da fase anterior, é característico que os indivíduos sejam mais confiantes, acreditando que antecipam o que vai acontecer em determinadas situações, tendo assim suas respostas (HUBERMAN, 1995 p. 44). Conseqüentemente, isso diminui as preocupações com a avaliação dos colegas, direção ou qualquer outro setor, assim como atenua o nível de ambição. Nessa fase também pode acontecer um distanciamento afetivo, causado, em grande parte, pelos alunos que os veem não como um “irmão mais velho”, mas sim como seus pais. Como efeito, isso gera a sensação de que (alunos e professores) são provenientes de gerações diferentes, dificultando o diálogo.

No próximo quadro apresentamos os resultados obtidos acerca da docência, ou seja, perguntamos o tempo em que atuavam no município com a educação física, quais os anos que atuavam atualmente no ciclo I e se trabalhavam em outro local ou somente sendo professor no sistema de ensino municipal.

Quadro 2: Questões relacionadas ao tempo de docência

| NOME | TEMPO EM QUE ATUA NO MUNICÍPIO COM A E. F. | ANOS DE ENSINO QUE ATUA NO CICLO I | TRABALHA EM OUTRO LOCAL? |
|-------------|---|---|---|
| P1 | 06 anos | 1º ao 5º | Professor(a) de escola pública estadual |
| P2 | 05 meses | 1º ao 4º | Professor(a) de escola pública estadual |
| P3 | | | |
| P4 | 02 anos | 1º ao 5º | Não |
| P5 | 05 anos | 1º ao 5º | Professor(a) universitário |
| P6 | 08 meses | 1º ao 5º | Não |
| P7 | 06 anos | 1º ao 5º | Não |
| P8 | 08 anos | 1º ao 5º | Não |
| P9 | 06 anos | 1º ao 5º | Não |
| P10 | 05 anos | 1º ao 5º | Professor eventual de aula particular |
| P11 | 06 anos | 1º e 2º | Não |
| P12 | 06 anos | 3º ao 5º | Não |
| P13 | 08 meses | 3º e 4º | Não especificado |
| P14 | 05 anos | 1º ao 5º | Professor(a) de escola pública estadual |
| P15 | 02 anos | 1º ao 5º | Não |
| P16 | 02 anos | 1º ao 5º | Não |
| P17 | 06 anos | 1º ao 5º | Não |
| P18 | 02 anos | 1º ao 5º | Professor(a) de escola pública estadual |

Em relação ao tempo em que atuavam com educação física no município analisado, tivemos como resultados: três docentes com menos de 1 ano; quatro docentes com 02 anos;

três docentes com 05 anos; seis docentes com 06 anos e um docente com 08 anos. Analisamos assim que a grande maioria dos professores tem certo tempo de experiência no sistema de ensino municipal, trabalhando há, pelo menos, 05 anos e atuando como professor de educação física no decorrer do processo de construção do currículo e da realização do programa de formação continuada analisado.

Moreira (2000) ao analisar quatro experiências que deslocaram o processo de construção curricular dos órgãos centrais das sistemas de ensino para o meio escolar, valorizando as ideias dos professores, afirma que isso foi importante, pois essas pessoas deixaram de ser meros executores de determinações centralmente elaboradas, tornando-se o processo mais democrático e garantindo-se espaço para a diversidade no currículo.

As constatações de Moreira (2000) podem indicar que os docentes da nossa pesquisa, sendo os principais construtores do currículo da área, deveriam se sentir mais a vontade ao trabalhar com ele em suas aulas.

Quanto às turmas que lecionavam no ano de 2013, notamos que treze docentes atuavam somente no ciclo I, ministrando aulas de 1º ao 5º ano em suas escolas e os demais (quatro) desenvolviam suas aulas com algumas turmas desse ciclo, sendo que as turmas referentes ao ciclo II envolviam um quantitativo maior de suas aulas.

O número alto de professores atuantes no ciclo I deve-se em parte ao fato de que, como dissemos ao delinear o caminho metodológico desta pesquisa, as escolas municipais de ensino fundamental (EMEF) da cidade estudada focalizam em sua maioria turmas para ciclo I do ensino fundamental (1º ao 5º ano) totalizando dezesseis escolas e apenas cinco para o ciclo II do ensino fundamental (6º ao 9º) (BRASIL, 2014; BRASIL, 2014b).

Sobre a pergunta se atuavam em outro local que não o sistema de ensino do município, dos dezessete professores que responderam a essa entrevista obtivemos:

- 10 responderam que não atuavam fora do sistema municipal
- 04 eram professores no sistema pública estadual
- 01 atuava também como professor universitário
- 01 lecionava aulas particulares eventualmente
- 01 não especificou sua resposta

Estes resultados expressam um importante elemento que é o vínculo com as instituições escolares, o que pode significar um maior envolvimento e compromisso com a comunidade da escola.

b) Local de realização e participação dos docentes no programa de formação continuada

No quadro a seguir apresentamos o número de encontros realizados no programa de formação continuada ao longo do ano 2013, suas características (convite ou convocação) e o número de docentes participantes.

Salientamos que as reuniões aconteceram na sua maioria a cada quinze dias e que houve duas formas de envolver os docentes nas reuniões: uma via convocação, com duração da reunião de 4 horas e com os docentes sendo remunerados pelo período que participaram do programa e outra por convite, com duração aproximada de 1 hora e 30 minutos e na qual os docentes não eram remunerados. Informamos também que o comunicado a estes docentes sobre os encontros do referido programa acontecia via secretária de educação do município – realizado pela coordenadora pedagógica da área.

Quadro 3: Características e número de docentes participantes dos encontros

| NÚMERO DA REUNIÃO | DATA DA REUNIÃO | FORMA DE PARTICIPAÇÃO | NÚMERO DE DOCENTES PARTICIPANTES |
|--------------------------|------------------------|------------------------------|---|
| 01 | 25/03/2013 | Convocação | 14 |
| 02 | 08/04/2013 | Convite | 09 |
| 03 | 22/04/2013 | Convite | 07 |
| 04 | 06/05/2013 | Convite | 09 |
| 05 | 20/05/2013 | Convite | 08 |
| 06 | 03/06/2013 | Convocação | 14 |
| 07 | 24/06/2013 | Convite | 03 |
| 08 | 01/07/2013 | Convite | 07 |
| 09 | 12/08/2013 | Convite | 10 |
| 10 | 26/08/2013 | Convite | 05 |
| 11 | 09/09/2013 | Convocação | 12 |
| 12 | 23/09/2013 | Convite | 04 |
| 13 | 07/10/2013 | Convite | 07 |
| 14 | 18/11/2013 | Convite | 08 |
| 15 | 25/11/2013 | Convite | 04 |
| 16 | 09/12/2013 | Convocação | 12 |

Por meio dos dados, verificamos que aconteceram 12 reuniões via convite (horário das 17h30 às 19h) e 04 reuniões via convocação (horário das 13h às 17h). Notamos ainda que nas convocações houve sempre um número maior de participantes nas reuniões (de 12 a 14

participantes) com relação a aquelas que eram por convite, onde o número de participantes é bem menor (média de 07 participantes por reunião).

Dentre os dezoito docentes, cinco participavam ativamente das reuniões, sete participaram de poucas reuniões, seis somente quando eram convocados.

O resultado em questão evidencia a necessidade de articular, como sugerem Candau et al. (1999), os programas de formação ao contexto profissional do docente, dando condições reais para que o mesmo possa de fato participar deste processo. Não se trata mais de entender tais momentos como perda de aula por parte do professor, mas como um compromisso da escola e do município com a formação docente.

O não comparecimento desses professores na formação continuada se deu por diversos fatores. Por exemplo, os encontros aconteciam após o término das aulas do período da tarde das escolas da prefeitura, a partir da 17h30 as segundas-feiras, havia professor que não ministrava aula nesse dia na escola e trabalhava em outro local. Ou ainda, após o término da aula o docente tinha outro trabalho em seguida. Alguns professores inclusive tinham o ATP (Atividade de Trabalho Pedagógico) na escola no mesmo dia e horário dos encontros da formação continuada e não eram dispensados para participar dessa ação formativa.

Dentre os motivos para o não comparecimento dos docentes no programa de formação continuada, podemos notar que o maior motivo (06 docentes) para o não comparecimento era a dupla jornada de trabalho. A atuação não só no sistema municipal, mas em outras como já apresentado no quadro 2.

Sobre isso, Gabardo e Hobold (2011) ao fazer uma análise sobre o início da docência dos professores de ensino fundamental de um sistema público municipal de ensino, interpretam o alargamento da jornada de trabalho dos docentes como implicação dos salários baixos, levando-os a procurar mais um cargo, ou até dois ou mais, dependendo do nível de ensino. Oliveira e Vieira (2010, p. 51) comprovam isso em sua pesquisa ao concluir que, estimativamente, “o professor (no Brasil) tem, em média, uma jornada de 56 horas semanais”.

Os dados nos levam a afirmar “que os professores estão trabalhando muito para conseguir sobreviver.” (GABARDO e HOBOLD, 2011 p. 92). Como consequência, há uma falta de tempo para que os docentes pesquisem, estudem e planejem uma prática pedagógica diferenciada, influenciando diretamente nos elementos fundamentais para o seu trabalho. Um

ritmo de trabalho menos intenso talvez proporcionasse um tempo maior para aperfeiçoamentos desses profissionais.

Ainda sobre o aspecto da participação docente no programa, podemos notar por meio do quadro 2 que dentre os participantes, 10 professores alegaram que não trabalhavam em outros locais. Mas quando comparamos esses dados a participação no programa (quadro 03), constatamos que a maioria desses docentes também não estava presente quando as reuniões eram por convite.

Isso indica que, salvo os momentos em que tinham compromissos na escola (por exemplo, na realização de ATP na escola), haviam outros motivos que os faziam não frequentar o programa de formação continuada.

Buscando descobrir motivos similares ao desta pesquisa, Feitosa et al (2010) analisaram o porque dos professores do sistema publico não participam dos programas de formação continuada. Os resultados obtidos constataram que, além do motivo já informado em que esses docentes trabalham em outros locais, alguns professores não estão acostumados a produzirem outras opções para sua ação pedagógica e preferem continuar trabalhando somente certos conteúdos e metodologias.

O estudo aponta ainda que o stress da profissão, a baixa remuneração, desvalorização do profissional perante a escola, as condições precárias de trabalho, o descaso político em oferecer uma educação pública de qualidade.

No programa analisado nesta nossa pesquisa, as manifestações se estabeleceram no fato de que alguns docentes se diziam cansados após um longo dia de trabalho e não tinham disposição para comparecer aos encontros. Vemos assim que foram vários fatores que levaram os professores a não participar do programa aqui analisado.

Como dissemos, o local de realização do programa era uma sala ampla com recursos audiovisuais localizado em um espaço cedido pela secretaria de educação. Sobre isso, Marin et. al (2000) discorrem dizendo que a escolha de um local para os programas de formação continuada são de extrema importância. Apesar de pouco mencionado em estudos, vê-se que uma má escolha do espaço, assim como os recursos podem trazer comprometimentos indesejáveis a esse processo, como uma acomodação ruim dos participantes, não permitindo a troca de ideias como deveria acontecer. Sobre o programa de formação continuada analisado, podemos dizer que isso não foi um problema, pois quando o espaço cedido pela prefeitura era

pequeno para a realização de atividades práticas, houve ainda a possibilidade de usar as quadras da UNESP (universidade estadual paulista).

Gatti (2008) afirma em seus estudos que não existe clareza sobre o real significado de educação continuada. Isso acontece pois, encontra esta definição que se estende para muitas modalidades: nos cursos realizados após a graduação, ou após o ingresso no exercício do magistério, ou ainda em atividades comuns visualizadas como possibilidades de contribuir para o desenvolvimento profissional.

