

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

ANA PAULA VASCONCELOS DA SILVA

**CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A PRÁTICA
PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Cuiabá, MT

2016

ANA PAULA VASCONCELOS DA SILVA

**CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A PRÁTICA
PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Mato Grosso como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Física na Área de Concentração Saúde, Desempenho Físico e Corporeidade, Linha de Pesquisa Fundamentos Pedagógicos e Sócio-Antropológicos do Corpo.
Orientador: Prof. Dr. Evando Carlos Moreira

Cuiabá, MT

2016

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

S586c Silva, Ana Paula Vasconcelos da.
Contribuições da Formação Continuada para a Prática
Pedagógica do Professor de Educação Física / Ana Paula
Vasconcelos da Silva. -- 2016
203 f. ; 30 cm.

Orientadora: Evando Carlos Moreira.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato
Grosso, Faculdade de Educação Física, Programa de Pós-
Graduação em Educação Física, Cuiabá, 2016.
Inclui bibliografia.

1. Educação Física. 2. Formação Continuada. 3. Prática
Pedagógica. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a)
autor(a).

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA
Avenida Fernando Corrêa da Costa, 2367 - Boa Esperança - Cep: 78060900 - Cuiabá/MT
Tel : 65 3615-8837 - Email : mestradoef@ufmt.br

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO: "Contribuições da Formação Continuada para a Prática Pedagógica do Professor de Educação Física"

AUTOR: Mestranda Ana Paula Vasconcelos da Silva

Dissertação defendida e aprovada em 30/03/2016.

Composição da Banca Examinadora:

Presidente Banca / Orientador Doutor(a) Evando Carlos Moreira
Instituição : UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinador Interno Doutor(a) José Tarcísio Grunennvaldt
Instituição : UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinador Externo Doutor(a) Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira
Instituição : Universidade Estadual de Maringá

Examinador Suplente Doutor(a) Filomena Maria de Arruda Monteiro
Instituição : UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

CUIABÁ, 25/05/2016.

AGRADECIMENTOS

À Deus, por permitir-me trilhar os caminhos que trilhei e pelas pessoas-presentes que colocou na minha vida para dar leveza e tornar possível essa caminhada:

Aos presentes mais preciosos, meus pais, por todo esforço, dedicação e amor com que conduziram-me nos estudos e na vida: Minha mãe, Marta, quem me inspirou à escolha da docência, agradeço por todo apoio, conforto, afetos em todos os momentos e escolhas da minha vida. Meu pai, Josias, por não ter desistido, mesmo que de longe, de estar sempre por perto me apoiando sempre que preciso.

À minha avó, Maria de Lourdes, pela participação e ajuda na minha vida e estudos.

Aos meus irmãos, Henrique e Dudu, e cunhada, Lorena pela torcida e orações.

Aos meus sogros, José Francisco e Deise, e cunhada, Natália pelo apoio de sempre, pelas palavras de conforto, carinho e orações.

À todos os meus amigos, por toda torcida, positividade enviada e por entenderem minhas escolhas e ausência em muitos momentos.

Aos amigos do PPGEF pelo companheirismo, companhia e torcida.

Aos amigos que fiz por meio do IFMT-campus Barra do Garças, que acompanharam essa minha caminhada no mestrado torcendo, comemorando a cada etapa vencida e acreditando que tudo daria certo.

À amiga Renata Lopes, por estar comigo em todos os momentos especiais da minha vida deste que nos conhecemos, pelo primeiro abraço após a notícia de minha aprovação no mestrado, por torcer, vibrar, rir e chorar junto comigo, por revisar meu texto, por tudo... e especialmente pela amizade sincera, pura e verdadeira.

Aos admiráveis professores de Educação Física que participaram deste processo de pesquisa e que tornaram-se grandes amigos, obrigada pelo apoio e recepção.

À família Assumpção, da qual tenho enorme admiração, em especial ao amigo José

Vespasiano, pela acolhida desde o dia da prova para a seleção no mestrado, até hoje em todos os momentos que precisamos. Obrigada pela torcida, pela preocupação, orações pelos almoços e jantas... Sem vocês eu não chegaria até

Ao meu marido, Leandro, por ter sido o meu porto seguro. Por acreditar em mim mais que eu mesma. A sua segurança, carinho, proteção e companheirismo foram essenciais para alcançarmos juntos mais essa conquista, que é nossa! Obrigada!

Por fim, agradeço aos membros da banca examinadora pela disponibilidade, seriedade e contribuições, em especial, ao meu orientador Evando Carlos Moreira, pela generosidade, confiança, atenção e orientações que em muito contribuíram para a minha formação e o bom desenvolvimento deste estudo.

Resumo

Esta pesquisa teve por objetivo organizar e desenvolver com professores de Educação Física da Rede Estadual de Ensino do Mato Grosso uma proposta de formação continuada, apresentando assim, alternativas para melhoria de suas práticas pedagógicas na escola. Especificamente: identificar as principais dificuldades relacionadas à prática pedagógica relatadas por professores de Educação Física atuantes na rede pública de ensino do Estado de Mato Grosso; e identificar quais as necessidades de professores de Educação Física referentes à formação continuada. A metodologia segue uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo e do tipo investigação-ação. A amostra conta com 7 professores de Educação Física que atuam na Rede Estadual do Ensino de Mato Grosso, contratados ou efetivos, lotados no município de Barra do Garças. Foram realizados 13 encontros com os professores de fevereiro a junho de 2015, com a proposta de debater sobre a sua prática pedagógica. Para a coleta de dados utilizamos equipamentos para registro fotográfico, de vídeo e áudio dos encontros, e ainda, anotações do caderno de campo. Os resultados apontaram para a satisfação dos professores no que se refere ao desenvolvimento das atividades formativas propostas. Dentre as dificuldades apresentadas pelos professores ao longo dos encontros destacaram-se a falta de material e estrutura física em algumas escolas, o desinteresse dos alunos nas aulas, a ausência de planejamento curricular anual a ser seguido, e a dificuldade em trabalhar alguns conteúdos específicos tais como, dança, esporte de aventuras, lutas e capoeira. Sobre as suas necessidades formativas os professores apontaram para a importância de desenvolvimento de ações de formação sobre conhecimentos mais específicos da Educação Física e conectadas à sua realidade com estudos de suas práticas, dificuldades e planejamentos. Este processo formativo com os professores de Educação Física mostrou que a formação continuada que coloca o docente no centro do processo e sua prática pedagógica como eixo norteador das discussões tem mais sucesso e eficácia para o professor. As dificuldades e necessidades dos professores estão diretamente relacionadas à sua prática pedagógica e precisam ser consideradas no momento do planejamento das práticas de formação continuada de professores de Educação Física.

Palavras-chave: Formação Continuada; Educação Física; Prática Pedagógica

Abstract

This research aimed to organize and develop with teachers of Physical Education of the State of Mato Grosso a proposal for continuing education or continued formation, thus presenting alternatives to improve their pedagogical practices at school. Specifically: to identify the main difficulties related to teaching practice reported by Physical Education teachers working in public schools in the State of Mato Grosso; and identify the needs of physical education teachers regarding continued formation. The methodology follows a qualitative approach, descriptive and type of action-research. The sample has seven physical education teachers who work in the State of Mato Grosso, contractors or effective, crowded in the municipality of Barra do Garças. They were held 13 meetings with teachers from February to June 2015, with the proposal to discuss their practice. Data collection equipment used for photographic documentation, video and audio of the meetings, and also notes the field notebook. The results point to a satisfaction of teachers with regard to the development of training activities proposed. Among the difficulties presented by the teachers during the meetings highlighted the lack of equipment and physical infrastructure in some schools, the lack of interest of students in classes, the absence of an annual curriculum planning to be followed, and the difficulty in working some specific content such as dance, sports adventures, wrestling and capoeira. About their training needs teachers pointed to the importance of developing training sessions on more specific knowledge of Physical Education and connected to their reality with studies of its practices, difficulties and planning. This training process with the PE teachers showed that continuing education that puts the teacher at the center of the process and their practice as a guideline for discussions has more success and effectiveness for the teacher. The difficulty and teachers' needs are directly related to their practice and must be considered when planning the practical continued formation of Physical Education teachers.

Keywords: Continued Formation; Physical Education; Pedagogical Practices

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Perfil dos Sujeitos da Pesquisa.....	69
Quadro 2 - Assuntos abordados anteriormente em processos de formação continuada.....	77
Quadro 3 - Assuntos que podem ser abordados na formação continuada.....	78
Quadro 4 - Conteúdos que os professores sentem dificuldades em ministrar.....	84
Quadro 5 - Conteúdos que os professores não sentem dificuldades em ministrar....	85
Quadro 6 - Conteúdos que os professores nunca ministraram em suas aulas.....	85
Quadro 7- Atividades de formação continuada no ano letivo vigente.....	15

Sumário

INTRODUÇÃO	11
1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONCEITOS	16
1.1. Formação de Professores em Educação Física.....	21
2. FORMAÇÃO CONTINUADA	37
2.1. Professor Reflexivo	48
2.2. Trabalho Colaborativo	56
2.3. Ciclo de Vida do Professor	61
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	67
3.1. Caracterização da Pesquisa.....	67
3.2. Universo e Amostra.....	71
3.3. Instrumentos de Pesquisa	72
3.4. O Processo de Investigação.....	74
4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	76
4.1.1. Perfil de Formação e Atuação dos Professores	77
4.1.2. O Conceito de Formação Continuada pelos Professores.....	77
4.1.3. Formação Continuada e a Relação com as Práticas Pedagógicas	80
4.1.4. Necessidades e Expectativas da Formação Continuada em Curso	84
4.2. Atividades de Formação Continuada com Professores de Educação Física	89
4.3. Avaliação da Proposta de Formação pelos Professores: Questionário.....	156
4.3.1. Expectativas dos professores sobre a formação	156
4.3.2. Relevância da proposta de formação	159
4.3.3. As contribuições da formação continuada para a prática pedagógica do professor	164
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	173
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	183
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO 1	187

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ATIVIDADES	189
APÊNDICE C – CARTA DE ANUÊNCIA	193
APÊNDICE D – CARTA-CONVITE	194
APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	195
APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO FINAL	198
ANEXO A – PARECER DE APROVAÇÃO DO PROJETO PELO COMITÊ DE ÉTICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO	200

INTRODUÇÃO

A formação profissional do professor tem protagonizado estudos, debates, temas em congressos e várias produções acadêmico-científicas em diversos segmentos da educação. Esta formação se constitui como importante ferramenta que em muito pode contribuir para a melhora na qualidade do ensino e da educação. No entanto, pensar na maneira como o indivíduo se constitui professor implica em reconhecer que esta construção passa por processos complexos que extrapolam a [formação] técnica ou científica.