Apesar de abordar as modalidades de formação continuada, Gatti, Barreto e Andre (2011) informam que o mais importante é discutir como são realizados esses momentos de formação do que apenas nomeá-los, Com isso, lembraremos aqui o proposto por Selles (2002) no início deste trabalho ao discorrer sobre as dimensões de desenvolvimento profissional que devem estar presentes nas ações formativas.

Ao falarmos que o programa de formação continuada deve conter uma dimensão metodológica, abrangendo estratégias para o trabalho com novas ideias, percebemos no decorrer do programa analisado que ao utilizar a dinâmica de se dividir os temas em duas reuniões para que pudesse ser trabalhado na primeira com atividades práticas apresentadas pelas bolsistas e textos e na segunda com uma apresentação das vivências dos próprios docentes participantes do programa, criou-se um espaço de interação, onde os professores puderam refletir, aprender e ensinar sobre seu próprio trabalho, características essas que também foram defendidas por Selles (2002). Essa estrutura foi possível quando as reuniões aconteceram via convite. Já nas reuniões de número 06 e 11, que foram realizadas por meio de convocação, a dinâmica permaneceu a mesma, porém era destinado metade do tempo (cerca de 2 horas) para atividades das bolsistas e a outra metade para as experiências dos docentes. O envolvimento dos professores foi ativo no processo de participação da construção do programa, uma vez que a cada semestre os docentes apresentavam suas avaliações do que tinha sido desenvolvido, bem como, explicitavam propostas de temáticas para o próximo semestre.

3.2 O programa de formação continuada: manifestações e experiências dos docentes

Após analisar o perfil dos docentes que lecionavam no ensino fundamental ciclo I e refletir sobre os dados relativos à sua participação e características do programa, nos

concentraremos em abordar nesta categoria de análise as diversas manifestações que os docentes relataram no decorrer do programa de formação continuada.

Para melhor abordar tal categoria, iremos subdividi-la nos seguintes aspectos: a) insatisfações profissionais, b) os sucessos profissionais e as trocas de experiências, c) opiniões sobre o programa de formação.

a) As insatisfações profissionais

Não foram poucas as dificuldades manifestadas pelos docentes que participaram do programa de formação continuada, foi por isso que tal temática, ao surgir com tanto força nas falas e nas aulas de alguns docentes se constituiu como uma subcategoria de análise.

Quando analisamos as falas desses professores, podemos notar que suas insatisfações profissionais baseiam-se basicamente em quatro fatores: questões relacionadas aos alunos, sobre a falta de estratégias e conteúdos de ensino, os problemas relacionados a infra estrutura da escola (espaços físicos, materiais, tempo de duração e frequência das aulas) e sinalizam para alguns contratempos encontrados nas relações com a comunidade escolar (direção, coordenação, demais professores, funcionários e família).

Nos momentos em que os docentes falavam sobre os alunos, percebemos que foram vários os conflitos que ocorriam durante aulas de educação física, tais como indisciplina/agitação/impaciência, manifestações de violência, utilização inadequada dos materiais escolares e não atribuição de valor ao que é público, problemas sociais dos discentes com as famílias, drogas, influência negativa da tecnologia (televisão, internet, celular); heterogeneidade de gêneros e étnica.

Observamos isso no depoimento da professora P1 na reunião de número 03 (quadro 3). Nessa reunião foi abordado o tema “atividades rítmicas – experiência dos professores” e a professora relatou que em uma de suas atividades *"eu fiz semana retrasada um paraquedas só que é de TNT, só que eu dei o futebol, porque conversamos que podia jogar futebol depois ia fazer, eles destruíram, acabaram com o meu TNT, rasgaram (...)".* Ainda nessa reunião, P1 relatou que as atividades *"(...) na teoria isso é muito bonito, só que na prática não funciona, não funciona eles cansam, ai tem os meninos junto, ai tem aqueles que não gostam muito, ai a aula fica conflituosa e ai eles querem jogo".*

Na reunião 01, a professora P4 quando falou sobre os anos iniciais, relatou que *"a dificuldade é que foi difícil estarem normalizados".*

A professora P8 demonstra que o problema de indisciplina é algo que influencia em suas aulas diretamente *“Eu tento trabalhar, mas a questão da indisciplina é que eu tenho mais dificuldade”*.

Com tais manifestações, notamos que a escola parece se apresentar como sem sentido para os alunos e eles não sabem por que estão nela, ocorrendo uma falta de definição do que é estudar (SCARPELINE, SILVA e FERREIRA, 2010), gerando bastante desinteresse e dificuldade porque os conteúdos abordados aparentam ser distantes de seus cotidianos. Isso fica claro no depoimento da professora P12, na reunião 06 na qual o tema era *“Conhecimentos sobre/do corpo – vivencias e experiências”*

“(...) as vezes tem alunos que dizem ‘não, não vou fazer’ e as vezes pra não constranger a gente deixa. Ou as vezes situações que a gente percebe que ele zoam muito. Eu trabalho com os pequenos, mas tenho algumas turmas do 6º ao 9º e eles zoam demais, tudo. Tem hora que a gente consegue ainda e tem horas que acho que se você falar, piora.”

Ou ainda do professor P2 nessa mesma reunião

“Eu tenho assim um aluno que é muito acima do peso. Você fala pra ele ‘vamos fazer tal atividade’ e é, eu sei que ele não vai conseguir. E é legal ficar insistindo? E aí né? Por exemplo: é em grupo e aí eu falo pra ele ‘não, mas você consegue’ e ele vai lá e fica com vergonha”

Como sugere Darido (2004) a educação física deveria propiciar condições para que os alunos obtivessem uma autonomia em relação à prática da atividade física por meio da significação, desvinculando-se de ser apenas uma cópia de técnicas. Segundo ela, os alunos têm opiniões baseadas em suas experiências e é papel do professor transformar as situações negativas vivenciadas por eles em algo positivo.

Ainda sobre os alunos, temos a manifestação dos professores de que a escola, na figura do Estado, estabelece a inclusão das pessoas com deficiência, mas não oferece suporte e nem os prepara para tal como o explanado no trecho da professora P1 *“(...) é difícil se comunicar com eles, você está explicando a atividade e parece que não está falando com ninguém”* ou ainda P12 *“Uma vez eu fui tentar fazer uma atividade na quadra, quando o cuidador não estava e eu não consegui dar aula porque tem duas meninas que elas ficam se pegando, ficam se agredindo, ficam se batendo”*. Vemos que o desafio aqui é construir e pôr em prática no ambiente escolar um ensino que consiga ser válido para todos os alunos com ou sem deficiência (BEYER, 2006). Ao analisarmos uma pesquisa que tinha como objetivo acompanhar como professores de educação física trabalhavam em suas aulas com a proposta

de inclusão escolar de alunos com deficiência (CRUZ e FERREIRA, 2005), encontramos resultados semelhantes ao nosso ao indicar que existem diversos obstáculos que devem ser superados e refletem diretamente no trabalho desses professores.

Sobre a falta de estratégias e conteúdos de ensino, verificamos que a formação do professor de educação física ainda esbarra em desafios formativos importantes, como os colocados pelos conteúdos atividades gímnicas, danças e lutas.

Podemos ver isso nos exemplos do relato do professor P2 na reunião 01 *“O que eu não consegui trabalhar foi mais ginástica formal, conceitual”*.

P12, na reunião 03, relatou que *“eu tenho dificuldade em dança, eu tenho em lutas, então ai eu posso ir melhor de um lado, mas eu não fiz, até fiz um pouco de parte teoria, mas na parte prática ficou”*.

P11 relatou que

“Era jogos com lutas, ai no 1º ano não consegui porque talvez faltou elementos para mudar. Eu analisei e vi que na realidade deles não ia dar certo, ai precisei mudar e transportar para jogos e brincadeiras, onde tenho mais domínio no trabalho com eles”.

Os docentes salientaram a necessidade de vivenciar mais esses conteúdos no programa e que fossem feitas mais aproximações desses temas com a escola, para que pudessem desenvolver certa segurança em ensiná-los. Além disso, como os alunos pareciam, de acordo com os professores, se mostrar menos resistentes aos conteúdos esportivos coletivos, estes conteúdos (lutas, ginásticas e danças) sofriam este duplo desafio: falta de domínio por parte do professor e insegurança em ministrá-los por poder desmobilizar a aula.

Outra questão bem desafiadora apontada foi a dificuldade em sistematizar uma sequência de conteúdos, tendo em conta que a educação física, diferente das outras disciplinas, não se orienta exclusivamente por livros didáticos, o que também pode ser positivo: liberdade, criatividade e mais autonomia neste processo.

Podemos notar isso nos relatos de P7 na reunião 01 *“minha dificuldade não é em seguir o currículo e sim na estratégia, de novas atividades. Porque a gente procura, pesquisa, mas normalmente são sempre as mesmas coisas”*.

Nessa mesma linha, P11 relata que *“algumas turmas estou tendo dificuldade em alguns conteúdos e por falta de elementos”*.

Sabemos que o conhecimento pedagógico do conteúdo é concebido como o responsável por modificar os conteúdos formais em conhecimento que possa ser transmitido e compreendido pelos alunos (MARCON, GRAÇA e NASCIMENTO, 2011), mas notamos que para que isso ocorra, é necessário que, além dos professores terem certo domínio desses conteúdos, também utilizem estratégias para trabalhar isso em suas aulas.

Nos diversos encontros feitos com esses professores notamos o domínio sobre determinados conteúdos e a falta quase total de informação sobre outros. Esta característica em conjunto, é claro, com os conhecimentos construídos ao longo da vida por cada docente, são fatores de grande influência na forma como se adaptam aos desafios colocados ao se depararem com o currículo que construíram.

Ao falar sobre a infraestrutura das escolas (espaços físicos, materiais, tempo de duração e frequência das aulas), relataram sobre a falta de infraestrutura adequada do espaço físico - quadra de esporte sujas com fezes de pombo ou pedras, com buracos ou molhadas – como no relato da professora P11 *“teve um dia que dei aula, ai quando voltei do intervalo a quadra estava suja com pedras, o portão do acesso a rua emperrado e esse portão fica aberto. Ai converso (com os alunos) e peço que não cheguem perto devido aos perigos e isso tudo atrapalha.”*

Ou ainda sobre a organização escolar e sua influência no cronograma das aulas do docente que se mostrava de forma inadequada como no trecho que a professora P17 explica que, devido a outros projetos existentes na escola, *“(…) tem dia que eu tenho que dividir a quadra em quatro”*.

Os professores revelaram também uma crítica ao tempo de 50 minutos de duração de cada aula, dizendo que o período é muito reduzido para o desenvolvimento pleno das atividades, como diz a professora P15 *“E o tempo é curto, uma aula e o que você faz? Você corre atrás da criança e na hora que você voltou acabou sua aula e tem que levar todo mundo embora”*. A carga horária semanal do ciclo I destinada à educação física no município em que foi feito esse estudo dividia-se em: 1º ano - 03 aulas, 2º ao 5º - 01 aula. Ao analisarmos o número de aulas destinadas a cada ano, em especial do 2º ao 5º ano com apenas uma aula por semana de 50 minutos, notamos que a reclamação feita pelos docentes é um fator preocupante e que realmente pode contribuir negativamente com a atuação docente. Junto a isto, os professores destas turmas costumavam ter muitos compromissos fora da

escola como reuniões, convocações, acentuando ainda mais a perda de aula para os alunos deste nível de ensino.

Assim como nas situações descritas em Ferreira (2005), alguns professores também relataram que existe uma resistência da equipe escolar quando os docentes de educação física se organizam para utilizar outros espaços (que não a quadra), para ministrar suas aulas ou até mesmo a escola não tem esta disponibilidade de outros locais. Por meio de uma pesquisa com professores da sistema municipal de Porto Alegre, Santini e Molina Neto (2005), apresentam que esses, entre muitos outros fatores, são características que imobilizam e desmotivam os professores, trazendo diversas consequências negativas a sua prática pedagógica.