Estudar a formação profissional do professor é compreender todo o processo no qual ele se insere para se tornar docente. Entendendo ainda como se constroem suas concepções acerca do ensino e do que é ser professor, é possível que ele entenda, questione, reflita e se construa continuamente enquanto profissional da educação. Na Educação Física este processo é de suma importância, haja vista toda a transformação de significados e objetivos da disciplina nos últimos anos.

Ainda que os significados e definições para área não estejam totalmente claros para a escola e para o professor, a Educação Física vai se constituindo progressivamente enquanto disciplina. Da mesma maneira, a formação profissional do professor de Educação Física também ocorre num contínuo que se constrói num processo complexo em que inúmeros fatores estão envolvidos.

Entender todo esse processo de construção da Educação Física e do professor dentro da escola é importante para o estudo da formação profissional e identidade do professor. Compreender que a formação profissional em Educação Física se difere ao longo de um período histórico, é compreender também como a área se constituiu como disciplina e área de conhecimento atualmente.

Ao reconhecer este processo histórico para estudar a Educação Física, fica-nos a provocação de entender a formação como um movimento complexo e contínuo, que abrange não só fatores diretamente ligados a esta área de conhecimento, mas também a fatos da sociedade e da vida pessoal do professor. Sendo assim, nesta dissertação buscamos tratar do estudo da formação continuada do professor de Educação Física, considerando-a de fundamental importância na vida do docente, tanto para o seu crescimento como para seu amadurecimento na profissão e na sua ação pedagógica.

É preciso pensar na viabilização de espaços profícuos de formação para o professor não apenas na formação inicial, mas em toda sua vida profissional, acompanhando é claro, as mudanças e demandas da sociedade na qual nos inserimos. Entretanto, tais espaços precisam levar em consideração o desejo e as necessidades dos maiores interessados neste processo: os professores.

Estudos denotam um crescimento nas políticas de incentivo às práticas formativas ofertadas aos professores, porém, frequentemente, tais práticas ocorrem apenas para cumprir metas estatísticas e, segundo Imbernón (2009), as ofertas de programas de formação não são diretamente proporcionais às mudanças e inovações.

A formação continuada precisa ganhar espaço, porém deve ocorrer de forma a atender as reais necessidades dos professores, sobretudo no que se refere a sua prática pedagógica. Enquanto as práticas formativas continuarem a acontecer de formas desconexas da realidade do professor não veremos resultados positivos. A formação continuada deve ainda, ser situada como ferramenta fundamental para o trabalho docente, mas necessita estar sempre atrelada à prática pedagógica do professor.

Assim, o interesse pelo estudo da formação continuada surgiu por meio de discussões em grupo de estudos e pesquisas do qual participava, ainda na graduação. Fui bolsista de iniciação científica e tínhamos projetos aprovados em órgão de fomento sobre formação continuada e concepções pedagógicas de professores.

No término da graduação ao ingressar em meu primeiro trabalho na escola, percebi a necessidade de falar de minhas angústias, de minha prática pedagógica, de entender porque algumas atividades não ocorriam como planejado e construir aulas melhores. Percebi naquele momento de dúvida o quanto era importante ter um espaço no qual pudéssemos, de forma coletiva, reconstruir o que não funcionou como planejado.

Ao iniciar meus trabalhos na escola como professora de Educação Física na rede Estadual de Ensino do Mato Grosso, durante três anos, participei de momentos de formação continuada promovidos pela escola e pelo Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica do Mato Grosso – CEFAPRO.

A implementação desses encontros de formação continuada nas escolas estaduais do Mato Grosso ocorreu por meio do projeto “sala do educador”, porém a percepção era sempre de que os professores reclamavam bastante dos assuntos que eram tratados e da falta de conexão dos mesmos com a sua prática pedagógica. Parecia claro naquele modelo de formação o distanciamento entre o professor e sua formação e, além disso, a despreocupação em tornar o professor ator principal de sua formação.

Mesmo entendendo a importância desses momentos formativos ao longo da trajetória profissional do professor, ouvia de muitos colegas a insatisfação em participar destes momentos, visto que raramente tratavam das dificuldades da prática do professor. Apesar de no início, participar com muita satisfação, ao longo dos meses também me senti desmotivada, mas me mantive nas reuniões até o final do ano, assim como os meus colegas, muito mais por questões burocráticas ou para contagem de pontos ao fim do ano, que por crescimento e amadurecimento profissional, pois não conseguia estabelecer ligações entre a formação e minha ação pedagógica na sala de aula.

Entendendo a importância da formação continuada do professor, é preciso fazer com que esta seja efetiva e eficaz. A profissão professor é dinâmica, complexa, e precisa ser considerada num contexto social que está em constante transformação. Esta deve ainda, auxiliar o professor no acompanhamento dessas constantes transformações, proporcionando momentos de reflexões e reconstruções de sua prática. O planejamento, a construção e reflexão da prática do professor, quando realizada no coletivo, pode trazer novas visões ao professor e maiores possibilidades, além do diálogo em prol de um mesmo objetivo: a constante melhoria de sua ação docente.

Dessa forma surgiu a seguinte inquietação: é possível pensar a formação continuada como um processo prioritariamente ligado a prática pedagógica do professor de Educação Física? A formação continuada pode se organizar a partir das necessidades e anseios dos professores de Educação Física?

Para tanto, o objetivo geral deste estudo é desenvolver com professores de Educação Física da Rede Estadual de Ensino do Mato Grosso uma proposta de formação continuada, apresentando assim, alternativas para melhoria da prática pedagógica na escola. Especificamente: identificar as principais dificuldades relacionadas à prática pedagógica relatadas por professores de Educação Física

atuantes na rede pública do Estado de Mato Grosso; identificar quais as necessidades de professores de Educação Física referentes à formação continuada.

Para se alcançar os objetivos realizamos um processo de formação continuada com professores de Educação Física lotados no município de Barra do Garças. Foram realizados 13 encontros com os professores com a proposta de debater sobre a sua prática pedagógica.

Para a construção do presente texto, o estudo está organizado a partir do referencial teórico, dividido em dois capítulos: no primeiro deles, intitulado “Formação de Professores: conceitos”, tratamos de diferentes conceitos de formação de professores, de forma geral e, de forma específica da formação de professores em Educação Física, apresentando um breve percurso histórico da formação profissional da área, construção dos seus objetivos e práticas pedagógica e do imaginário social sobre a disciplina na escola; No segundo capítulo, intitulado “Formação Continuada” tratamos dos conceitos e concepções de formação continuada, além de alguns subcapítulos: sobre a formação colaborativa, já que foi o tipo de formação que nos propusemos estudar, outro sobre professor reflexivo e por último outro que tratasse dos ciclos de vida profissional do professor.

O capítulo 3 refere-se à descrição metodológica deste estudo que segue uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo do tipo investigação-ação, já que nos propusemos a colocar os professores como sujeitos ativos de uma proposta de formação (em investigação) em que pesquisam a própria prática no sentido de refletir, replanejar e reconstruir sua ação docente.

Além de coletar dados para esta pesquisa, esperamos que os professores envolvidos reflitam sobre a possibilidade de um processo de formação continuada pensado a partir do coletivo, de seus conhecimentos prévios, de suas práticas e de seus anseios e necessidades, com a possibilidade de reconstruírem novas práticas pedagógicas.

O capítulo 4 descreve os resultados dos estudos a partir dos dados coletados por meio das filmagens dos encontros, anotações em diário de campo e questionários aplicados.

Por fim, o capítulo 5 se refere às considerações finais desta pesquisa, que não tem a pretensão de criar um novo modelo de formação continuada de professores de Educação Física, mas que questiona modelos atuais e busca nos próprios professores algumas possibilidades para reformular o que está posto,

partindo de suas dificuldades, necessidades reais e do estudo de sua própria prática pedagógica.

1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONCEITOS

No intuito de apresentar a concepção de formação de professores e formação continuada em Educação Física que seguiremos neste estudo, julgamos importante inicialmente, abordar a visão de alguns autores sobre a formação.

Garcia (1999, p. 19) entende formação como “uma função social de transmissão de saberes, de *saber-fazer* ou de *saber-ser* que se exerce em benefício do sistema socioeconômico, ou da cultura dominante”. Além disso, considera um processo de desenvolvimento, amadurecimento e estruturação da pessoa ou profissional, que parte não só do meio externo como também da sua iniciativa pessoal.

Para Formosinho (2009, p. 10) “a formação é conceptualizada como a promoção de aprendizagem dos saberes profissionais inerentes ao desempenho docente” (sic.). Sobre alguns dos princípios que norteiam as investigações sobre professores, ensino e desenvolvimento profissional, Day (2001, p. 17) afirma que “os professores não podem ser formados (passivamente). Eles formam-se (activamente). É, portanto, vital que participem activamente na tomada de decisões sobre o sentido e os processos da sua própria aprendizagem” (sic.).

A palavra “formação” já designou, dentre outros termos, treino, educação, capacitação e modelo, porém alguns autores rompem com esta percepção. Garcia (1999, p. 21), afirma que a formação “não se identifica nem se dilui dentro de outros conceitos que também se usam, tais como educação, ensino e treino, etc.”. Isto porque a formação não diz respeito apenas a uma dimensão técnica sem que outros fatores a influenciem. Mesmo assim, durante muito tempo a formação de professores foi vista como uma atividade de qualificação especializada com práticas baseadas nesta perspectiva.

Segundo Sacristán e Pérez-Gómez (1996, p. 356) numa formação sob esta concepção tecnicista “o professor\la é um técnico que domina as aplicações do conhecimento científico produzido por outros e transformado em regra de atuação”. Esta concepção de formação se importa com o treino de especificidades para reprodução de determinadas técnicas que atendam objetivos intencionais e pontuais.

A prática do professor e a função do ensino sofrem com modificações ao longo do tempo, acompanhando as mudanças sociais, históricas e políticas.

Entendemos que “a função docente e os processos de sua formação e desenvolvimento profissional devem ser considerados em relação aos diferentes modos de conceber a prática educativa” (SACRISTÁN; PEREZ-GÓMEZ, 1996, p. 353), portanto, respeitando os contextos de inserção social.

Assim, devemos considerar que a mudança das práticas do professor em direção a uma ação mais emancipatória, articulada e autônoma tem se ampliado no atual contexto globalizado. É notório que para a concretização de tais mudanças faz-se necessária uma reforma nas perspectivas e concepções sobre formação de professores.

As diferentes concepções de formação de professores acompanham as modificações do conceito e significado da educação, do ensino e das políticas educacionais que as sustentam, bem como das mudanças sociais. Da mesma maneira que a prática pedagógica do professor é construída acompanhando as diferentes concepções de formação de professores vigentes. Num contexto em que o ensino é visto como uma mera prática de transmissão de conteúdos, os cursos de formação de professores entendem o docente como “um especialista nas diferentes disciplinas que compõem a cultura, em que sua formação estará vinculada estreitamente ao domínio dessas disciplinas cujos conteúdos deve transmitir” (SACRISTÁN; PEREZ-GÓMEZ, 1996, p. 354).