Com relação aos problemas encontrados com a comunidade escolar (direção, coordenação, demais professores, funcionários e família), temos como resultado o relato da professora P11 na reunião 13 *“Qualquer coisa que eu queira fazer de diferente eu tenho que ir atrás. Eu não tenho nem o apoio da direção. É desesperador, é triste falar isso porque parece que você não está fazendo um trabalho para a escola e sim que está trazendo um problema”*.

O professor P10 ao falar sobre o problema da sua quadra estar suja, diz que *“eu falei com a inspetora e agora eles (funcionários) deixam o pátio limpo (...) as funcionárias se revoltam contra mim, dizem que eu sou chato porque elas são obrigadas a lavar a quadra”*.

Os docentes evidenciaram também que a falta de diálogo com a família é algo problemático, como no relato da professora P15,

“eu vi assim uma criança querendo saber o que é camisinha e cada uma falando uma coisa mais absurda que a outra. Eu falei ‘eu trago pra vocês verem’ isso era no 3º ano. No outro dia a mãe tava lá e perguntando o porquê eu ia levar camisinha. E eu respondi que era porque eles perguntaram”.

Ao pesquisar sobre a realidade do professor de educação física na escola, Gaspari et. al (2006) nos indica como sugestão para melhorar essa relação a minimização das distâncias entre os professores e a equipe de gestão, pois há a necessidade da construção de ações coletivas, com maior comunicação e envolvimento de todas as partes.

Sacristán (2000, p.105) aponta que

O professor é um agente ativo muito decisivo na concretização dos conteúdos e significados dos currículos, moldando a partir de sua cultura profissional qualquer proposta que lhe é feita (...). Independentemente do

papel que consideremos que ele há de ter neste processo de planejar a prática, de fato é um ‘tradutor’ que intervém na configuração dos significados das propostas curriculares. (SACRISTÁN, 2000)

Para minimizar esses problemas alertamos para a necessidade de os programas de formação continuada que, além de abordar um viés teórico, também possibilitem a vivência para que os docentes efetivamente se sintam mais seguros em suas aulas. Como diz Sacristán (2000), o professor é um sujeito determinante nos processos de aprendizagem. Ele é quem transforma seus conhecimentos em ensino significativo para suas aulas e é necessário pensar sobre suas ações, sendo essas ações formativas um espaço de reflexão onde podem aprimorar suas vivências e conseqüentemente sua prática docente.

b) Os sucessos profissionais e as trocas de experiências

Durante o programa de formação continuada também foram diversas as manifestações que os docentes compartilharam sobre as experiências de sucesso vivenciadas em suas práticas pedagógicas.

Como são várias manifestações nesse aspecto, selecionamos abaixo algumas dessas experiências que os docentes compartilharam nas reuniões:

Ao apresentar uma atividade que elaborou sobre o tema atividades gímnicas na reunião, P1 relatou que fez "*(...) uma proposta de trabalhar rolamento com os alunos do 1º ano. Eu fiz da forma mais viável, pois eram muitas crianças e consegui trabalhar um por um em forma de circuito (...) os menores gostam muito*". A professora em questão gravou os vídeos dessa atividade e tirou fotografias para compartilhar sua experiência com os docentes no programa de formação.

Nessa mesma reunião, a professora P11 também relatou que "*(...) na hora do rolamento eu chamava um a um e ia demonstrando e os outros ficavam sentados esperando a sua vez. Também eu explicava para os pequenos a questão da segurança. Apesar de alguns problemas, acho que eles conseguiram entender*".

O professor P10, ao falar sobre o tema lutas, afirmou que em suas aulas

"(...) dei cabo de guerra, pois é uma luta e sem contato e ai vou dividindo, mudando. Fazendo o trabalho de contextualização, ao mostrar a diferença em relação a luta, nos termos como queimada (...) e mostrando que dentro da nossa realidade é uma luta sadia. Então você acaba colocando elementos das atividades e depois vai aumentando a complexidade" (P10).

Ainda sob o eixo lutas, a professora P04 fez um relato muito interessante aos demais colegas

“(nos primeiros anos) hoje já chego e falo ‘hoje vamos trabalhar lutas’, então primeiro vai ter o alongamento, depois vai ter o pega pega que vou adaptando toda semana, fazendo pega pega da dengue, pega pega seu leão (...). Por exemplo, como estamos nessa epidemia de dengue, fiz o pega pega da dengue e já conversei com eles sobre a conscientização, aí fazemos até uma música. Eu meio que viajo (...).

Os relatos demonstram como a criatividade e contextualização com a realidade da escola são coisas importantes no processo de ensino e aprendizagem. Woods (1999) ao falar sobre a criatividade do professor no ensino, explica que são premissas essenciais que esse docente esteja “sintonizado” culturalmente com seus alunos e com os outros aspectos da situação. Diz ainda que atos criativos como o relato de P04 em que a professora foi trazendo diversos temas para a brincadeira de pega- pega, até chegar a conscientização sobre a dengue, trazem mudanças aos alunos, os professores e as situações.

Como abordamos anteriormente, o currículo comum para educação física do município estudado foi dividido em ciclos de ensino. Quando falamos do Ciclo I (1º, 2º e 3º anos), Ferreira et. al (2013) nos apresenta que o objetivo neste momento é de proporcionar ao aluno a maior diversidade possível de experiências corporais e para tal foi estabelecido, por meio dessa construção coletiva, que todos os conteúdos se orientassem pela articulação com o conceito de jogos (elemento lúdico, criativo e não formalizado – exemplos: jogos de lutas, jogos de atividades gimnásticas, jogos de atividades rítmicas...) em todos os conteúdos temáticos deste ciclo.

Ao trabalhar com isso, o professor P05 relatou aos demais docentes como é a estrutura das suas aulas

“Sempre faço no primeiro momento um jogo, na parte central venho com uma proposta de jogo imaginando que eles não saibam, tentando coisas diferentes e no fim algo mais calmo. Trabalhei atividades rítmicas, aula de jogos de luta trabalho brincadeiras que não tenham uma técnica, são brincadeiras livres. Utilizo estratégias, propondo desafios, e também divido em 3 ou 4 grupos e quando não dá vou para o coletivo.”

Notamos que o professor empregava, de acordo com o objetivo proposto no currículo, os diversos jogos e brincadeiras por meio dos diversos conteúdos temáticos, explicando ainda que a utilização de diferentes estratégias e desafios eram pontos que poderiam contribuir com as aulas.

Na reunião 03, sob o tema atividades rítmicas, P07 relatou uma situação muito interessante que passou com seus alunos

“(meu caso) foi muito interessante porque não dava pra ensaiar na quadra, então a gente ensaiava no pátio e quando a gente ensaiava pegava o primeiro intervalo dos pequeninhos. (...) e eu sempre dizia pra eles que tinham que ensaiar pra ficar muito bonita a apresentação.

Nisso, um (aluno) pequeninho (durante o ensaio) comia lanche e olhava. Passava na frente dava uma olhadinha na coreografia e tal. Ai começaram a vir também os mais assanhadinhos, começou um, dois, três, até que o intervalo todos faziam a dança. Eu vi que eles aprenderam a coreografia, a escola inteira

No dia que foi apresentar para os pais, esses alunos estavam sentadinho lá só olhando (...) quando acabou a primeira apresentação eu tinha um tempinho ainda e ai eu falei “agora pessoal a gente vai fazer mais uma vez só que todo mundo vai participar” e olha você precisa ver: eles falam que não gostam mas a maioria levantou e dançou a música inteirinha”

Ao analisar a arquitetura das escolas destinada à educação física em determinado município do interior de São Paulo Macorin (2009) alega que há uma tradição entre as instituições que estabelecem a quadra como espaço “adequado” e “único” para as aulas deste componente curricular.

Barroso e Darido (2010) dizem ainda que estabelecer a educação física em um espaço determinado, independente do conteúdo ou metodologia de ensino utilizada pelo professor, demonstra que ainda permanece uma visão tradicional, com os docentes enxergando apenas o ensino das técnicas e táticas dos conteúdos esportivos com materiais e em espaços definidos.

Na experiência destacada pela professora P07, podemos notar ao sair da quadra, que a docente desmitificou essa tradição na qual o professor tem que ficar apenas nesse local, mostrando ainda que sua atitude acabou trazendo como consequência o envolvimento da escola inteira na coreografia em que estava trabalhando.

Na reunião 15, P05 assim se manifestou:

“Eu já estava trabalhando sob o eixo jogos e brincadeiras com os primeiros anos, de 1º a 3º ano com corridas. Corridas com cordas, atividade no cone. Às vezes eu misturava circuito, as vezes só corrida (...) Os alunos se motivam bastante com essa questão de apostar corrida. ”

Na reunião 05, P04 mostrou uma estratégia interessante ao explicar que utilizou os conhecimentos de um aluno em capoeira para ele ser valorizado perante os demais alunos,

“Essa foi uma vivencia que eu tive a respeito de um aluno que veio do Maranhão e ele queria se apresentar fazendo a capoeira (...). Eu estava

falando sobre lutas e ele quis se colocar. A princípio ele estava sofrendo um pouco de preconceito por ele vir do Maranhão, o sotaque dele, e com (o trabalho) ele se sentiu mais aceito na turma”.

Vemos ainda que uma das características do programa que objetivava a troca de referenciais teóricos entre os docentes foi contemplada na manifestação do professor P05, pois o docente trouxe e explicou diversas atividades do conteúdo lutas. Demonstrou as atividades propostas e, ao mesmo tempo, indicou para seus colegas alguns livros para que eles também pudessem pesquisar sobre o tema

“O que eu vou trazer hoje é de 1º ao 3º ano, utilizando como referencial teórico o Jean Claude Olivier, o nome do livro é ‘Das brigas aos jogos com regras: enfrentando a indisciplina na escola.’ É um livro bastante interessante, que traz atividades próprias para o ensino das lutas, jogos de lutas no ensino infantil. Ele classifica em seis possibilidades esses jogos (...) jogos de rapidez e atenção, conquista de objetos (...)” (professor P5).

Como havia diversas situações em que os professores manifestaram os seus sucessos nas experiências com suas aulas, selecionamos alguns aqui para exemplificar como os programas de formação continuada são espaços importantes para esta troca entre os docentes. Percebemos que estabeleceu-se, entre os participantes uma relação dialética, onde eles ensinavam e aprendiam ao mesmo tempo, bem como, uma auto-valorização do que faziam e um reconhecimento por seus pares.

Cunha e Prado (2005) afirmam que as narrativas das vivências dos docentes nos permite perceber que a experiência dos professores é riquíssima para a produção de conhecimentos e saberes sobre a organização do trabalho pedagógico, assim como indispensáveis para se conhecer a escola “por dentro”.

Ao sinalizarem para a diversidade de práticas corporais que poderiam desenvolver em suas aulas, destacavam o papel que esse educador deveria ter na vida dos alunos e como os benefícios deste componente curricular eram ricos e amplos. Nesta mesma perspectiva, Freire (1997, p. 81) defende que os alunos precisam ter a vivência de experiências corporais e que isso deve estar presente na escola e ser ensinado de forma significativa, cabendo a toda a equipe escolar transformar o mundo da escola em "um mundo concreto de coisas que têm significado para a criança".

Organizar programas de desenvolvimento profissional que se baseiem na prática de reflexão sobre o ensino (BETTI e BETTI, 1996) resultando em um profissional que reflita antes, durante e após a ação de ensinar, parece ter sido a tônica do programa de formação

desenvolvido, na medida em que tal programa proporcionou a esses professores momentos de reflexão e, conseqüentemente, de aquisição de mais segurança frente ao desenvolvimento do currículo do município.

c) Opiniões sobre o programa de formação.

No programa de formação continuada conseguimos observar nas manifestações que houve uma grande contribuição para o planejamento e sistematização das aulas de educação física deste município. Percebemos isso como o relato de P07 na reunião 08:

“Eu sigo o currículo porque pra mim é bem mais fácil, facilitou muito. Até agora eu tenho conseguido fazer, comecei o currículo e terminei com atividades rítmicas e dança, e aí é interessante que dá até para aplicar mais, a gente até consegue fazer mais, a gente fazia os nossos ensaios e ainda sobrava tempo. Esse tempo que sobrava eu ia colocando outros ritmos, fazendo coreografias e o pessoal ia participando.”

P17 relata que *“dá pra gente se preparar um pouco melhor (...) porque você já sabe a sequência, dá pra você buscar outras coisas pra fora, outros recursos, sem ser somente a quadra”*.

A questão da sistematização é ainda algo bem desafiador para a educação física, tendo em conta que, diferente das outras disciplinas, não se orienta exclusivamente por livros didáticos, o que também pode ter seu lado bom: liberdade, criatividade e mais autonomia neste processo. Kawashima, Sousa e Ferreira (2009) na busca por identificar os conteúdos relevantes a educação física de 1º a 5º ano, constataram que não existem critérios visivelmente determinados que amparem os professores nessa organização curricular, influenciando diretamente no andamento de suas aulas.

As autoras (KAWASHIMA, SOUSA e FERREIRA, 2009) ainda apresentam uma proposta de sistematização que, como o currículo municipal aqui em análise, baseou-se nas experiências concretas da prática docente e foi elaborada de forma coletiva, tendo os professores como participantes efetivos neste processo de construção. Isso é de extrema importância, pois como diz P11 na reunião 16 *“(...) ter um material nosso é importante porque ele nos dá uma base e nos dá autonomia para fazermos nosso trabalho. A gente não está numa camisa de força, isso que é bacana”*.

As oportunidades de discussão e troca com os pares também foram muito valorizadas, como nos exemplos dos seguintes relatos,

“Na faculdade eu tinha bastante dificuldade de me expor, até hoje na

verdade ainda tenho. Na época com a minha turma eu tinha amizade, a gente brincava. Mas, por exemplo, nas aulas de rítmicas eu ficava com vergonha. (...). Atualmente eu tenho mais dificuldade de fazer alguma coisa com alguém que eu não conheço do que aqui no grupo né? Que a gente conhece, que a gente tem amizade. Aqui eu solto, brinco e faço... as vezes até tento fugir, mas faço. Mas eu prefiro fazer aqui do que lá fora com um desconhecido.” (P17, reunião 06)

Ou ainda

“Eu acho muito importante essa nossa reunião porque no estado, por exemplo, tem professores que nem se conhecem. Aqui a gente tá sempre junto, buscando informação, onde um sabe o problema do outro e discute. Então eu acho uma riqueza, de estarmos unidos na rede” (P1, reunião 16)

Também P11, na reunião 16 disse que

“Dá pra gente compartilhar o que a gente fez. Compartilhar as experiências, as dificuldades, as angústias. E pra gente se fortalecer porque os problemas vão existir sempre, mas pra gente não ficar com essa desculpa e deixar de fazer as coisas. Estudar eu acho, ter grupos como esses e outros só constrói e alimenta para que continuemos (...)”

Quando P17 nos disse ter perdido o temor de falar nos encontros do programa analisado e ainda quando P06 relatou que na esfera estadual essas reuniões não existem, mas que são importantes expressam a dificuldade que os professores tem para manifestarem suas ideias e opiniões e, ao mesmo tempo, a necessidade de fazê-lo. Para isso, parece que o cenário do programa de formação continuada criou um vínculo de confiança, respeito e compartilhamento entre eles, propondo um trabalho coletivo com vistas a superar o isolamento docente característico de muitas instituições escolares.

Para que isso fosse possível, alguns fatores contribuíram: o fato de as reuniões sempre terem um espaço destinado à troca de experiências e discussão de referenciais teóricos, a realização dos encontros em horários em que estivessem de acordo com as suas realidades e a atitude tanto da coordenadora pedagógica municipal da disciplina, da professora especialista e dos bolsistas e voluntários, que se colocaram como ouvintes interessados, estimulando as manifestações dos docentes e se colocando como agentes do saber.

Além da valorização dos seus saberes enquanto docentes, os professores relataram que o auxílio da professora especialista e dos bolsistas contribuiu com diversas sugestões de vivências nos diversos eixos, sendo para eles muito importante *“(sobre a professora especialista) você tá fazendo um papel importantíssimo que é fazer esse elo (...)” (P05, reunião 08).*

Nessa mesma reunião, P12 também disse que

“Pra mim, eu acho que eu já falei em outras reuniões, é a vivência tanto que as meninas passam quanto os colegas passaram, porque às vezes o colega dá uma atividade, você até dá uma parecida, mas uma coisinha que faz um diferencial. (...) pra mim essa partilha das atividades eu gosto muito.”

Como cita Romanatto (2000), a contribuição dos especialistas é importante, pois eles podem trazer além de questões que levem a pensar sobre a complexidade do fenômeno educacional, indicam alternativas que, por vezes, os docentes não observam como possibilidades em seu cotidiano, além de acrescentar, de forma significativa, alguns referenciais teóricos indispensáveis para uma reflexão mais completa sobre o ambiente escolar.

Por meio da análise das manifestações durante o programa de formação continuada, percebemos que, os docentes, apesar dos diversos enfrentamentos encontrados no dia a dia, o posicionamento das participantes do programa foi muito positivo, uma vez que entenderam que esse momento proporcionou a troca de experiências, contato com as demais realidades, além do aprendizado com as vivências propostas e textos utilizados durante o programa.

3.3 A atuação dos docentes: aproximações e/ou distanciamentos com o currículo comum de educação física

Nesta categoria, damos destaque aos dados obtidos nas observações das aulas de três docentes do sistema municipal da cidade em que esse estudo aconteceu. Neste cenário, nos foi possível fazer algumas reflexões acerca dos conteúdos e estratégias de ensino desenvolvidos nas aulas pelos participantes, que nos ajudaram a pensar sobre as relações entre a atuação docente, o currículo proposto e o programa de formação continuada realizado.

Para melhor visualizarmos esta etapa, inicialmente caracterizaremos as escolas e os sujeitos da pesquisa. Em conjunto a isso traremos algumas observações da pesquisadora e apresentaremos algumas manifestações dos docentes sobre a infraestrutura das instituições de ensino. Posteriormente exploraremos dois eixos que conseguimos identificar no decorrer da análise, são eles: a) Conteúdos e estratégias e b) Enfrentamentos observados.

Caracterização das escolas e dos professores participantes

Com base nas informações obtidas por meio da Secretaria de Ensino Municipal e o Censo Escolar sobre infraestrutura e matrículas relativas ao ano de 2013 (BRASIL, 2014), apresentaremos algumas características relevantes de cada uma das três unidades escolares onde as observações foram realizadas.

As informações das escolas são importantes, pois nelas encontramos especificidades que demarcam sua dinâmica e marcas culturais. Como vimos anteriormente nas manifestações dos docentes, aspectos como o número de alunos, qualidade dos espaços para realização das aulas, materiais e localização geográfica, além do tipo de gestão da escola, podem influenciar no desenvolvimento das aulas e nas condições de trabalho dos participantes.

- Escola 1 e professor 1

Localizada em um bairro na zona leste, esta escola foi fundada em 1998. Para atender aproximadamente seus 450 alunos, possui 07 salas do 1º ao 5º ano, totalizando 13 professores que lecionam nestes anos escolares. Conta ainda com 02 professores especiais, 01 professor de artes, 01 de inglês e, o participante dessa pesquisa, 01 professor de educação física. Os alunos possuem ainda laboratório de informática, biblioteca e uma quadra coberta.

A professora participante desta escola é do sexo feminino e será nomeada como D1. Tinha 32 anos na época desta pesquisa, formou-se em uma instituição privada e trabalha há dois anos como professora do município. Não trabalha em outro local, sendo a única professora de educação física efetiva na escola analisada, ministra aulas a todos os anos do ensino fundamental.

Do ponto de vista estrutural, essa é a menor das três escolas e localiza-se em uma região periférica do município, com uma grande população de classe média baixa. O bairro apresenta uma boa infraestrutura, pois conta com postos de saúde, áreas de lazer e um amplo comércio. Durante a observação, a participante desta pesquisa não apresentou críticas com relação à falta de materiais para desenvolver suas aulas, assim como o local mais utilizado (quadra) é considerado bom, pois tem uma arquibancada, boa pintura e sempre esteve limpa e organizada. Outro fator relevante é que a quadra é distante das salas de aula e o barulho não incomoda as demais classes.

- Escola 2 e professor 2

Fundada no ano de 2000, tem 14 anos de existência. Atende aproximadamente 600 alunos de 1º a 5º ano nos períodos da manhã e tarde. Conta com 10 salas de aula, 01 sala áudio visual, 01 sala de leitura, 01 laboratório de informática, quadra coberta, 01 sala de recursos. Seu corpo docente é composto por 23 professores de educação básica, 02 professores de ensino especial, 02 professores de artes, 01 professor de inglês e 02 professores de educação física. É a maior das três escolas analisadas.

A docente escolhida para esta pesquisa, identificada como D2, tinha 39 anos, quando a pesquisa foi realizada, e é do sexo feminino. Formada em uma instituição privada, há 06 leciona no sistema municipal e, apesar da sua escola ter dois docentes de educação física, ela é a efetiva e ministra aulas do 1º ao 5º ano. Também não trabalha em outro local.

- Escola 3 e professor 3

Inaugurada em 2002, a escola tem 12 anos de existência. É a segunda maior das três escolas observadas, abrangendo um total de 14 salas que atendem aproximadamente 600 crianças no fundamental I (1º a 5º ano). Conta com 22 professores de educação básica, 02 professores de arte e 02 professores de educação física. Tem laboratório de informática, sala de leitura e quadra de esportes coberta e com arquibancada.

A docente participante será designada como D3, tinha, à época da pesquisa, 56 anos e também é do sexo feminino. Formada em uma instituição privada, leciona há 06 anos no sistema de ensino da cidade. Entre as três participantes, é a única docente que alegou trabalhar em outro local (escola pública estadual). Assim como D2, apesar da sua escola ter dois professores de educação física, ela é a efetiva e ministra aulas do 1º ao 5º ano.

Salientamos ainda, que do ponto de vista geográfico e econômico, a escolas 2 e 3 são próximas e localizam-se na periferia da cidade, atendendo a comunidades oriundas de favelas e bairros carentes.

a) Conteúdos e estratégias

As aulas da professora D1 observadas foram das turmas de 1º e 2º ano. Conforme a estrutura das aulas no município, a docente tinha 03 aulas por semana destinada as turmas do 1º ano e somente uma aula para o 2º ano. Eram turmas pequenas (10 a 15 alunos por classe) e foi notado que a professora já tinha regras combinadas com os discentes, tanto que em todos os momentos em que aconteciam essas observações as crianças chegavam e se sentavam em

círculos na quadra. Salientamos que era a professora da classe que levava os alunos até a quadra.

A metodologia das aulas consistia em trabalhar inicialmente uma brincadeira como aquecimento, seguido de um jogo e/ou brincadeira relacionado a algum eixo do currículo comum correspondente ao ciclo I. Como já citamos, esse ciclo contempla o 1º, 2º. e 3º anos, trabalhando os temas jogos e brincadeiras; jogos com atividades rítmicas; jogos de atividades gimnicas; jogos de conhecimento sobre/do corpo; jogos de luta (FERREIRA et. al., 2013 p.84) e ao fim uma discussão sobre o que foi trabalhado, onde a docente dava voz aos seus alunos.