Para Cunha (2008, p. 35) a formação não pode ter um fim em si mesma, por isso, ela “apresenta-se numa dinâmica mais integral e distingue-se das designações mais simples, como por exemplo [instrução], [informação] e [preceitos]”. Nesse sentido, o autor destaca que “a formação não se circunscreve à aquisição passiva de conhecimentos, mas eleva o emprego dos conhecimentos que o sujeito já detém, assim como a aquisição activa de novos conhecimentos”. (sic.) (CUNHA, 2008, p. 36).

Nesta óptica, a formação está ao serviço dos indivíduos e das organizações, não podendo ser encarada como uma mera preparação para um posto de trabalho, mas fundamentalmente como uma aquisição de competências de reflexão sobre as dimensões sócio técnicas do trabalho capazes de desenvolver as potencialidades inovadoras das equipas. (sic.) (CUNHA, 2008, p. 35).

Dessa forma, para o autor a formação não é apenas objeto de intervenção exterior considerando que os próprios contextos de trabalho, ao induzirem a reflexão e a pesquisa, são potencialmente formadores e qualificadores.

O ensino de técnicas ou procedimentos faz parte de qualquer formação, no entanto há de se considerar outros fatores. “O conceito de formação inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global que é preciso ter em conta face a outras concepções eminentemente técnicas” (GARCIA, 1999, p. 22).

Dessa maneira, o aspecto individual passa a fazer parte do processo de formação. O sujeito, segundo esta concepção, deve ser capaz de ativar sua formação com autonomia tendo controle do seu processo formativo.

Ao falar de Formação de Professores, é preciso considerar a docência como uma profissão complexa com fatores singulares comparados às outras. Ao defini-la, Cunha (2008) insiste na impossibilidade de considerá-la como um processo linear.

Assim sendo, para o desenvolvimento pessoal, social, ético, profissional e científico do professor, a formação é um processo eminentemente pessoal, construído pelo próprio sujeito, baseando-se nas suas vivências, nas suas experiências, motivações e projectos de vida. Esse fato é contrário a um processo linear, que se constrói por acumulação de conhecimentos ou de cursos que possam frequentar, para poder dar respostas a tais dinâmicas. (sic.) (CUNHA, 2008, p. 38).

Por sua vez, Garcia (1999), além de falar em experiências de aprendizagem de forma também coletiva, considera a formação de professores como uma potente matriz curricular, tendo como característica determinante a mudança.

A formação de professores é a área de conhecimentos, investigação e propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e a escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação. (sic.). (GARCIA, 1999, p. 26).

Professores são sujeitos ativos de sua formação, podendo promovê-la individual ou coletivamente não apenas a partir de uma estrutura específica, mas também a partir de suas experiências, com autonomia.

Garcia (1999), ao falar em formação de professores, discute as experiências de aprendizagem do professor que dizem respeito aos diferentes aspectos de sua formação. Será a partir destas aprendizagens que o professor poderá intervir profissionalmente de forma satisfatória em suas atividades não só de ensino, como também de cunho organizacional da escola. Para o autor, a formação deve ter como objetivo a promoção destas experiências de aprendizagem do professor e, conseqüentemente, um auxílio na melhoria de qualidade da educação.

Em Portugal, a preocupação com a formação de professores remonta às décadas de 60 e 70, caracterizada pela escolarização obrigatória, conseqüente aumento nas construções de escolas e introdução de mais professores, que associada à qualidade de ensino, contribuíram para uma inevitável necessidade de melhoria na qualidade do corpo docente (KOTASEK, 1978; LANDSHEERE, 1978; TEODORO, 1990; FORMOSINHO; MACHADO, 2003; MACHADO, 2004 apud CUNHA, 2008).

Os efeitos insatisfatórios da prática pedagógica do professor nas aprendizagens dos alunos têm gerado diversos estudos na tentativa de reverter este quadro. Os estudos de formação de professores são de sobremaneira importantes para que se reflita sobre os problemas, objetivando solucioná-los ou minimizá-los. Preparar melhor professores fazendo-os entender o seu papel na escola, sua identidade profissional e envolvê-los num processo de desenvolvimento contínuo podem ser algumas das possibilidades para projetos de melhorias na qualidade do ensino e da educação.

Para isto, é preciso que a formação de professores se sustente em elementos que permeiam o ato formativo e educativo e que se relacionam com o currículo, a escola, a cultura profissional e envolvimento social, tais como a formação científica (acadêmica), formação pedagógica, formação prática e formação pessoal e social (CUNHA, 2008).

Dessa forma, entendemos que nos cursos de licenciatura os professores devem se envolver com a profissão para além de ensinamentos técnicos. Não se trata aqui, de negar o aprendizado do conteúdo e da técnica na formação de professores, mas como afirma Novóia (2009), “trata-se, sim, de abandonar a ideia de

que a profissão docente se define, primordialmente, pela capacidade de transmitir um determinado saber”. O futuro professor tem contato com o ambiente de seu trabalho durante toda a sua vida escolar. Mesmo que de maneira simplista, entende o que é ser professor e como funciona o ambiente de trabalho, ou seja, a escola. No ensino superior o aluno deve entender de maneira mais ampla este processo, conhecendo todos os aspectos que envolvem a educação formal e informal para que assim possa atuar de maneira eficaz e satisfatória.

Nóvoa (2009) entende que uma boa formação de professores passa pelo reconhecimento da

[...] importância de um conhecimento que vai para além da “teoria” e da “prática” e que reflecte sobre o processo histórico da sua constituição, as explicações que prevaleceram e as que foram abandonadas, o papel de certos indivíduos e de certos contextos, as dúvidas que persistem, as hipóteses alternativas, etc. (sic.). (NÓVOA, 2009, p.35).

A formação do professor deve fomentar reflexões para que o indivíduo compreenda determinados conhecimentos em sua totalidade. É necessário também entender sua função enquanto professor em todas as suas dimensões, refletir sobre a sociedade na qual atua e perceber que as informações hoje são muito mais dinâmicas e que com isso, a sociedade e as relações mudam constantemente.

Os currículos nos cursos de formação de professores devem ser pensados de maneira mais flexível e dinâmico levando em consideração as mudanças da sociedade atual e as inter-relações de seus conteúdos. É importante ainda que haja uma maior consonância entre os conhecimentos apreendidos nos bancos das universidades e a realidade prática de uma escola de Educação Básica.

Os estudos sobre formação de professores avançam para uma ideia de formação ao longo de toda vida do professor, considerando como parte dessa construção formativa toda sua experiência pessoal e profissional.

É necessário promover o desenvolvimento profissional contínuo de todos os professores, ao longo de toda a carreira, para que estes possam acompanhar as mudanças, rever e renovar os seus próprios conhecimentos, destrezas e perspectivas sobre o bom ensino. (DAY, 2001, p. 16).

Um projeto de formação de professores comprometido, em conjunto com outros fatores que envolvem o sistema educativo, e que se preocupe de fato com o professor nas diversas etapas de sua carreira é uma das principais estratégias de melhoria na qualidade do ensino. Pressupomos que tal formação na carreira de professores deve ser um contínuo e integrado a um processo de mudança, inovação e desenvolvimento curricular.

A formação de professores tem sido tema de diversos estudos que buscam uma investigação para entender problemas relacionados à Educação, tendo como foco o professor. Entender como são realizados os processos formativos do professor é compreender como este se constitui como tal e como constrói seus saberes. No entanto, faz-se necessário que esta formação seja compreendida de maneira ampla, para que se possa apreender todos os fatores que interferem nesta construção do “ser professor”.

1.1. Formação de Professores em Educação Física

Com o objetivo de entender os dilemas vividos na atualidade no campo da Educação Física pretende-se aqui, inicialmente, apresentar elementos constituintes do processo histórico da Educação Física e formação profissional na área, bem como a construção de suas práticas pedagógicas, objetivos e a constituição do imaginário social sobre a área e seus profissionais.

Na escola, a Educação Física foi introduzida com a Reforma Couto Ferraz, em 1851. Em 1882, Rui Barbosa recomenda a obrigatoriedade da ginástica para ambos os sexos em escolas normais (DARIDO; RANGEL, 2011). Segundo Cunha Júnior (2003 apud GÓIS JUNIOR, 2011), o primeiro colégio público no Brasil a adotar a prática da Educação Física por meio da inserção da ginástica em seu currículo foi o Colégio Imperial Pedro II, já em 1841. No entanto, Góis Junior (2011, p. 40-41) também reconhece a importância do relator Rui Barbosa dizendo que “esse parecer ficou conhecido como a maior defesa já feita sobre os benefícios da prática da Educação Física na escola brasileira. Ruy Barbosa, contaminado pelo ideário higienista, mostrou-se um entusiasta da Educação Física”. Ainda assim, para Betti (2009), até os primeiros anos da década de 1930, na prática a efetiva implantação da Educação Física ficou restrita às escolas do Rio de Janeiro e às Escolas Militares.

A Educação Física na escola, por vezes, serviu de instrumento de alienação de jovens e da sociedade de maneira geral e, tendo em vista interesses ideológicos, para González e Fensterseifer (2010), a Educação Física entra na escola com o claro propósito de preparação do corpo e/ ou, por meio do corpo, do caráter. Ainda tem mantido um sentido periférico e autônomo com respeito aos projetos escolares, atendendo, geralmente, a interesses de outras instituições. Com as constantes mudanças, a Educação Física, ainda hoje, passa por um longo processo de construção da sua identidade e de suas práticas na escola.

Quanto à formação profissional em Educação Física é imprescindível mencionar a influência exercida pelo militarismo, já que uma das primeiras escolas de formação em Educação Física eram militares, com a criação do Centro Militar de Educação Física em 1922 e suas Aplicações Desportivas. Logo, em consonância com as tendências ideológicas da época “em 08 de março de 1910 foi criada na cidade de São Paulo o primeiro curso de formação de professores de Educação Física do país (Curso de Esgrima e Gymnastica), destinado aos oficiais da Força Pública do Estado e meio civil (...)” (GÓIS JÚNIOR, 2011, p. 45) (sic). A Escola de Educação Física do Exército foi ativada em 1919 por um grupo de oficiais e cadetes da Escola Militar do Rio de Janeiro e serviu de suporte para outras instituições. Em 10 de janeiro de 1922 foi fundado o Centro Militar de Educação Física no Rio de Janeiro, sendo em 1933 transformado em Escola de Educação Física do Exército (GÓIS JÚNIOR, 2011).

Em 1929, o Ministério da Guerra apresentou um anteprojeto de lei que determinava a obrigatoriedade da Educação Física em todos os estabelecimentos de ensino, para alunos a partir dos seis anos de idade e para ambos os sexos. Além disso, este Ministério criou o Conselho Superior de Educação Física, a Escola Nacional Superior de Educação Física e adotou em todo o país o método francês designando instrutores militares para desenvolverem as atividades de Educação Física em escolas públicas. (BETTI, 2009).

Para a Educação Física esta fase foi marcada com maior difusão e adoção da área no Brasil. “Cursos especiais de formação de professores foram organizados sob orientação do exército em várias partes do país, formando o núcleo de muitas das futuras instituições de ensino superior em Educação Física” (BETTI, 2009, p. 84). Foi a partir desta formação advinda do meio militar que os primeiros especialistas em Educação Física foram habilitados.

A promulgação do Decreto-Lei de 1212 de 7 de abril de 1939 foi a base legal para que a formação profissional em Educação Física passasse a ser desenvolvida em estabelecimentos civis. No entanto, esse fato não traz significativas mudanças para o processo formativo em Educação Física.

Não se pode afirmar que essa possibilidade civil tenha mudado alguma coisa de forma imediata, contudo abriu-se a possibilidade de uma formação que avançasse para além do até então assumido e trabalhado na área de Educação Física. (OLIVEIRA, 2006, p. 17).

O que havia então era uma formação técnica assim como no meio militar, voltada à aquisição de habilidades para instruir pessoas, ainda com os elementos formativos didático-pedagógicos bem diferentes dos que temos hoje. As disciplinas pedagógicas apenas foram incluídas no currículo da formação profissional em Educação Física após a Resolução nº 69 de 2 de dezembro de 1969, quando também fica estabelecido que os cursos de Educação Física deveriam ter duração mínima de 3 anos e não apenas 2 anos, como era até então. Mesmo com alguns avanços e mudanças na carga horária e duração do curso a estrutura curricular não se distanciava de uma formação técnica, o que não alterava ainda o entendimento do que era a Educação Física.

Com essa formação de três anos e exclusividade técnica, e com a intervenção quase exclusivamente voltada para o setor educacional, as consequências para a formação do imaginário social sobre a Educação Física e seu profissional acabaram se restringindo a uma visão limitada e pejorativa (OLIVEIRA, 2006, p. 18).

A escola sugeria que à Educação Física pertencia o papel de permitir com que os alunos parassem de pensar, para exercitarem-se, sem qualquer finalidade pedagógica (OLIVEIRA, 2006).

Com a publicação da Resolução 03/1987, uma mudança mais significativa ocorre na formação profissional em Educação Física, a possibilidade de escolha entre licenciatura e bacharelado, além da ampliação do tempo de curso (para quatro anos ou oito semestres letivos) e uma carga horária de 2.880 horas/ aula.

A referida resolução trouxe outros avanços para formação em Educação Física tais como a iniciação à pesquisa, inclusão da monografia de conclusão de curso e abertura de novas áreas de intervenção profissional (OLIVEIRA, 2006).

Oliveira (2006) aponta que apesar de alguns avanços na área no que diz respeito ao processo de formação e atuação profissional no meio educacional, o seu percurso histórico causou danos que levaram alguns anos para se modificar. O fato de o professor repetir os mesmos conteúdos sempre, não fundamentar teoricamente suas práticas, apresentar inconsistência pedagógica e atividades descontextualizadas levaram a Educação Física a um descrédito pedagógico geral, que ficou fielmente representado quando da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no ano de 1996, a LDBEN 9.394\96.

O fato de a Lei ter deixado a Educação Física no período noturno como facultativa, e não estabelecer número mínimo de aulas semanais fez com que a grande maioria das escolas excluísse de suas grades do período noturno a disciplina Educação Física, assim como, a reduzisse de três para duas horas-aula no período diurno. No Ensino Médio, muitas escolas trabalham com apenas uma hora-aula. Tal atitude demonstra claramente a falta de legitimidade dessa área no setor educacional (OLIVEIRA, 2006, p. 20).

A LDBEN 9.394\96 também traz avanços para Educação Física no setor educacional quando passa a tratá-la como componente curricular e não mais como atividade. “Contudo, ainda estamos muito distantes de uma mudança na prática efetiva das aulas e também no imaginário geral da população” (OLIVEIRA, p. 20, 2006).

Após algumas intervenções políticas a redação da LDBEN é alterada pela Lei 10.793 de 2003, que torna a prática da Educação Física facultativa nos seguintes casos:

Art.26 [...] § 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno:
 I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas;
 II – maior de trinta anos de idade;
 III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física;
 IV – amparado pelo Decreto-Lei nº1.044, de 21 de outubro de 1969;
 V – (VETADO)
 VI – que tenha prole.

Para Oliveira (2006) essa alteração significou um avanço por estabelecer a obrigatoriedade da Educação Física como componente curricular, no entanto, nos chama atenção para a visão do legislador.

O fato de ter sido mantida a condição facultativa para quem trabalha seis ou mais horas, quem tem mais de trinta anos, quem estiver prestando serviço militar, quem tem prole e/ou esteja aparado pelo Decreto-Lei 1.044\69, demonstra claramente que a visão do legislador é a de que a Educação Física é uma atividade extenuante e que pessoas com as características elencadas não tem a necessidade de se submeterem a ela (OLIVEIRA, 2006, p. 20).

As transformações na Educação Física tanto na formação profissional quanto na sua atuação acompanham as mudanças e discursos que surgem ao longo de um processo histórico. Dessa forma, a formação profissional é um fator importante a ser discutido, visto que é ela quem promove as reflexões sobre como pensar a disciplina no âmbito escolar, sendo também muito influenciada pelas transformações correntes na área.

Os objetivos e propostas educacionais da Educação Física foram se modificando ao longo dos últimos anos, e todas as tendências, de algum modo, ainda hoje influenciam a formação profissional e suas práticas pedagógicas. Na Educação Física, assim como em outros componentes curriculares, não existe uma única forma de se pensar e implementar a disciplina na escola (DARIDO; RANGEL, 2011, p. 1).

Por isso, vimos aqui, a necessidade de abordar algumas tendências e correntes ideológicas, que acompanhados de determinantes históricos, influenciaram na construção dos objetivos e práticas da Educação Física na escola, e ainda, transformaram a formação profissional na área.

Para Soares (1994), apoiada pelo poder do Estado, a medicina social, em sua vertente higienista, influenciou e condicionou de modo decisivo a Educação Física, a educação escolar em geral e toda a sociedade brasileira. Para a autora, figuras como Rui Barbosa e Fernando Azevedo, são representativos na educação higienista quando em seus discursos vinculam a Educação Física escolar às propostas de saúde dos médicos higienistas.

Para alguns autores da época a Educação Física era considerada um “valioso componente curricular com acentuado caráter higiênico, eugênico e moral, caráter este desenvolvido segundo os pressupostos da moralidade sanitária, que se instaura no Brasil a partir da segunda metade do século XIX” (SOARES, 1994, p. 71). As funções desempenhadas pela Educação Física passam a ser legitimadas e pontudas na higiene, eugenia e moral, onde são baseadas também as propostas

pedagógicas ara área. “A Educação Física no Brasil, em suas primeiras tentativas para compor o universo escolar, surge como promotora da saúde física, da higiene física e mental, da educação moral e da regeneração ou reconstituição das raças” (SOARES, 1994, p. 91).

O discurso higienista da época via na ginástica e na prática de exercícios físicos a cura de todas as doenças e males de maneira imediata. As justificativas para a inserção da Educação Física no meio escolar conquistavam forças a partir de argumentos e pensamentos que colocavam a disciplina num lugar distante do que queremos com a Educação Física na escola hoje.

Na concepção militarista, uma das matrizes da Educação Física atual junto com a concepção higienista, a função da disciplina era a de selecionar e preparar corpos fisicamente perfeitos. “No modelo militarista, os objetivos da Educação Física na escola eram vinculados à formação de uma geração capaz de suportar o combate, a luta, para atuar na guerra; [...]” (DARIDO; RANGEL, 2011, p. 3). Nesta concepção, segundo as autoras, a Educação Física na escola contribui para de seleção e sucesso dos mais habilidosos em detrimento dos pouco hábeis, excluindo-os de sua prática.

No entanto, é válido destacar que as instituições militares tiveram sua importância na constituição da Educação Física no Brasil, e apesar de aos olhos de hoje parecer uma concepção limitada e ultrapassada, a Educação Física daquela época deixou legados valorizados em práticas atuais.

Características como o despertar para hábitos e atitudes morais, ter tenacidade, persistência, independência, espírito de disciplina, concórdia e solidariedade, além do desenvolvimento harmônico entre o corpo e o espírito, fazem parte das diretrizes fixadas para a finalidade e para política educacional da Educação Física no modelo militar. (BETTI, 2009). Os diferentes formatos em que se constituíram a Educação Física contribuem significativamente para a construção da disciplina definindo seus conceitos e objetivos, bem como para a construção da formação profissional em Educação Física.

Ambas as concepções, higienista e militarista, da Educação Física consideravam-na como disciplina essencialmente prática, não necessitando, portanto, de uma fundamentação teórica que a desse suporte. Por isso, não havia distinção evidente entre a Educação Física e a instrução física militar. Para ensinar Educação Física não

era preciso dominar conhecimentos, e sim ter sido um ex-praticante (DARIDO; RANGEL, 2011, p. 3).

No regime militar era importante para a Educação Física selecionar indivíduos “perfeitos” fisicamente e excluir os incapacitados (DARIDO; RANGEL, 2011). Segundo Betti (2009, p. 84), durante o período próximo dos anos 1960, “o método de Educação Física oficialmente adotado nas escolas brasileiras era de origem militar, proveniente da Escola Militar Normal de Ginástica de Joinville-le-Pont, na França, e divulgado no Brasil por uma missão militar daquele país”. Naquela época a formação de recursos humanos para a Educação Física no sistema educacional teve grande colaboração do sistema militar. Assim, a prática das aulas de Educação Física era totalmente militarizada e ainda nos dias de hoje vê-se resquícios desta prática sendo reproduzida por professores na escola.

Por sua vez, durante a ditadura militar, iniciada em 1964, o patriotismo era um artifício político e colocaram as práticas esportivas como uma disciplina obrigatória nas aulas de Educação Física, tornando essa prática um instrumento ideológico do Estado e espaço de descoberta de novos atletas. “Os governos militares que assumiram o poder em março de 1964 passam a investir pesado no esporte, na tentativa de fazer da Educação Física um sustentáculo ideológico, na medida em que ela participaria na promoção do país [...]” (DARIDO; RANGEL, 2011, p. 4). As práticas esportivas passam a ser um conteúdo determinante das aulas de Educação Física, tal concepção também deixou resquícios nas práticas atuais de professores.

Neste contexto a formação de professores também se modifica, acompanhando o movimento de ideias que compunham aquele contexto. Assim, tal visão influencia a formação profissional da área, que segundo Oliveira (2006) contribui para que o esporte fosse o elemento fim das aulas de Educação Física Escolar.