Podemos citar alguns exemplos de como a docente trabalhou em suas aulas:

No primeiro dia a professora apresentou a brincadeira “vovó quero mingau”, seguido de um jogo chamado “o gato e o rato”, que contemplava o eixo lutas e trabalhava a invasão de território. Após, explicava ainda as regras antes do jogo ser iniciado e logo que toda a dinâmica acontecia ocorria um momento de reflexão, no qual D1 direcionava perguntas que faziam com que os alunos pensassem sobre os papéis que tinham assumido durante o jogo e em conjunto refaziam as regras, colocando mais elementos para a reflexão.

Em outro momento em que aconteceu a observação, a docente explicou que havia combinado uma aula livre com os alunos, mas antes disso fez uma brincadeira chamada “pega pega da dengue”, em que trabalhou a conscientização de uma forma lúdica.

Em outra aula ainda, o tema era “conhecimento sobre/do corpo” e em círculo, para o 1º ano, D1 foi direcionando uma discussão e perguntando os nomes das partes do corpo. Como atividade inicial nessa aula, D1 pediu que fizessem movimentos com a parte do corpo que ela dissesse (ex: círculo com o dedão, com o pé etc.). Para finalizar, trabalhou uma atividade em dupla que consistia em desenhar o colega no chão. Foi interessante salientar que D1 conheceu essa atividade na troca de experiências com um outro professor durante o programa de formação continuada analisado. Ainda sobre esse tema, no 2º ano ela fez uma discussão sobre o corpo humano, sempre questionando com perguntas como “nosso corpo é formado de quê?” “para quê serve a nossa boca?”. Após isso, a docente fez uma atividade chamada “pega pega da bruxa”

Em outro momento, a docente trabalhou o eixo “jogos com atividades rítmicas” no qual seguiu a mesma rotina: fez um “pega pega” com músicas, uma brincadeira chamada “paredão 1,2,3” e cantou músicas infantis que indicassem alguma parte do corpo

Em outras aulas, foi possível notar que a docente, além de se interessar pela opinião dos alunos, elaborou atividades de estímulo à criatividade e à interação dos mesmos, nas quais eles apresentaram novas regras e jogos elaborados.

Quanto às observações de D2, podemos dizer encontramos bastante dificuldade, pois, em várias ocasiões, a docente abonou ou precisou faltar bem nos dias destinados à observação. As turmas observadas eram grandes, com aproximadamente 30 alunos cada e a professora ia até a sala de aula para leva-los até a quadra.

Ainda sobre a quadra, em todos os momentos da observação esta precisava ser dividida em duas devido a um projeto da escola que ocorria simultaneamente ao horário das aulas de educação física. Entretanto, a docente não via isso como um problema, pois alegava que, como encontra bastante dificuldade para ensinar atividades rítmicas e com isso as alunas poderiam dançar um pouco.

Foram analisadas aulas para o 4º e 5º ano e sobre isso o currículo comum do município propunha que os docentes desenvolvessem os seguintes eixos: jogos e brincadeiras; jogos esportivos coletivos; jogos esportivos individuais; atividades rítmicas e danças; atividades ginásticas; lutas; conhecimento sobre/do corpo. Sobre o ensino de jogos, o documento diz ainda que isso é necessário, pois “devemos romper a tradição do ensino da educação física, sobretudo nos esportes, marcada pelo ensino dos fundamentos técnicos e táticos para depois propor o jogo.” (FERREIRA et. al., 2013 p.84)

Porém, a professora, apesar de participar da construção desse documento e do programa de formação continuada, não conseguia fazer a transposição didática em suas aulas. Podemos evidenciar essa constatação explorando abaixo algumas situações observadas.

Em um dos dias, a docente tentou trabalhar o eixo “jogos esportivos coletivos” com um jogo de queimada, mas nesse dia a quadra estava dividida em duas e a música do projeto que estava acontecendo na outra metade desse espaço, era bem alta e ela mal conseguia falar.

Na semana seguinte, ao tentar ensinar o mesmo jogo anterior, os alunos estavam dispersos e não a obedeciam, fazendo com que ela lhes entregasse uma bola de futebol e eles brincassem do que queriam.

Em outro momento ainda, o dia estava chuvoso e D2 ficou na sala com os alunos e pediu que copiassem o hino da bandeira e as regras da queimada.

Durante as observações, D2 tentou ainda trabalhar futebol, mas os alunos não a ouviam. Como parte da quadra era dividida com um projeto, neste dia estava tendo o tema “dança”, as turmas foram organizadas em dois grupos: alguns alunos jogavam futebol, outros ficavam no projeto e outros ainda sentados.

Nas semanas seguintes em que aconteceu a observação, D2 levou as turmas para a quadra, entregava-lhes a bolas de futebol, de basquete, cordas e as deixava livres para fazerem as atividades.

Sobre as observações de D3, podemos descrever que foi feito com uma turma de 1º e outra de 3º ano e ambas eram classes grandes, com aproximadamente 30 alunos. A aula sempre se iniciava na sala dessas turmas, onde a docente já aproveitava e fazia a chamada.

Pudemos notar que, dentre as 03 docentes, D3 era a única que usou outros espaços que não a quadra para as atividades. No geral e apesar das dificuldades encontradas, conseguimos perceber também um grande esforço da professora ao se preocupar e tentar trabalhar o proposto no currículo comum para o ciclo I.

Destacamos, como exemplos, uma das aulas iniciada (já na quadra) com uma brincadeira chamada “pega pega ameba”, nela a professora foi direcionando os movimentos com orientações como “façam como o caranguejo;(…) agora rolando”. Com essa brincadeira, foi abordado o eixo “jogos de atividades gimnicas”, explorando também o movimento de rolamento. Nessa mesma aula, a professora propôs uma discussão sobre o que a brincadeira tinha exigido deles.

Em outro momento, a atividade começou na sala de aula, após D3 fazer a chamada, o tema do dia foi “jogos com atividades rítmicas”. Inicialmente ela tentou cantar uma música para trabalhar o tempo, alterando-a (cantou, depois assobiou, depois fez com uma coreografia). Após esse momento, D3 levou os alunos para o pátio da escola, ligou o som e fez uma brincadeira chamada “estátua” na qual os alunos deviam parar com movimentos

determinados por ela, explorou também elementos como lateralidade, ritmo. Nessa mesma aula, ela foi para a quadra e finalizou com um passa bola em meio a uma cantiga de roda.

Na semana seguinte e já na quadra, a professora iniciou com uma atividade para andar em fila nas linhas que delimitavam a quadra. Em seguida, a professora explicou e os alunos apostaram corrida imitando diversos animais. Ela finalizou com uma atividade em que os alunos deviam ir rolando uma bola de basquetebol e depois tentavam fazer uma brincadeira de arremesso (relacionado ao eixo jogos e brincadeiras com atividades gimnicas).

Em outra situação, D3 iniciou a aula no pátio fazendo uma dança circular com os alunos e, ao ir para a quadra, usou cordas para fazer alguns jogos e brincadeiras e, a pedido dos alunos, finalizou com o jogo de futebol.

Podemos notar que em alguns momentos, durante o período observado, as docentes se desvincularam do que era proposto pelo currículo comum do município, se orientando por outras práticas e dinâmicas que já faziam parte de seu modo de ensinar. Sobre isso, Charlot (2002) afirma que interiormente muitos docentes permanecem com as ideias enraizadas pela vivência de seu cotidiano profissional. Isso pode nos conduzir há pelo menos duas interpretações: 1. De reproduzir de modo irreflexivo o que realiza; 2. De fazer ajustes articulando a proposição curricular com sua realidade profissional.

Darido et. al. (1999) afirmam que algumas pesquisas tem se preocupado em comparar a atuação dos docentes com uma situação ideal de ensino, desconsiderando muitas vezes o que acontece na realidade. Para suprir isso, precisamos considerar as limitações e possibilidades que caracterizam o contexto em que esses docentes estão inseridos.

O contexto e a fala dos professores envolvidos na pesquisa nos fazem perceber que os professores lidam com os problemas e produzem suas aulas de formas diferentes. Sobre isso Gaspari et. al. (2006) apontam que

Os professores, conforme seus discursos demonstram conhecer que não devem selecionar os alunos, optar por apenas uma modalidade esportiva, ter atitudes autoritárias e negligenciar a dimensão lúdica. No entanto, ainda apresentam dificuldades no sentido de saber quais conteúdos abordar e quais metodologias de ensino utilizar. Em alguns casos, tal fato acabou por se transformar em aulas assistemáticas, nas quais o aluno escolhe o que quer fazer. (GASPARI et. al., 2006, p. 111).

Isso pode indicar que o trabalho com conteúdos e metodologias de ensino deveria ser abordado nos programas de formação continuada a partir da realidade que estes docentes

estão inseridos, podendo contribuir enormemente para que ultrapassem essas dificuldades. Por exemplo, a questão da utilização de outros espaços fora a quadra para realização das aulas foi algo amplamente abordado no programa e conseguimos visualizar isso nas ações de D3.

Ainda sobre os motivos das professoras terem ações diferentes, relembramos os estágios de desenvolvimento profissional apresentados por Huberman (1995), na qual verificamos que os participantes estão em tempos diferentes em suas carreiras: D1 está na fase chamada estabilização, já D2 encontra-se na fase de diversificação e D3 na fase da serenidade. Etapas essas que como já citado, tem suas características próprias e podem nos ajudar a compreender os motivos de suas ações.

Nos dados obtidos pelas observações de D2, também surgiu a questão da não participação e desinteresse de muitos alunos nas aulas de educação física. Sobre isso, Darido et al. (1999) apresentam uma concepção de planejamento participativo e a implementação de propostas que abordem também as danças, os jogos, as ginásticas.

As informações obtidas sinalizaram também que foram vários os momentos nos quais os docentes tentaram desenvolver a proposta do currículo comum do município e articular as atividades aprendidas no programa de formação continuada em sua atuação.

Esta tentativa de articulação com a proposta curricular pode ter se dado pelo fato de D1, D2 e D3 terem participado efetivamente do programa de formação continuada e se sentirem também construtoras desse projeto de currículo. Para nós, esta participação foi fator relevante para o trabalho com os alunos em sala de aula, deixando de ser apenas um discurso pedagogicamente correto e assumindo uma legitimidade para concretizar-se efetivamente em suas aulas.

c) *Enfrentamentos constatados*

Podemos notar que as professoras observadas apresentaram descontentamentos com questões relativas às condições atuais das escolas.

Durante o tempo em que ocorreu a observação de D1, a manifestação era de que havia materiais na escola, mas que faltava um local adequado para a acomodação deles. Pudemos constatar isso ao visualizarmos que os materiais ficavam alocados em um quarto no estacionamento da escola. Outra dificuldade observada foi que, em alguns momentos, às crianças levavam certos conteúdos na brincadeira. A professora relatou ainda que havia um

aluno diagnosticado com autismo na turma do 1º ano e a dificuldade consistia em envolvê-lo nas aulas, já que, apesar de haver uma cuidadora, ela não acompanhava o aluno nas aulas de educação física.

Quanto à D2, durante as observações ela reclamou que a quadra estava mal conservada, sem arquibancada. Nas observações foi possível constatar que dentre as escolas participantes, essa era a que mais apresentava problemas de infraestrutura. Devido à existência de pombos no local, a quadra estava sempre muito suja e durante o tempo em que estivemos na escola, notamos que prefeitura instalou “telas” para evitar a sujeira causada pelos animais, porém como não fez a retirada dos ninhos antes disso, o problema permaneceu.

Outro fator observado foi com relação ao portão da quadra, o mesmo tinha sido arrombado e a comunidade vivia jogando pedras e chegando a furtar e quebrar as torneiras e os bebedouros, impossibilitando que os alunos tomassem água. Também não havia arquibancada no local e para os alunos se locomoverem até lá era preciso atravessar um corredor bem grande e sem cobertura.