Assim, o advento esportivo, tão enfático na formação profissional em Educação Física, não poderia deixar de estar presente nesta trajetória. Os bons resultados de nossos atletas nas décadas de 60 e 70, com ênfase para o Futebol, estimularam que se imaginasse a Educação Física e sua intervenção no setor educacional como a saída para a busca de novos atletas e a formação de campeões (OLIVEIRA, 2006, p. 19).

Em sua tese de doutorado, Marco Aurélio Taborda de Oliveira discorre em um de seus capítulos sobre algumas perspectivas do esporte na Educação Física escolar sob a visão de diversos autores. Baseado em Serin (1973), ele observa a necessidade de situar o esporte nas aulas de Educação Física como prática educativa. No entanto, o que acontecia era que tal prática estava cada vez mais dando lugar ao esporte de rendimento, altamente competitivo, seletivo, elitista e excludente.

Oliveira (2001), ao falar das ideias de Serin (1973), exalta a importância da Educação Física no meio escolar como prática educativa, mas que deixa de desempenhar-se como tal, quando o esporte a ser desenvolvido na escola se confunde com o esporte dos clubes de treinamento desportivo. A partir disso Oliveira (2001), conclui que,

Suas considerações permitem concluir que ele considera o esporte um meio da Educação Física e esta, um meio de educação. Mas para ele, o esporte moderno precisa ser reformado nos seus princípios para que possa tornar-se um meio educativo, para que possa ser considerado como uma atividade efetivamente educativa, no seu sentido pleno, de educação integral do homem (OLIVEIRA, 2001, p.124).

Oliveira (2001) traz autores que abordam a necessidade de não se deixar que a consolidação do esporte de competição na Educação Física torne-se conteúdo único, destacando as diversificadas manifestações e práticas corporais existentes.

É interessante, ainda, observar que, contrariamente à dimensão universalista do esporte de competição, esses autores destacam práticas culturais diversificadas, não raramente não codificadas para além das culturas que as geraram. Muitos autores parecem exibir uma preocupação com a necessidade de preservar a pluralidade das práticas corporais das mais diversas origens culturais, tanto quanto de preservar os ideais humanitários da educação e da Educação Física (OLIVEIRA, 2001, p.126).

O fortalecimento de uma perspectiva exclusivamente prática por meio do esporte de alto rendimento preocupa os teóricos que defendem o discurso de uma Educação Física que se preocupa com a possibilidade de uma educação integral na dimensão educativa, dentre tantas outras escolares ou não (OLIVEIRA, 2001).

Assim, sobre as perspectivas do esporte na Educação Física na escola, os programas oficiais e o que de fato o esporte representa no meio escolar, Oliveira (2001) faz a seguinte observação:

Creio que é possível dizer que estamos diante de duas perspectivas distintas: uma, para a qual a Educação Física se confundia com o esporte, tendência essa que estaria representada nos programas oficiais daquele período. E a outra perspectiva, para a qual a Educação Física seria uma prática escolar que incluía o esporte, mas não se confundia com ele. O esporte seria, nesse caso, um dos meios educativos, dentre um universo muito mais amplo de práticas corporais. Portanto, se o discurso oficial na sua formulação defendia a formação integral pela Educação Física, nos seus meios e fins limitava essa formação à tentativa de formação do *homo sportivus* (OLIVEIRA, 2001, p. 130).

O que se discute então é o papel da Educação Física na escola, o professor precisa situar e definir suas funções, objetivos e responsabilidades para que se alcancem as metas e propósitos com a disciplina.

A partir da década de 80, produções acadêmicas surgiram promovendo denúncias das perspectivas ideológicas vigentes, evoluindo para a superação das mesmas em prol de uma nova identidade para Educação Física na escola. Surgem perspectivas que abandonam a proposta mecanicista da Educação Física, ou seja, aquela “caracterizada pela busca do desempenho máximo, de padrões de comportamento, sem considerar as diferenças individuais e as experiências vividas pelos alunos, com o objetivo de selecionar os mais habilidosos para competições esportivas” (DARIDO; RANGEL, 2011, p. 11).

A Educação Física passou a ter uma discussão mais pedagógica acerca do seu ensino na escola na tentativa de superar as perspectivas biológica, tecnicista e esportivista. O aluno passou a ser o centro no processo de ensino aprendizagem e a Educação Física se direciona para uma superação daquela perspectiva segregacionista evidenciada nos modelos higienista, militarista e esportivista. Assim, passam a ser valorizadas as individualidades dos alunos, seus interesses, dificuldades e limitações.

Nesse sentido, percebe-se que em um curto período a Educação Física Escolar passou, e ainda passa, por inúmeras modificações no que se refere às suas concepções, objetivos, funções, podendo ser vista sob diferentes enfoques e visões, passando a ser foco de estudos e questionamentos dos próprios professores. Diante

destas infinidades de tendências surgem dúvidas sobre o que se pode chamar de Educação Física e como sua prática deve ser desenvolvida na escola. Em busca de uma identidade da Educação Física e caminhos para o seu conceito Oliveira (2004), diz que sob uma visão onde corpo e mente são indissociáveis e entendendo o ser humano em sua totalidade, o professor de Educação Física não pode, mesmo desejando, tratar apenas do físico das pessoas. A sua ação explícita é sobre o corpo, sem dúvida, mas os benefícios extrapolam o corporal.

Pensar a Educação Física como disciplina que vê o indivíduo integralmente não é descaracterizar o objeto principal da disciplina que é o movimento. Os seus elementos são a ginástica, o jogo, o esporte e a dança. A simples prática dessas atividades não caracteriza a existência de Educação Física (OLIVEIRA, 2004). A intensão do autor é colocar o esporte, ginástica, jogos, brincadeiras no lugar de instrumentos da Educação Física e não no lugar da própria disciplina.

Nessa medida, falham os currículos que se preocupam essencialmente com as matérias biomédicas e as técnicas esportivas, desprezando o estudo da Filosofia e da História, entre outras. Em vários cursos, essas disciplinas existem, mas quase sempre relegadas a um segundo plano, como assuntos irrelevantes e descartáveis. Essa discriminação aliena a Educação Física de alguns dos seus propósitos mais autênticos, fazendo-a assumir uma postura dogmática, acrítica, onde o discurso sobre o homem torna-se fragmentado e secundário (OLIVEIRA, 2004, p. 39).

Ao negar uma Educação Física mecanizada e tecnicista a discussão deste campo de conhecimento evolui para o entendimento do movimento para além de um simples gesto técnico. Mais uma vez superando a ideia dicotômica entre corpo e mente, Oliveira (2004) relaciona as ações motoras e o cognitivo ao falar do movimento e da Educação Física.

A moderna tecnologia é capaz de reproduzir eletronicamente várias faculdades humanas (observação e memória, por exemplo), menos uma: o poder criativo. Este só se deve esperar do homem. Através do desenvolvimento desse potencial, as pessoas encontram-se consigo mesmas, ao mesmo tempo que se habilitam a estabelecer relações com o meio ambiente. O excesso de tecnicismo (gerador de hábitos) afasta a Educação Física de sua fundamental participação no desenvolvimento da inteligência (criatividade). No momento em que, pela ginástica ou pelo esporte, as atividades são baseadas na

repetição, não está havendo mais Educação Física. (OLIVEIRA, 2004, p. 39).

Oliveira (2004) chama de “deseducação física” aquela aula de Educação Física que promove exercícios físicos frutos da pura imitação mecânica, movimentos sem significados para os alunos e, defende movimentos criativos, pois:

Só assim a Educação Física passará a estimular a inteligência, não embrutecendo o indivíduo, é importante que as pessoas se movimentem tendo consciência de todos os seus gestos. Precisam estar pensando e sentindo o que realizam. É necessário que tenham a "sensação de si mesmos", proporcionada pelo nosso sentido cinestésico (propriocepção), normalmente desprezado. Caso contrário, estaremos diante da "deseducação física" (OLIVEIRA, 2004).

Esses fatores auxiliam na formulação de um conceito da prática da Educação Física na escola que ultrapassa a ideia de que o professor seja apenas um agente de instrução do físico. A característica essencial da Educação Física é o movimento. Não há Educação Física sem o movimento humano, e isto a distingue das demais disciplinas (OLIVEIRA, 2004). É evidente que o seu objeto é o movimento, porém ele não é mecanizado e deve ser dotado de significados.

Diante da evolução histórica sobre os conceitos e concepções da Educação Física, que ainda hoje se encontram em constantes transformações, é importante destacar que a formação de professores também acompanha essas mudanças.

No período entre 1824 e 1931 surgiram as primeiras tentativas de formação profissional sistematizadas identificadas no trabalho desenvolvido pelos mestres de armas, instrutores, treinadores, assim denominados em função do seu escalão de origem. Eram praticados exercícios relacionados à preparação física, defesa pessoal e aos jogos e esportes de âmbito militar, médico e social (SOUZA NETO et al., 2004). As primeiras organizações para a formação em Educação Física se iniciaram como cursos técnicos e eram enraizadas no militarismo.

Corroborando com os autores citados anteriormente, Souza Neto e colaboradores (2004) afirmam que o primeiro programa civil de um curso de Educação Física de que se têm notícia é o do curso da Escola de Educação Física do Estado de São Paulo, criado em 1931, mas que só começou a funcionar em 1934.

A primeira escola de caráter civil recebeu o nome de Escola Superior de Educação Physica, iniciando suas atividades em 4 de agosto de 1934, passando a ter sede própria no campus da Universidade de São Paulo em 1975. (SILVA; SEABRA JÚNIOR; ARAÚJO, 2008).

Na década de 30, quando surgem as primeiras instituições civis de Ensino Superior em Educação Física, além da Escola Superior de Educação Física no ano de 1934 em São Paulo, surgiu também, no Rio de Janeiro em 1939, a Escola Nacional de Educação Física e Desportos, vinculada à Universidade do Brasil, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro (GÓIS JÚNIOR, 2011).

Então, somente em 1939, finalmente a Educação Física passa a receber formação profissional em nível superior. Baseado em Tojal (1995), Moreira (2002) percebe que a Educação Física foi durante um século discutida e projetada, mas só passou a receber uma formação profissional (com os militares) de nível superior em 1939 e como forma de valorizar também outros saberes, salienta ainda, que não quer dizer que os profissionais formados pelas universidades sejam donos da verdade absoluta, visto que, aquele profissional que tem por formação uma bagagem prática é referendado por sua clientela.

Destaca-se aqui que durante muito tempo a formação profissional em Educação Física não se desligou da calistenia e do tecnicismo positivista herdado do meio militar.

Moreira (2002), baseado nos estudos de DaCosta (1999), afirma que o Centro Militar de Educação Física (onde surgiram os primeiros cursos de formação de professores em Educação Física) privilegiava o modelo tripartite europeu do século XIX, isto é, a Educação Física europeia começa a ser imitada, diga-se de passagem, com considerável atraso, pelos militares brasileiros.

A formação profissional em Educação Física sendo oriunda do meio militar desenvolveu-se sob orientação de métodos baseados no adestramento físico e disciplina rígida do corpo. Esta perspectiva gerou uma visão dualista do homem que influencia na forma de ensinar do professor, fruto de uma abordagem comportamentalista e de alta diretividade (SILVA; SEABRA JÚNIOR; ARAÚJO, 2008).

Os autores concordam claramente que a Educação Física teve forte influência militar na sua constituição enquanto disciplina e que a sua própria história se confunde com a dos militares no Brasil.

Para Caparroz (1997) citado por Moreira (2002), a influência do militarismo era tanta, que a Educação Física era a própria instituição militar, pois a sua gênese vem do militarismo.

A Educação Física, por anos, era quem disciplinava os alunos na escola, os colocava em filas, exigia uniformes impecáveis, enfim, estabelecia a ordem hegemônica. Os professores, formados em instituições militares, assumiam uma postura rígida e conservadora. O processo de desmilitarização da Educação Física e de suas práticas é longo e deve ser iniciado principalmente nas instituições formadoras e professores que ali lecionam.

Com as inúmeras transformações dos objetivos e função da Educação Física na escola o currículo nos cursos de formação também sofreu modificações. Segundo Souza Neto e colaboradores (2004), no período da Era Vargas, quando a Educação Física lutava por espaço na sociedade na estrutura profissional, a Revista Educação Física trouxe muitas contribuições para a legitimação da área.

Em 1939, por meio do Decreto-Lei n. 1.212, com a criação da Universidade do Brasil e a Escola Nacional de Educação Física e Desportos, estabeleceram-se algumas diretrizes para a formação profissional, o que representou um fortalecimento no processo de legitimação da área. Em 1941 passa a ser obrigatória a apresentação do diploma de licenciado em Educação Física para o exercício das funções de professor de Educação Física nos estabelecimentos oficiais de ensino (SOUZA NETO et al., 2004).

Entre 1945 e 1968, a formação do professor ganhou uma atenção especial, o que se pode observar de maneira nítida na Lei de Diretrizes e Bases – LDB – n. 4.024/61 (Brasil, 1961). A partir de então, a formação do professor passou a exigir um currículo mínimo e um núcleo de matérias que procurasse garantir formação cultural e profissional adequadas. Outra exigência que os cursos deveriam atender era a de um percentual de 1/8 da carga horária do curso para a formação pedagógica, visando fortalecer a formação do professor e fazer dele um educador. (SOUZA NETO et al., 2004, p. 118-119).

Ainda que, ao longo do tempo as leis referentes à formação dos professores passassem a exigir alguns parâmetros para elevar a qualidade dessa formação, o curso de Educação Física em nível superior tinha as suas diferenças em relação às outras licenciaturas. As disciplinas pedagógicas e o curso de didática não eram obrigatórios no currículo dos cursos. No entanto, em função da LDB

4024/61, o Conselho Federal Educação (CFE) estabeleceu os currículos mínimos dos cursos de licenciatura sublinhando a necessidade da criação de um núcleo de matérias pedagógicas no currículo. Nesse sentido, a Reforma Universitária de 1968 traz um novo modelo de universidade científica propondo um novo currículo (SOUZA NETO et al., 2004).

O Decreto Lei 8270 de 03 de dezembro de 1945, alterou o decreto que criou a Escola Nacional de Educação Física e Desportos (Decreto Lei 1212 de 17 de abril de 1939), segundo DaCosta (1999), com esta alteração os cursos de formação profissional em Educação Física passaram a ser integralizados num período de três anos e não mais em dois anos como anteriormente, em que existiam ainda, os cursos emergenciais ou provisórios de um ano ministrados por militares (MOREIRA, 2002).

Notei uma preocupação em oferecer um tempo maior de preparação ao futuro profissional, o que possivelmente reflete numa ação mais precisa e competente, permanecer na universidade e ter mais tempo para refletir sobre a futura prática é extremamente importante. Com o passar dos anos começam a existir outros Institutos de formação profissional em Educação Física (MOREIRA, 2002, p.13).

Segundo Moreira (2002), o Conselho Federal de Educação, com o Parecer nº 298 de 17 de novembro de 1962, passou a considerar dois tipos de formação profissional: o professor de Educação Física e o Técnico Desportivo que modificam mais uma vez a caracterização do curso e a organização e estabelecimento das disciplinas nos respectivos tipos de formação.

Com a Resolução nº 69 de 06 de novembro de 1969, além das modificações na duração dos cursos de formação, segundo Moreira (2002), instituiu-se finalmente, o curso de Licenciatura em Educação Física, porém mantido o Técnico Desportivo.

A preparação profissional do professor de Educação Física continuou sendo repensada por diferentes fatores. Souza Neto e colaboradores (2004), lista alguns argumentos utilizados para se repensar a formação na relativa área:

a) a necessidade urgente e a importância de os cursos se libertarem das “amarras” impostas pelo currículo mínimo; b) as novas demandas do mercado de trabalho que, já há muito, extrapolavam os limites da escola e, por isso mesmo, reclamava um outro tipo de profissional apto para atender, de forma competente, as

necessidades sociais, e c) a importância e necessidade de se pensar a educação física como um campo de conhecimento específico (SOUZA NETO et al., 2004, p.120).

Foram incluídas na formação profissional do professor de Educação Física áreas de conhecimento de cunho humanista somente na década de 80 por meio da Resolução 3, de 16 de junho de 1987, do Conselho Federal de Educação. (SILVA; SEABRA JÚNIOR; ARAÚJO, 2008). A partir de debates e reflexões sobre a preparação profissional do professor, surgiram questionamentos como: 'que profissional se quer formar?' Ou 'o que se deve ensinar?'

Dessa maneira, algumas propostas sobre a área são apresentadas como tentativa de soluções e respostas. Mesmo entendendo que a formação constitui apenas um dos fatores de influência na prática pedagógica do professor, é notória a sua importância na construção da identidade profissional do professor bem como da Educação Física.

Considerando a heterogeneidade de professores numa escola que tenha em seu quadro de docentes, profissionais de formações acadêmicas de diferentes períodos históricos, supõe-se que exista, por consequência, diferentes práticas nas aulas de Educação Física.

[...] as diferenças encontradas nas formas pelas quais os docentes conduzem os processos de ensino podem, tranquilamente, ser atribuídas à diversidade de formação e diferentes oportunidades de contato com teorias e tendências pedagógicas enfrentadas. (NEIRA, 2009, p. 183).

Esta diversificação das práticas, muito provavelmente, se dá não apenas pelo enorme repertório de conteúdos que temos nas aulas de Educação Física, mas pelos diferentes processos formativos pelos quais passaram os professores.

Sobre essa questão, Neira (2009) ressalta que antes da emissão de qualquer juízo de valor, caberá uma contextualização das práticas educativas desenvolvidas pelo docente, considerando as oportunidades de formação vivenciadas pelos professores.

Dessa maneira, é possível uma reflexão sobre a enorme diversidade de perfis de professores de Educação Física que se deve, muito provavelmente, à diversidade de concepções e modelos de formação profissional que se apresentaram no decorrer da história. Estudar como se deu a formação profissional

em Educação Física entendendo as suas modificações curriculares, é entender também todo o processo histórico pelo qual a área passou construindo sua função, objetivos e identidade. Logo, vê-se a importância em somar esforços para uma constante melhora na formação profissional do professor de Educação Física, que ao construir sua prática pedagógica terá por base a sua própria formação acadêmica.

Devido às inúmeras modificações na estrutura da formação de professores em Educação Física, as concepções acerca da área são variadas entre professores de diferentes épocas de formação. Reconhecer essa mudança teórica na Educação Física é reconhecer que a profissão docente é dinâmica e que o aprender a ser professor é contínuo.

Existe então, a necessidade de se discutir o papel e a importância de uma formação contínua e permanente do professor de Educação Física, bem como programas de formação continuada para estes professores que os coloquem como centro do processo formativo e os considerem capazes de construir conhecimentos, auxiliando-os num melhor entendimento da Educação Física para a problematização, contextualização e construção de novas práticas pedagógicas.

2. FORMAÇÃO CONTINUADA

Segundo Imbernón (2010) a formação continuada nasce, na maioria dos países, por meados da década de 80, com a intenção de adequar os professores aos tempos atuais, facilitando um constante aperfeiçoamento de sua prática educativa e social, para assim adaptá-la às necessidades presentes e futuras. O termo “aperfeiçoar” já dá pistas da concepção de formação que estava instaurada em tal proposta. A formação continuada é posta então neste contexto, como sinônimo de treinamento. A base científica dessa forma de tratar a formação continuada de professores foi o positivismo, uma racionalidade técnica que buscava com afincos, ações generalizadoras para levá-las aos diversos contextos educacionais.

Durante muito tempo o conceito e os objetivos da formação continuada seguiram os preceitos daquela formação do treino e da racionalidade técnica. “Neste modelo o formador ou administrador na ocasião é quem seleciona as atividades formadoras, supostas como as que deverão ajudar os professores a alcançar os resultados esperados” (IMBERNÓN, 2010, p. 19-20).

Dessa forma, a formação continuada já foi designada por diferentes termos, não sendo nosso objetivo listá-los aqui. O que se faz importante destacar é que junto às transformações dos termos foram modificados também seu conceito e formas de entendê-la. Apesar de alguns autores enxergarem a formação continuada numa perspectiva ampla de desenvolvimento profissional, outros fazem a distinção quanto aos seus enfoques e objetivos.

O enfoque da formação contínua reside majoritariamente nas instituições da formação, nos agentes e nas modalidades de formação, nos aspectos organizacionais. Enquanto isso, no desenvolvimento profissional, as preocupações são nos processos, conteúdos concretos aprendidos, os contextos da aprendizagem, a relevância para as práticas e o impacto na aprendizagem dos alunos e na aprendizagem profissional em grande desenvolvimento (FORMOSINHO, 2009).

Definimos assim, desenvolvimento profissional como um processo contínuo de melhorias das práticas docentes, centrado no professor, ou num grupo de professores em interação, incluindo momentos formais e não formais, com a preocupação de promover mudanças

educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades. Esta definição pressupõe que a grande finalidade dos processos de desenvolvimento profissional não é só enriquecimento pessoal, mas também o benefício dos alunos. Pressupões a procura de conhecimento profissional prático sobre a questão central da relação entre aprendizagem profissional do professor e aprendizagem dos alunos, centrando-se no contexto profissional. (sic.). (FORMOSINHO, 2009, p. 226).