Em uma das aulas, a professora me explicou que apesar de gostar dos alunos, tinha dificuldade em trabalhar os conteúdos devido ao comportamento “os alunos daqui são bem difíceis, a sala é bem grande”. D2 disse ainda que a comunidade não ajudava e jogava pedras na quadra, tornando ainda pior o estado do local.

Durante a observação, as críticas manifestadas por D3 se assentaram no fato de que ela considerava que a quadra estava em condições ruins, pois tinha muita sujeira ocasionada por pombos no espaço. Também foi possível observar que havia pessoas entrando a todo o momento na quadra porque o portão que dava acesso à rua estava quebrado. Esse era um fator que o participante reclamava muito, pois, praticamente todas as vezes que estava encerrando suas aulas, alguns meninos (até mesmo alunos de outro período de aula) entravam e ficavam querendo jogar bola na quadra em que a docente estava lecionando.

A professora relatou ainda que havia muitos alunos com defasagem de aprendizagem, dispersos e que por isso ela tinha que chamar a atenção deles a todo o momento. Por causa da grande quantidade de alunos por turma, o andamento da aula ficava complicado. Ela assim se explicou “*eu planejo as atividades certinho, mas aqui é difícil, os alunos não entendem e eu não consigo explicar. Isso desanima*”.

Outros problemas também foram encontrados nas observações das docentes, tais como: atividades da semana da criança e utilização da quadra, inviabilizando a aula planejada para aquele dia; chuva que impossibilitava que os alunos fizessem alguma atividade na quadra; o município sediar os jogos abertos do interior e todas as escolas terem que paralisar suas aulas em novembro.

Podemos perceber nas observações que as dificuldades dos participantes concentraram-se, assim como relato no programa de formação continuada, nas relações com os alunos, interferência da comunidade, infraestrutura das escolas e número elevado de alunos nas salas de aula.

Acreditamos ser essencial identificar e reconhecer as limitações que caracterizam o contexto do ensino-aprendizagem da disciplina de educação física na escola deste município, para que assim seja possível construir e programar intervenções significativas a partir da realidade do professor. Segundo Santini e Molina Neto (2005) é importante ainda que ocorram formações que sejam adequadas a um ambiente que considere possíveis situações com que os docentes venham a se confrontar nas escolas.

3.4 Reflexões sobre o programa de formação realizado

A partir das entrevistas finais que fizemos com as docentes ao término das observações das aulas nas escolas conseguimos ter um parâmetro de como elas avaliaram o programa, o que relataram como reflexões e mudanças, delineando alguns caminhos para a elaboração de outras ações formativas.

Conforme o roteiro explicitado no caminho metodológico dessa pesquisa, quando perguntamos as docentes se houve ou não implicações do programa de formação continuada para a sua prática, D1 respondeu que

“Sim, houve muitas implicações. Muitos benefícios. Acredito que através dessa formação continuada que nós tivemos abriu-se um leque e com isso eu me sinto mais segura em minhas aulas e mais amparada em relação ao currículo com todo o conteúdo que foi passado e as atividades que passaram exemplificando cada eixo. Para minha aula isso tem um embasamento muito importante” (entrevista final)

A participante D2 disse que *“ajudou sim! Deu um norte melhor e mais variedades de atividades. Os alunos de hoje são diferentes dos de antigamente e isso foi muito necessário para aprendermos mais”*.

Já D3 assim se manifestou,

“Claro que foi importante. Até para a gente se organizar melhor, para o planejamento. Deu pra gente partilhar bastante e trocar experiências através disso e (aprender) coisas novas também. Tinha muitas coisas que a gente estava aplicando e que, no meu caso, foram adaptadas melhor. Coisas que a gente já trabalhava, estou trabalhando de uma forma mais adequada, então foi importante sim.” (entrevista final)

É interessante perceber que, assim como os relatos dos docentes durante o programa, as respostas das três participantes observadas em suas aulas também foram positivas. Em suas manifestações foram destacados importantes aspectos como: planejamento das aulas, estratégias de ensino, troca de experiências. Estes elementos parecem ter oferecido outras possibilidades para suas práticas pedagógicas e, conseqüentemente, elas passaram a se sentir mais seguras no seu trabalho cotidiano.

Ressaltamos aqui a fala de D3 quando explicitou que os alunos de hoje são diferentes dos de antigamente. Sobre isso, Esteve (1995) confirma que desde os anos 1970 as mudanças sociais, políticas e econômicas foram tão grandes que os alunos com certeza não são os mesmos

Ensinar hoje é diferente do que era há vinte anos. Fundamentalmente, porque não tem a mesma dificuldade trabalhar com um grupo de crianças homogeneizadas pela seleção ou enquadrar a cem por cento as crianças de um país, como os cem por cento de problemas sociais que essas crianças levam consigo. (p. 96)

Como o autor ainda coloca, esses aspectos acabam gerando um desencanto que atinge muitos professores que não souberam redefinir seu papel perante a essa nova situação. Posto isso, lembramos que D3 é uma das que se formaram na década de 1980, portanto tem mais de 25 anos de atuação e viu boa parte destas mudanças entre as crianças. Foi possível constatar que essa dificuldade em trabalhar com diferentes gerações se fez presente na atuação de D3, mas diferente do colocado pelo autor, a docente em questão não caiu em um “desencantamento” (HUBERMAN, 2000) e buscou novas formas para superar os desafios que enfrentava.

Sobre a questão avaliativa do programa de formação continuada, perguntamos como elas avaliaram o programa de formação realizado. Quando perguntarmos isso a D2, ela

respondeu *“acho que foi muito bom. Foi um roteiro para melhor dar continuidade entre as séries e as escolas”*.

As demais participantes expressaram esta avaliação atribuindo um conceito ao programa. Para D1

“De 0 a 10, eu avalio como 09. Porque foi quinzenal e bem produtivo, mas acho que o tempo é que ficou um pouco pequeno, mas também a gente não tem esse tempo livre para nós. Eu acredito que fizeram mediante a nossa carga horária, pois saíamos de uma carga horária de 08 horas. (...) Mas foi muito legal porque houve a professora (orientadora), os estagiários, a questão dos eixos. E essa dinâmica de trabalhar falando sobre o eixo e depois nós levando a nossa prática foi bem legal.” (entrevista final)

A participante D3 disse que *“de 0 a 10, a nota é 10, claro. Foi importante e é bom a gente sempre fazer os cursos e se atualizar”*.

Ao analisar um programa de formação continuada, Alves (2005) diz que quando perguntou sobre a importância desses momentos, as respostas dos participantes seguiram duas linhas: A primeira é de que essas ações formativas são importantes para ampliar o conhecimento e fornecer uma visão crítica da relação professor – aluno. A segunda com uma argumentação que defende a importância de uma formação continuada que contribua para a formação do professor como pesquisador.

Ainda sobre a importância dos programas de formação continuada, Gonçalves (1995), ao fazer uma análise sobre a carreira docente de professoras do ensino primário, constatou que quando perguntadas sobre a importância da formação continuada, boa parte dos docentes salientaram que é importante a aprendizagem com os colegas de trabalho.

Ao apresentar os relatos de um grupo de professores em um programa de formação continuada, Rossi (2013) nos ajuda a fortalecer a ideia de que as trocas de experiências com os colegas de trabalho são momentos extremamente importantes nos programas de formação continuada, afinal com isso os professores conseguem *“(...) enriquecer não somente a sua própria formação e prática, mas também a dos colegas envolvidos”* (ROSSI, 2013 p. 211).

No geral, notamos que as docentes participantes avaliaram como muito bom o programa pelo fato de proporcionar atualizações; ser um roteiro de continuidade entre as escolas; pela dinâmica do programa de propiciar as trocas de experiências entre eles. Isso são

fatores que, reiterado pelas observações que fizemos na escola, nos levam a apontar que o programa realmente proporcionou mudanças significativas para essas professoras.

Quando perguntamos o que, na opinião delas, contribuiu para proporcionar uma participação efetiva dos professores de educação física no programa, tivemos a seguinte resposta de D1 *“Eu acredito que a convocação foi muito legal para que nós pudéssemos participar. Também a maioria não ter ATP (atividade de trabalho pedagógico) nesse dia, pois como era depois as 17h30 e como era convite muitos puderam estar lá.”*

Ao conversamos com D2, ela relatou que o motivador para a participação foi *“ah, acho que foi a real oportunidade de por em prática no dia a dia”* e D3 disse *“para mim foi o horário, a disponibilidade e a prefeitura estar oferecendo”*.

É interessante evidenciar o indicativo do tempo delimitado nas falas das docentes, conforme dito por D1 e D3, pois nos leva a pensar como as estruturas dos programas de formação continuada podem influenciar na participação docente. Um ponto importante levantado foi o reprograma de envolvimento dos docentes no programa, ora por convocação, na qual a participação dos colegas era maior do que quando por convite. O dilema relacionado a isso e relatado também durante o programa pelos docentes foi que, para que ocorressem mais convocações, era necessário que a prefeitura contasse com professores substitutos suficientes para suprir a ausência desses docentes na escola. Mas por outro lado, os professores relataram que era injusto com os alunos também, pois com a convocação e mesmo com um substituto, na realidade eles acabavam ficando sem as aulas programadas ou ainda atrasando o conteúdo.

Na tentativa de minimizar esse problema, Davis et al. (2011), ao apresentarem os resultados de uma pesquisa que visava identificar como se configuravam as ações de formação continuada de professores em diferentes estados e municípios, explicavam que uma forma encontrada por algumas secretarias de ensino para aumentar a efetividade dos docentes nos programas de formação continuada foi a de fixar, desde o início do ano, alguns dias no turno do professor para que participassem desses momentos. Esses dias seriam retirados do calendário do ano letivo, garantindo os mesmos 200 dias de aula para os alunos, assim como os 45 dias de férias para os docentes. Percebemos assim que essa pode ser uma opção para que ocorra uma presença maior dos docentes nesses programas e temos clareza de que isso acaba, por vezes, sendo alheio ao professor e perpassando questões administrativas que dependem em grande medida das ações de gestores públicos do município (prefeitos,

secretários de educação etc). É necessário que esses órgãos se organizem efetivamente no início do ano letivo e envolvam os docentes e gestores das escolas nesse processo decisório, propiciando condições efetivas para a formação continuada dos professores.

Ainda as questões acerca da entrevista final, perguntamos as docentes qual seria o elogio que elas fariam a sua participação no programa e notamos que os relatos das professoras indicaram diferentes aspectos que foram particularmente significativos para cada uma delas enquanto participavam dos encontros. Isso fica claro na resposta de D1

“Eu acredito que consegui dar mais de mim como profissional, de pesquisar mais para preparar minhas aulas. Houve algumas coisas assim de quando pedíamos que na próxima reunião trouxéssemos algo sobre algum conteúdo e isso foi para mim um incentivo para que eu pesquisasse mais. Isso foi um desafio e eu gosto disso” (D1, entrevista final).

D2 disse que *“meu elogio vai para minha frequência e a minha disposição para aprender”* e D3 *“Eu acho que não fiz o suficiente, que eu poderia ter participado mais. Acho que de 0 a 10, 8,5”*.

A disposição para aprender, como citado por D2 e em conjunto com a dinâmica diferenciada do programa relatado por D3, foram destacados pelas professoras e o que contribuiu neste processo foram os incentivos para que pesquisassem e participassem, se valorizando enquanto profissionais que são. Trabalhar com referenciais teóricos e incentivar para que pesquisassem, bem como Caldeira (2001) diz, é fundamental nas ações formativas para os professores, na medida em que estimulam momentos de reflexão, estabelecendo outras formas de analisar e pensar sobre as situações vividas pelos docentes em suas atuações.

E por fim, quando perguntamos qual a autocrítica que elas fariam sobre suas participações no programa, D1 respondeu que

“Eu acredito que eu poderia dar mais sabe? Eu acho que eu dei o melhor de mim, mas acredito que eu poderia ampliar mais as minhas aulas, não trabalhando só na quadra e usando também a sala e a informática. Por exemplo, a informática aqui na escola a gente tem que marcar dois dias antes e quando eu tô planejando eu penso “tenho que marcar”, mas aí já passou, então eu acho que me planejar melhor com mais antecedência ainda” (entrevista final).

A participante D2 assim se manifestou: *“Dei poucas sugestões por conhecer poucas variedades de atividades”*.

Para D3,

“Eu acabei falando que é porque eu poderia ter participado mais pois nos últimos 4,5 anos tive uma série de mudanças que, parece que não, dizem que é bobagem, mas mexe muito com a gente. Você fica mobilizada, com muito cansaço, então tudo isso influenciou. É como se você ficasse “descompensada”, é a palavra certa. Nesses últimos anos calhou esse e outros cursos e passando por todo esse processo, então eu estava meio descompensada. Eu acho que eu poderia ter dado muito mais do que eu dei. Então se eu não dei mais, se eu não produzi mais, foi por causa disso” (entrevista final).

Como podemos observar nos relatos, a autocrítica das docentes condiz com o observado nas suas aulas, pois D1 alegava que não trabalhava em outros locais e que precisava se planejar melhor nas aulas. D2 ressaltava que conhecia poucas atividades para compartilhar com os outros colegas docentes e D3 que destacou as diversas mudanças pessoais pelas quais passou no período do programa e o quanto elas a influenciaram neste processo.

Em linhas gerais podemos apontar que o programa de formação continuada foi importante para os docentes, tanto no que corresponde à formação quanto à atuação profissional, tendo sido avaliado como um bom o programa pelos participantes. Podemos perceber ainda que um trabalho que destaque o compartilhar de experiências, que aborde formas de planejamento, que discuta textos, que proporcione vivências dos conteúdos propostos, que discuta sobre o cotidiano das escolas onde os docentes atuam, bem como, o cenário da gestão municipal, o qualifica como um bom programa e evidencia aspectos importantes para a elaboração de outras ações formativas.

CAPÍTULO 3

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa pesquisa teve como temática central a formação de professores. Especificamente, discutimos a formação continuada no campo de educação física enfocando os docentes do ensino fundamental I em um programa que nasceu a partir do interesse dos próprios docentes.

Em nosso trajeto, procuramos apresentar os perfis dos professores participantes, observar os aspectos centrais manifestados no programa e suas interferências e contribuições na prática pedagógica de alguns participantes, assim como mostrar que a ação pedagógica perpassa por muitos enfrentamentos que influenciam diretamente as suas aulas.

Romanatto (2000) diz que os programas de formação continuada podem constituir em três momentos: o primeiro refere-se a uma reflexão individual do professor sobre seu próprio trabalho, suas vivências, na qual o docente levanta os sucessos e dificuldades do seu dia a dia na escola. No segundo momento, os professores refletem em conjunto com os outros professores, sendo seus pontos de vistas e análises incorporados, confrontados e discutidos com os demais docentes. Com tais acessos há um enriquecimento dos níveis de análise dos docentes, resultando na reflexão. E como terceiro momento, o autor diz que é aquele que ocorre uma troca entre os especialistas/coordenadores/bolsistas, acrescentando, de forma significativa, os referenciais teóricos indispensáveis a uma reflexão mais completa.

Baseado nisso, podemos dizer que o programa de formação analisado contemplou esses momentos, pois resultou, para todos os participantes, numa reflexão sobre a prática docente. Esta reflexão esteve articulada com o compartilhamento de experiências de ensino bem sucedidas, gerando um sentimento de auto-valorização pessoal por parte dos professores, bem como, de respeito e admiração entre eles.

Os docentes manifestaram uma postura de crítica na procura por alternativas para as situações que enfrentavam em seus contextos escolares, passaram a agir de modo mais coletivo, discutindo temas que eram problemáticas comuns, e se sentindo, efetivamente, como pertencente a um grupo.

André (2010) compreende que buscar vincular as manifestações do programa de formação continuada com as práticas dos professores em suas aulas foi um grande avanço no programa aqui investigado. Articuladas às reflexões geradas nas dinâmicas do programa fomos também percebendo mudanças na atuação dos professores, assim como notamos que foram várias as questões que permeavam o trabalho dos professores e que influenciavam, seja para conquistas ou para novos desafios, em suas aulas.

O caráter colaborativo do programa acabou gerando uma motivação para aquilo que seria experimentado na sala de aula, assim como a flexibilidade do currículo, permitindo que os professores fizessem arranjos de acordo com suas diversas realidades das escolas.

O programa também foi um importante elemento para os participantes de esta pesquisa reavaliarem suas práticas docentes, constituindo-se assim em um ambiente de construção de diferentes saberes, levando-os a repensar sobre os objetivos de suas ações, reorganizando seu trabalho e produzindo novos conhecimentos.

Sem a pretensão de generalizar os resultados deste trabalho e indicar conclusões definitivas, acreditamos que este estudo gerou reflexões e novos questionamentos a respeito da realidade do cotidiano dos docentes de educação física e como isso poderia ser trabalhado nos programas de formação continuada. Os dados encontrados também nos indicam elementos para reflexões sobre os percursos formativos (pessoais, profissionais e institucionais) desses professores.

Neste sentido, levar em conta o contexto das escolas; sua estrutura interna; as relações com a gestão e comunidade; o meio social, cultural e político do local onde está sendo desenvolvido o programa; o desenvolvimento profissional e pessoal do docente; o reconhecimento das necessidades nas diferentes fases da carreira; a valorização das trocas de experiências entre os docentes; as discussões de textos e livros de natureza acadêmica; o prestígio dos saberes que são produzidos pelos professores, significa considerar que não há um modelo de docência mais acertado, mas que há diversas formas de ser e se fazer professor neste diálogo com estas questões. Em sendo assim, os programas de formação continuada, a exemplo do momento aqui analisado, também passam por este processo de arranjo e construção de uma identidade própria, de modo que possam se concretizar efetivamente como uma experiência significativa para os docentes participantes.

REFERÊNCIAS

- ALVES, W. F. A formação continuada e o desenvolvimento profissional do professor: paradigmas, saberes e práticas nos cursos de especialização em educação física escolar. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**. São Paulo, SP: v.19, n.1, jan./mar. 2005, p.35-48.
- AMBROSETTI, N. B.; RIBEIRO, M. T. M. A escola como espaço de trabalho e formação dos professores. **Anais...** VIII Congresso estadual paulista sobre formação de educadores. São Paulo, SP. 2005
- ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Revista Educação**. Porto Alegre, RS: v. 33, n. 3, set./dez. 2010, p. 174-181.
- BARROSO, A. L. R.; DARIDO, S. C. Voleibol escolar: uma proposta de ensino nas dimensões conceitual, procedimental e atitudinal do conteúdo. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**. São Paulo, SP: v.24, n.2, abr./jun. 2010, p.179-94
- BAURU. **A secretária de Educação**. 2014. Disponível em: <http://www.bauru.sp.gov.br/secretarias/sec_educacao/asecretaria.aspx>. Acesso em 05 de abril de 2014.
- BAURU. **Aulas da Rede Municipal de Educação serão retomadas nesta segunda-feira**. In notícias. 2013b. Disponível em: <<http://www.bauru.sp.gov.br/Materia.aspx?idnews=12533>> Acesso em 19 de julho de 2013.
- BAURU. **Formação Continuada 2013 – 1º semestre**. 2013a, p.20. Disponível em: > http://portais.bauru.sp.gov.br/Portais/21/Arquivos/Folder_FC_1sem_2013.pdf>. Acesso em 07 de abril de 2013.
- BETTI, I. C. R.; BETTI, M. Novas perspectivas na formação profissional em educação física. **Motriz – Revista de Educação Física**. Rio Claro, SP: v.2, n.1, Junho. 1996.
- BETTI, M. **Educação Física e sociedade**. São Paulo,SP: Editora Movimento, 1991.
- BEYER, H. O. **Educação Inclusiva ou Integração Escolar?** Implicações pedagógicas dos conceitos como rupturas paradigmáticas. Ensaios pedagógicos. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. 2006, p. 85-88.
- BRASIL. **Censo Escolar 2013 sobre infraestrutura e matrículas**. 2014a. Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/>>. Acesso em 20 de abril de 2014.
- BRASIL. **IDEB e seus componentes**: Bauru. Ministério da Educação. Brasil. 2014b. Disponível em: <<http://www.portalideb.com.br/>> . Acesso em 26 de abril de 2014.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso 10 de março de 2013

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Secretaria de educação fundamental. Brasília: MEC/SEF. 1998.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação - PNE**. 2014c. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16478&Itemid=1107>. Acesso em 19/10/14

CALDEIRA, A. M. S. A formação de professores de educação física: Quais saberes e quais habilidades? **Revista Brasileira da Ciência do Esporte**. v. 22, nº3, maio. 2011, p. 87-103.

CANEAU, V. M. (org.). **Magistério**: construção cotidiana. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1999.

CANEN, A.; XAVIER G. P. D. M. Gestão do currículo para a diversidade cultural: discursos circulantes em um curso de formação continuada de professores e gestores. **Revista Currículo sem Fronteiras**. v. 12, n. 2, maio/ago. 2012, p. 306-325. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org>>. Acesso 10 de julho de 2013

CASTELLANI, L. F. **Educação física no Brasil**: a história que não se conta. 5ª ed. Campinas, SP: Editora Papirus. 1988.

CHARLOT, B. **Formação de professores**: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 2ª ed. São Paulo, SP: Editora Cortez, p. 89 a 108.

COUTINHO, K. D. C.; SOMMER, L. H. Discursos sobre formação de professores e arte de governar. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.1, Jan/Jun. 2011, p.86-103. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss1articles/coutinho-sommer.pdf>>. Acesso 01 de junho de 2013.

CRUZ, G. C.; FERREIRA, J. R. Processo de formação continuada de professores de educação física em contexto educacional inclusivo. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**. São Paulo, v.19, n.2, abr./jun. 2005, p.163-80.

CUNHA, R. B.; PRADO, G. V. T. A produção de conhecimentos e saberes do/a professor/a pesquisador/a. **Anais...** VIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. São Paulo, 2005

DARIDO, S. A educação física na escola e o processo de formação dos não praticantes de atividade física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esportes**. São Paulo, SP: v.18, n.1, jan./mar. 2004, p.61-80.

DARIDO, S. C. **Educação Física na Escola**: Questões e Reflexões. 1ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Editora Guanabara Koogan. 2003.

DARIDO, S. C. et al. Educação física no ensino médio: reflexões e ações. **Motriz- Revista de Educação Física**. Rio Claro, SP: v. 5, n. 2. 1999, p. 138-145.

DAVIS, C. L. F.; NUNES, M. M. R.; ALMEIDA, P. C. A. **Formação Continuada de Professores**: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. Relatório de Pesquisa. São Paulo, SP: Fundação Carlos Chagas. 2011.

DUARTE, R. **Pesquisa Qualitativa**: Reflexões sobre o trabalho de campo. Rio de Janeiro, RJ: Cadernos de Pesquisa, n. 115. 2002, p. 139-154.

ESTEVE, J. M. **Mudanças sociais e função docente**. In NÓVOA, A. (Org.). Profissão professor. 2ª ed. Portugal: Porto Editora. 1995, p. 93-124.

FEITOSA, C.; MENDES JÚNIOR, J. L.; CARVALHO, S. C. S. A formação continuada: por que professores da rede pública não participam de formação continuada? Algumas reflexões sobre a práxis docente. **Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia do Campus de Jataí - UFG**. Goiás, GO: Vol 2. nº 9. 2010

FERREIRA, L. A. **O professor de educação física no primeiro ano da carreira**: análise da aprendizagem profissional a partir da promoção de um programa de iniciação à docência. Tese (doutorado), Universidade Federal de São Carlos, SP. 2005

FERREIRA, L. A. et al. **A Educação Física no Ensino Fundamental das Escolas Municipais de Bauru**. In: TEZANI, T. C. R. (Org.). Currículo comum para o ensino fundamental municipal de Bauru. 1ª ed. Bauru, SP: Secretaria Municipal da Educação de Bauru, v. 1. 2013, p. 78-88.