Para esta pesquisa, a necessidade de falar nesta diferenciação ocorre tendo em vista a necessidade de tratar a formação continuada neste contexto mais amplo que se constitui o desenvolvimento profissional do professor. Devido à proposta metodológica escolhida neste estudo, é importante que a formação continuada aqui seja entendida para além de uma modalidade de formação que atua sobre um sujeito passivo. Por meio de encontros com grupos de professores, pretende-se que os mesmos observem a relevância da prática no processo de aprendizagem de saberes profissionais, envolvendo-se com todo o processo no qual estão inseridos, tendo sempre como objetivo principal a aprendizagem dos alunos e seu próprio crescimento profissional.

Outro ponto a se destacar quanto aos conceitos da formação continuada, diz respeito aos constrangimentos que decorrem de uma concepção de formação na qual, de um lado, estão gestores formadores e de outro, professores formandos que frequentam ações de formação. “Estas lógicas têm implicações pedagógicas na formação, na medida em que os professores tendem a ser encarados como formandos-alunos e não como adultos e profissionais sujeitos e autores de sua própria formação” (FORMOSINHO, 2009, p. 214). Neste modelo, a formação estabelece divisões que dificultam o trabalho coletivo e aprendizagem compartilhada entre os pares e ainda, a separação entre espaços de trabalho e espaços de formação.

É igualmente esta separação que está na origem da terminologia do “dar” e “receber” formação, muito utilizada pelos agentes da formação. Mesmo as designadas “novas formas de organização de trabalho” e “novas modalidades de formação”, que apelam a uma maior flexibilidade e autonomia e supõem uma maior articulação entre trabalho e formação, estão imbuídas de uma lógica individual-instrumental [...] (FORMOSINHO, 2009, p. 214) (sic.).

Na verdade, este modelo de formação baseia-se na competência profissional e melhoria do desempenho individual que por consequência acentua a dimensão individual do profissional em detrimento da dimensão relacional e coletiva.

Subordinado a uma lógica individual e instrumental e ao formalismo que decorre da ligação à progressão na carreira, o sistema de formação contínua não tem sido propício, em suma, ao desenvolvimento de processos colectivos de aprendizagem referenciados aos contextos vivenciais (FORMOSINHO, 2009, p. 214).

A formação profissional continuada nesta perspectiva não se constitui pela dinamicidade e interação de práticas e conhecimentos. Desta maneira ela se preocupa muito mais em cumprir o papel burocrático de oferta de formação pelo sistema de ensino, do que em orientar com base na aprendizagem e experiência. Ao longo dos anos algumas abordagens tratam a formação profissional continuada com alternativas a toda essa sua dimensão instrumental, técnica e burocrática. Buscou-se na literatura alguns pontos cruciais para o desenvolvimento de práticas de formação que façam mais sentido para os maiores interessados: os professores.

Dentre as possibilidades para a superação de uma prática de formação continuada pautada nos moldes da racionalidade técnica, está a importância em centrar as formações em situações problemáticas da prática do professor. Para Imbernón (2010, p. 57) “realizar uma formação genérica em problemas que têm solução para todos os contextos não repercute na melhoria dos professores [...]. É preciso partir do fazer dos professores para melhorar a teoria e a prática”. Isto porque, focar a formação em resolução de problemas genéricos pode acarretar uma maior descontextualização do ensino, fazendo com que o professor não veja sentido para aquele momento de formação por não condizer com sua realidade. Neste modelo de formação, o formador estabelece o que tratar sem levar em consideração experiências, conhecimentos e necessidades do professor.

Formosinho (2009, p. 215), sobre os agentes formadores, defende que “ao integrarem os saberes experienciais do ofício, as dimensões informais constituem-se como uma condição de passagem de uma concepção de formação como mero programa formal, para uma concepção de formação como dispositivo”. O autor aponta para uma formação que aproxime a formação e a ação no lugar daquela que tradicionalmente dissocia os espaços de trabalho e formação.

Para Imbernón (2010), o que predomina nesta concepção é a ideia de que os significados e as relações das práticas educacionais devem ser transmitidos verticalmente por um especialista que soluciona os problemas sofridos por outras pessoas, no caso, os professores. Uma formação que tenha como problemática a discussão de situações reais da prática do professor, considerando sua realidade, limitações e necessidades pode fazer mais sentido ao professor, que passará a ver aquele momento com algo realmente produtivo para sua prática, aprendizagem e desenvolvimento profissional.

Além disso, faz-se importante salientar também que, segundo estudos sobre os ciclos de vida profissional de professores, as necessidades ou limitações de docente são diferentes de acordo com a fase profissional de cada um. Dar voz aos professores em seu processo formativo supõe então, um caminho, que não é o único, para que a formação continuada não perca o sentido para o professor ajudando-o de forma mais eficaz para a qualidade de sua prática pedagógica. Sobre os ciclos da vida profissional de professores e o seu alinhamento à formação continuada, abordaremos em seção específica mais adiante.

Nóvoa (2009) fala em devolver a formação de professores aos professores. A participação dos professores em seu processo de construção e planejamento dos programas de formação continuada é de fundamental importância para uma formação adequada às suas reais necessidades. Considerar a realidade do professor, suas dificuldades e limitações na prática é necessário para que a formação continuada de fato cumpra o seu papel. Por último, é fundamental entender que as situações problemáticas da prática do professor precisam fazer parte das discussões e reflexão na formação do professor, com vistas à construção de encontros formativos que ajudem na criação de alternativas de mudanças no contexto educacional e na melhoria da qualidade de suas práticas.

Se a diversidade das práticas educativas é evidente, se o contexto influi na forma de ensinar e pensar a educação, se é difícil falar de professores, sendo melhor falar de “profissionais e professores”, a alternativa a essa formação padronizadora e solucionadora de problemas genéricos (ao “treinamento”) é a sua progressiva substituição, dirigidas por especialistas acadêmicos que dão solução a tudo, por uma formação que se aproxime das situações problemáticas em seu próprio contexto, isto é, da prática das instituições educacionais (IMBERNÓN, 2010, p. 55).

Dessa forma, o professor assume um papel mais ativo num projeto de desenvolvimento profissional e até institucional e de reformulação de estratégias de intervenção educacional. No entanto, para que isto ocorra em nível institucional existe a necessidade de um trabalho colaborativo na escola. Para Imbernón (2010), as metodologias de formação devem ser organizadas na base do trabalho colaborativo, visto que a colaboração é um processo que pode ajudar a entender a complexidade do trabalho educativo e dar melhores respostas às situações problemáticas.

É objetivo da formação continuada, além de ajudar no desenvolvimento individual do professor, o crescimento coletivo e institucional. A inovação institucional deve ocorrer por meio de inovações e relações coletivas que devem fazer parte da cultura profissional. Neste sentido, é preciso evitar aquilo que Imbernón (2010) chama de “celularismo escolar”, ou seja, o isolamento, o individualismo, a falta de solidariedade assumida pelos membros da comunidade educativa. “Uma prática social como a educativa precisa de processos de comunicação entre colegas, por exemplo, explicar o que sucede, o que se faz, o que não funciona, o que obteve sucesso, etc., [...]” (IMBERNÓN, 2010, p. 67).

Para combater este individualismo entre os professores na escola a formação continuada colaborativa é uma boa alternativa, conceitos estes que serão debatidos mais adiante. Além de fazer com que os professores tenham uma visão mais ampla do seu trabalho, fortalecendo um projeto de melhoria institucional na escola em que atua, poderá participar de boas trocas de experiências de sala de aula. “A troca de dúvidas com os outros, contradições, problemas, sucessos, fracassos é importante na formação dos indivíduos e em seu desenvolvimento pessoal e profissional” (IMBERNÓN, 2010, p. 68).

Nesta partilha de significados o professor passa a romper com a ideia de uma formação na qual são condenados a ser objeto e não sujeito. A formação de professores que considera seus saberes prévios e experiências “ajuda a definir esse significado daquilo que se faz na prática em situações concretas e, para se alcançar novos saberes, também permite mudar a identidade e o eu de forma individual e coletiva” (IMBERNÓN, 2010, p. 78).

Ao se falar aqui de identidade profissional na formação continuada inevitavelmente passamos pelo desenvolvimento profissional do professor. A identidade docente se constrói por inúmeros fatores que constantemente influenciam

durante toda a trajetória profissional do professor. É também na formação continuada que se devem propiciar espaços ao professor para que ele reflita sua ação, entenda a escola em sua totalidade e estabeleça funções do seu trabalho docente.

A mudança, no futuro da formação continuada, passa pela atitude dos professores de assumirem a condição de serem sujeitos da formação, intersujeitos com seus colegas, em razão de aceitarem uma identidade pessoal e profissional e não serem um mero instrumento nas mãos de outros (IMBERNÓN, 2010, p. 81).

Sendo assim, esse reconhecimento do indivíduo e do grupo de professores quanto a sua identidade e desenvolvimento constituem elementos importantes em sua formação, capacitando o professor, fazendo-o entender a si próprio, o grupo e as configurações nas quais estão envolvidos na escola. Neste sentido, a formação continuada romperá com aquelas metodologias e funções clássicas na direção de processos formativos pautadas na realidade do professor, em suas práticas e na construção de uma identidade profissional pessoal e coletiva no contexto escolar.

Para Neira (2009, p. 190) o eixo central da formação contínua “está na reflexão crítica que deve ocorrer na experiência profissional e a partir dos saberes advindos dela”. Na verdade, ao se pensar nos objetivos da formação continuada, a prática pedagógica do professor estará sempre em pauta. Por isso, o autor, ao comparar os objetivos da formação inicial e continuada do professor aponta que “os objetivos da formação inicial obedecem a uma lógica mais linear, enquanto que os da formação contínua tendem a uma lógica das necessidades da prática” (NEIRA, 2009, p. 191).

No campo da Educação Física, estudos demonstram que a formação continuada tem se preocupado pouco com as necessidades da prática pedagógica do professor, bem como do contexto escolar, ocupando-se das necessidades mercadológicas e demandas dos sistemas de ensino.

Dessa forma, apesar do investimento em várias iniciativas de estudos e implementações na Formação Continuada em Educação Física, o cenário escolar ainda não visualiza novos saberes e prática de maneira a reinventar o exercício da docência. (AZEVEDO et al., 2010).

Para que a formação profissional em Educação Física, inicial ou continuada, promova a reflexão necessária para constantes transformações no contexto escolar, antes de tudo é preciso que se abandone a visão reducionista da disciplina na escola. Neste sentido, um dos caminhos é “priorizar práticas significativas que tenham a expressão corporal como linguagem e que contribuam para a formação de indivíduos capazes de exercer conscientemente sua cidadania” (AZEVEDO et al., 2010, p. 254).