FREIRE, J. B. **Educação de Corpo Inteiro**: Teoria e Prática da Educação Física. 4ª ed. São Paulo, SP: Editora Scipione. 1997

GABARDO, C. V.; HOBOLD, M. S. Início da docência: investigando professores do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre formação docente**. Belo Horizonte, MG: v. 03, n. 05, ago./dez. 2011, p. 85-97. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. acesso em 01 de janeiro de 2014.

GASPARI, T. C. et al. A realidade dos professores de educação física na escola: suas dificuldades e sugestões. **Revista Mineira de Educação Física**. Viçosa, MG: v.14, n. 1. 2006, p. 109-137

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13 n. 37, jan./abr. 2008.

GATTI, B. A. **Formação continuada de professores**: a questão psicossocial. Cadernos de Pesquisa, n. 119, julho. 2003, p. 191-204. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a10.pdf>> Acesso em 02 de julho 2013.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília, DF: Unesco, 2011. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org>>. Acesso em 14 de abril de 2014

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **Educação Física progressista: A Pedagogia Crítico-social dos Conteúdos e a Educação Física Brasileira.** 6ª ed. São Paulo, SP: Editora Loyola.1997.

GÓMEZ, Á. I. P. **Compreender o Ensino na Escola:** modelos metodológicos de investigação educativa. In: SACRISTAN, J.G; GOMEZ, A. I. P. (Orgs.). Compreender e transformar o ensino. 4ª ed. Porto Alegre, RS: Editora Artmed. 1998, p. 100 -116

GONÇALVES, J. A. **A carreira dos professores do ensino primário.** In: NÓVOA, A. (Org.). Vidas de professores. 2ª ed. Portugal: Editora Porto. 1995, 141-169.

HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional dos professores.** In: NÓVOA, A. (Org.). Vidas de professores. 2ª ed. Portugal: Editora Porto. 1995, p. 31-61.

KAWASHIMA, L. B.; SOUZA, L. B.; FERREIRA, L. A. Sistematização de conteúdos da Educação Física para as séries iniciais. **Motriz- Revista de Educação Física**, Rio Claro, SP: v.15 n.2, abr./jun. 2009, p.458-468.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária. 1986.

MACORIN, M. A. **Arquitetura escolar:** os espaços de educação física. Trabalho de conclusão de curso. Departamento de Educação Física - Faculdade de Ciências, UNESP BAURU. 2009.

MARCON, D.; GRAÇA, A. B. S.; NASCIMENTO, J. V. Reinterpretação da estrutura teórico-conceitual do conhecimento pedagógico do conteúdo. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte.** São Paulo, v.25, n.2 , abr./jun. 2011, p.323-339.

MARIN, A. J. et al. **Educação continuada e investigação ação:** da relevância de uma fase exploratória. In: MARIN, A. J. (org.). Educação continuada: reflexões, alternativas. Campinas, SP: Editora Papirus. 2000, p 113-127.

MOLINA NETO, V. A formação profissional em educação física e esportes. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 19. 1997, p. 34- 41.

MOREIRA, A. F. B. Propostas curriculares alternativas: Limites e avanços. **Revista Educação & Sociedade**, ano 21, nº73, dezembro. 2000.

OLIVEIRA, A. C. S.; RAMOS, G. N. S. Construindo saberes pela formação e prática profissionais de uma professora de Educação Física do ensino médio. **Motriz- Revista de Educação Física.** Rio Claro, SP: v. 14, n. 3, jul./set. 2008, p. 252-259.

OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. M. F. **Pesquisa trabalho docente na educação básica no Brasil:** sinopse do survey nacional - UFMG. Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente. Belo Horizonte: 2010.

PIERONI, C. B.; CORRÊA, D. A. O currículo da educação física na Rede Estadual de Ensino de São Paulo: a perspectiva de educandos/as do ensino fundamental de uma escola na cidade de Bauru/SP. **Anais... X Congresso Nacional de Educação EDUCERE:** formação para mudanças no contexto da educação: políticas, v. 1. 2011, p. 7026-7039.

PORTO, Y. S. **Formação continuada: a prática pedagógica recorrente.** In: MARIN, A. J. (org.). Educação continuada: reflexões, alternativas. Campinas: Editora Papirus. 2000, p. 11-37.

ROMANATTO, M. C. **Educação continuada no ensino da matemática.** In: MARIN, A. J. (org.). Educação continuada: reflexões, alternativas. Campinas, SP: Editora Papirus. 2000, p. 113-127.

ROSSI, F. **Implicações da formação continuada na prática pedagógica do(a) professor(a) no âmbito da cultura corporal do movimento.** Tese (Doutorado em Ciências da Motricidade), Universidade Estadual Paulista, instituto de biociências, Rio Claro, SP. 2013

SACRISTÁN, J. G. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3ª ed. Porto Alegre, RS: Editora Artmed. 2000, p. 101 a 106.

SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, Á. I. P. **O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática?** In: SACRISTÁN, J. G.; GOMEZ, A. I. P. (Orgs.). Compreender e transformar o ensino. 4ª ed. Porto Alegre, RS: Editora Artmed. 1998, p. 119-148.

SAMBUGARI, M. R. N. Reações de professoras em contextos de educação continuada. **Revista Olhar de professor.** 10ª ed. Ponta Grossa, PR: 2007, p. 59-79. Disponível em <<http://www.uepg.br/olhardeprofessor> >. Acesso em 03 de fevereiro de 2014.

SANTINI, J.; MOLINA NETO, V. A síndrome do esgotamento profissional em professores de educação física: um estudo na rede municipal de ensino de Porto Alegre. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte.** São Paulo, SP: v.19, n.3, jul./set. 2005, p.209-222

SÃO PAULO (Estado) **Proposta Curricular do estado de São Paulo: Educação Física.** Secretaria da Educação. São Paulo, SP: SEE. 2008^a

SÃO PAULO (Estado). **Orientações curriculares do Estado de São Paulo: Língua Portuguesa e Matemática - Ciclo I.** Secretaria da Educação. São Paulo, SP: FDE. 2008

SCARPELINE, A.; SILVA, N. M.; FERREIRA, L. A. Jovens e suas relações com os saberes escolares e o professor. **Anais... I Seminário Violar - Faculdade de Educação, Unicamp.** Campinas, SP: 2010, p.270-283.

SELLES, S. E. Formação continuada e desenvolvimento profissional de professores de ciências: anotações de um projeto. **Revista ENSAIO – Pesquisa em Educação em Ciências.** Universidade Federal Fluminense, v. 2, n. 2. 2002, p. 01-15.

SOARES, C. L. et. al. **Metodologia do Ensino de Educação Física.** São Paulo. Editora Cortez. 1992

TERENCE, A. C. F.; ESCRIVÃO, E. Abordagem quantitativa, qualitativa e a utilização da pesquisa-ação nos estudos organizacionais. **Anais... XXVI ENEGEP - Fortaleza CE: 9 a 11 de Outubro.** 2006.

TEZANI, T. C. R. (Org.). **Currículo comum para o ensino fundamental municipal de Bauru.** 1ª ed. Bauru, SP: Secretaria Municipal da Educação de Bauru, v. 1. 2013

WOODS, P. **Aspectos Sociais da criatividade do professor**. In: NÓVOA, A. (org.). *Profissão professor*. 2ª ed. Portugal: Porto Editora. 1999, p. 125 – 154.

APÊNDICE A



CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE BAURU
Faculdade de Ciências
Departamento de Educação

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

A pesquisa intitulada **IMPLICAÇÕES DE UM PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA FORMAÇÃO E AÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA ATUANTES NO CICLO I** tem como objetivo analisar um processo de formação continuada docente empreendido ao longo de um ano letivo junto com professores de Educação Física que atuam em escolas municipais da cidade de Bauru/SP no ensino fundamental – ciclo I.

A pesquisa fará das observações das reuniões, registradas em áudio e vídeo, do curso “*A Formação Continuada dos Professores de Educação Física Atuantes nas Escolas Municipais*”, bem como, uma entrevista, sendo que os resultados obtidos serão utilizados para fins científicos e a identidade dos participantes mantidas em sigilo.

Os participantes poderão isentar-se da pesquisa em qualquer momento que desejarem, podendo ainda, retornar em outra data, combinada com o responsável da pesquisa. Tais participantes também não terão qualquer despesa com a pesquisa em voga, bem como, a instituição promotora não se compromete a indenizá-los por danos imediatos e tardios decorrentes do estudo, salvo em casos de comprovadonexo causal.

Desse modo, tendo total conhecimento do exposto neste termo eu (nome completo) _____ portador do RG n.º _____ e CPF _____, me comprometo a participar, como voluntário, da referida investigação da discente Jaqueline Guimarães orientada pela Profa. Dra. Lílian Aparecida Ferreira, docente junto ao Departamento de Educação Física da UNESP/Bauru.

Concordo que os resultados obtidos com a referida pesquisa sejam divulgados, uma vez que a identidade dos envolvidos será preservada. Os dados da investigação ficarão guardados em local seguro, como forma de garantir o que é afirmado no termo em questão.

Assinatura do/da participante

Bauru, ____ de _____ de 20__

Telefones para contato: _____

E-mail: _____

Nome da instituição escolar municipal onde atua: _____

Informações da pesquisadora

Nome completo: Jaqueline Guimarães

E-mail: Jaque.guimaraes@live.com / Telefone: (14)98808-1335

Departamento de Educação Física da UNESP/Profa. Dra. Lílian Aparecida Ferreira

Tel: (14)3103-6082

APÊNDICE B



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE BAURU
Faculdade de Ciências
Departamento de Educação

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

A pesquisa intitulada **IMPLICAÇÕES DE UM PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA FORMAÇÃO E AÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA ATUANTES NO CICLO I** tem como objetivo analisar um processo de formação continuada docente empreendido ao longo de um ano letivo junto com professores de Educação Física que atuam em escolas municipais da cidade de Bauru/SP no ensino fundamental – ciclo I.

A pesquisa fará uso da observação de algumas aulas dos docentes, bem como, entrevistas, sendo que os resultados obtidos pela pesquisa serão utilizados para fins científicos e a identidade dos participantes mantidas em sigilo.

Os participantes poderão isentar-se da pesquisa em qualquer momento que desejarem, podendo ainda, retornar em outra data, combinada com o responsável da pesquisa. Tais participantes também não terão qualquer despesa com a pesquisa em voga, bem como, a instituição promotora não se compromete a indenizá-los por danos imediatos e tardios decorrentes do estudo, salvo em casos de comprovadonexo causal.

Desse modo, tendo total conhecimento do exposto neste termo eu (nome completo) _____ portador do RG n.º _____ e CPF _____, me comprometo a participar, como voluntário, da referida investigação de autoria e execução de Jaqueline Guimarães, graduanda do curso de Pedagogia, sob orientação da Profa. Dra. Lílian Aparecida Ferreira, docente lotada no Departamento de Educação Física da UNESP/Bauru.

Concordo que os resultados obtidos da referida pesquisa sejam divulgados, uma vez que a identidade dos envolvidos será preservada. Os dados da investigação ficarão guardados em local seguro, como forma de garantir o que é afirmado no termo em questão.

Assinatura do/da participante

Bauru, ____ de _____ de 20__

Telefones para contato: _____

Nome da instituição escolar municipal onde atua: _____

Informações da pesquisadora

Nome completo: Jaqueline Guimarães

E-mail: Jaque.guimaraes@live.com / Telefone: (14)98808-1335

Departamento de Educação Física da UNESP/Profa. Dra. Lílian Aparecida Ferreira

Tel: (14)3103-6082