A formação continuada deve ser uma estratégia de intervenção junto aos professores de Educação Física para o incentivo de práticas pedagógicas mais críticas e reflexivas. Para isso, é importante que esse espaço de formação seja também um local de reconstrução de saberes, que quando ocorre em colaboração e compartilhamento de experiências, torna-se ainda mais eficaz na reconstrução de sua prática pedagógica. Neste sentido, Azevedo e colaboradores (2010, p. 257), destacam que:

Por fim destacamos que a Formação Continuada precisa contemplar a reestruturação da prática docente tanto pela contínua reflexão e reconstrução de novos saberes científicos e pedagógicos produzidos na Formação Inicial, quanto pelos saberes adquiridos pela experiência. Isso significa que a formação docente não se restringe a aprendizagem de conceitos e conteúdos, mas da constante reflexão de sua ação pedagógica, a qual será amadurecida a partir da experiência construída diariamente, o que capacita o profissional enxergar mudanças significativas na área e na sua própria intervenção pedagógica.

As necessidades da prática do professor de Educação Física precisam ser prioridade na sua formação contínua, para que a mesma faça sentido e colabore para a reflexão de um novo fazer pedagógico.

Para Azevedo e colaboradores (2010), a formação continuada pressupõe a articulação de três eixos, sendo eles: saberes docentes, competência profissional e prática pedagógica. Esta inter-relação permite uma formação que possibilite um ambiente de construção de diferentes saberes e de ressignificação da ação do professor, reorganizando suas competências e produzindo novos conhecimentos. Assim, tendo a prática pedagógica do professor como objeto central há o reconhecimento da capacidade produtiva do professor na vivência de sua própria ação docente.

Em trabalhos anteriores, pesquisadores alertaram para a importância dos estudos sobre formação continuada na área da Educação Física. Rossi (2010), em sua dissertação de mestrado intitulada “Formação Continuada em Educação Física Escolar: concepções e perspectivas de professores” constatou, a partir do grupo de professores investigados, que a formação continuada permanece distante da realidade e prática pedagógica de tais professores.

A autora apontou que nem sempre participação em congressos, eventos, palestras promove aprendizagem para os professores e o problema não está no formato como são desenvolvidas tais práticas formativas, “mas na ausência da valorização dos saberes dos professores e na falta de conhecimento de suas necessidades reais para o desenvolvimento dessas práticas” (ROSSI, 2010, p. 61).

Sobre o local adequado para que ocorra a formação continuada de professores, Rossi (2010, p. 64) encontrou entre as repostas dos professores a escola como principal espaço de formação. Sobre a escola a autora diz que “Esse é o *locus* propício para o professor aprimorar a sua formação. Logo, é necessário tornar a escola no lugar de referência em todo o processo formativo”. Sobre essa ideia e o fato de pensarmos neste trabalho, a formação continuada como ato colaborativo de aprendizagem, Rossi (2010) aponta que:

A escola, por sua vez, não pode ser vista apenas como um local de trabalho, mas também como espaço de formação, sendo necessário investir prioritariamente na formação continuada e em serviço do professor. Dessa forma, e por meio do trabalho coletivo constante, o professor terá melhor compreensão do processo educacional, de sua postura frente às situações e dos métodos de trabalho mais apropriados (ROSSI, 2010, p. 64).

Neste momento cabe observar que a escola nem sempre oferece apoio ou tem boas iniciativas para a promoção de momentos de formação continuada para seus professores. Na maioria das vezes, as práticas formativas que ocorrem dentro da escola são propostas prontas advindas das Secretarias de Educação, universidades e outras instituições externas. Tais ações formativas acontecem mais para cumprir exigências políticas e burocráticas que para colocar em pauta a necessidade do professor. Para que as práticas de formação continuada estejam conectadas com a realidade do professor, as propostas e planejamentos das práticas formativas precisam considerar as dificuldades, demandas e necessidades

dos maiores interessados neste processo: os professores. É preciso dar voz ao professor.

Rossi (2010) também levanta essa questão em seu estudo dizendo:

Dos professores entrevistados, exceto o Professor 4, nenhum relatou ter participado das fases de elaboração e implementação de ações de formação continuada. Nota-se nas práticas de formação atuais a despreocupação em ouvir os professores e valorizar os saberes por eles produzidos na sua prática cotidiana para a construção da formação contínua, sendo que essa necessidade foi manifestada pelos depoentes (ROSSI, 2010, p. 67).

Outro ponto em comum com o trabalho de Rossi (2010), já que é interesse nosso também neste trabalho tratar a formação continuada dentro de uma ampla perspectiva de desenvolvimento profissional, é a constatação de que em seu trabalho os professores investigados identificam como contribuição para o seu aprimoramento profissional, a participação de práticas de formação continuada, o que facilita o seu trabalho docente, aumenta o seu aproveitamento e o torna mais eficaz, estabelecendo relação positiva entre a formação continuada e o desenvolvimento da carreira, inserindo a formação profissional num contexto mais amplo: a profissão professor.

Ao falar de formação continuada aqui, pretendemos estabelecer a concepção de formação adotada neste trabalho no decorrer do desenvolvimento da metodologia proposta. Assumimos como necessário uma formação dentro da escola que seja motivada pelos sujeitos-professores, que coloque em pauta suas reais necessidades e de forma coletiva inicie um processo de reconstrução de suas ações pedagógicas. Acreditamos que a troca e o compartilhamento de experiências não produzirão em si novos conhecimentos, mas a problematização dos mesmos baseada numa teoria e atrelada à sua realidade prática se apresenta como uma rica possibilidade de ação formativa entre professores de Educação Física.

Em sua tese de doutorado intitulada “Implicações da Formação Continuada na Prática Pedagógica do (a) Professor (a) no Âmbito da Cultura Corporal do Movimento”, Rossi (2010) chega a algumas constatações interessantes para este trabalho. A autora faz uma revisão sistemática e encontra em alguns artigos que o trabalho em colaboração e cooperação é fundamental para que a formação continuada provoque mudanças.

Keay (2006), ao desenvolver uma pesquisa com professores de Educação Física, enfatizou que a aprendizagem colaborativa é um importante elemento de desenvolvimento profissional e que todas as oportunidades de formação devem ser consideradas como oportunidades de aprendizagem colaborativa, valorizando a contribuição de todos os envolvidos no processo (ROSSI, 2013, p. 83).

Outro ponto relevante é conhecer o professor para que de fato a formação oferecida a ele alcance resultados esperados, positivos e de mudanças. Em nosso trabalho preocupamo-nos com esse conhecimento prévio de professores de Educação Física e Rossi (2013) sobre isto, afirma que:

Conhecer as expectativas de professores em relação à ação formadora auxilia na gestão, no planejamento, nas estratégias de intervenção e a promover o impacto da formação no desenvolvimento profissional, já que o desencontro entre a diversidade de expectativas dos docentes e o que as instituições oferecem pode incorrer na carência dos resultados esperados. (ROSSI, 2013, p. 107)

Baseada em autores como Nóvoa (1999) e Candau (1997), Rossi (2013), apresenta que além do conhecimento prévio da escola, das dificuldades e necessidades dos professores, as práticas formativas precisam ocorrer de maneira a contribuir significativamente para o fazer pedagógico do professor envolvido neste processo.

Não obstante, o cenário atual da formação contínua evidencia que as práticas não têm contribuído efetivamente para a transformação do fazer pedagógico e para o desenvolvimento profissional dos professores, especialmente por desconsiderarem a experiência dos professores, suas dificuldades reais e a cultura escolar. As ações vêm sendo implementadas de formas variadas, dentre as quais se destaca a ênfase na formação institucionalizada, com a presença dos professores nos centros universitários (ROSSI, 2013, p. 148-149).

É interessante destacar aqui, que as mudanças que esperamos ser iniciadas com a formação continuada referem-se não apenas a prática em si do professor, mas também, na maneira como ele enxerga a sua ação, como ele se identifica enquanto profissional na escola e suas crenças quanto à maneira que deve

atuar no meio escolar por meio da Educação Física, suas opiniões e sentimentos, que, na verdade, de certa maneira influenciam no seu fazer pedagógico.

A mudança não é imediata, as aprendizagens não são simultaneamente aplicadas na prática, mas os saberes docentes vão se construindo e adquirindo significados ao longo do tempo, das experiências, da particularidade dos alunos e da comunidade escolar, entre outros fatores pessoais, profissionais e institucionais (ROSSI, 2013, p. 217).

Em seu trabalho Rossi (2013) constatou que a construção de espaços para o professor atuar ativamente na condução da ação formativa constitui um elemento propício para a formação continuada agregar mudanças nas práticas pedagógicas. E utiliza-se de Imbérnon para nos lembrar que:

[...] que a experiência acumulada na esfera da formação continuada de professores mostra que a crise do formador-solucionador (formato de formação que demanda a aplicação do que os formadores dizem/transmitem na formação) está posta, apesar da longa tradição dessa prática formadora. Considerando, ainda, como o autor, que a prática educacional muda apenas quando os professores querem modificá-la e não quando o formador ou outro indivíduo externo anuncia, o formador teria de assumir a função de colaborador (ROSSI, 2013, p. 210).

Sobre colocar a prática pedagógica do professor de Educação Física em questão nos espaços de formação continuada, concordamos com Rossi (2013) quando ela diz que:

Ao tomarmos a prática pedagógica como o eixo orientador da formação continuada suscita-nos discutir a posição dos professores no contexto contemporâneo, pois surge uma série de inquietações com relação à produção do conhecimento, à sua disseminação, à função da escola, ao contexto social e ao momento que vivemos (ROSSI, 2013, p.218).

Neste trabalho, como Rossi (2013), pressupomos que a formação continuada precisa partir da prática pedagógica do professor e assim, expor no grupo suas preocupações e dificuldades no desenvolver o trabalho docente. Ainda, que este seja o caminho para a superação de atividades pontuais prontas e acabadas em atividades de formação. Dessa maneira, os espaços de formação poderiam propiciar uma (re) construção ativa e coletiva do fazer docente, colocando

o professor e suas necessidades no centro desse processo contínuo que é a formação profissional.

Nesta seção a descrição de alguns fatores que entendemos relevantes para planejar práticas de formação de professores se deu pela concepção de formação continuada como um espaço/ tempo de aprendizagem compartilhada em ambientes formativos, rompendo com o individualismo profissional e trazendo benefícios para todos os envolvidos no contexto escolar. Entender a prática pedagógica do professor como fonte de conhecimento e ponto de partida para sua formação em serviço é também considerar o docente como produtor desse conhecimento que é oriundo da prática, mas que busca respostas na reflexão, na teoria, para que se reconstrua.

Para além de se entender a prática pedagógica do professor de Educação Física como eixo central da formação continuada está a possibilidade de compreendê-la como ato reflexivo e de constante transformações e inúmeras influências. Assim sendo, abordaremos conceitos da prática e do professor reflexivo para que possamos entender a sua importância também na formação continuada.

2.1. Professor Reflexivo

Na perspectiva de pensar a prática pedagógica do professor no âmbito de sua formação continuada, é importante entender como os conceitos e teorias sobre professor reflexivo influenciaram o campo da formação de professores e que contribuições foram agregadas a ela. Já que a formação continuada deve trazer à tona a prática, vivências e experiências do professor é preciso que o professor reconheça a importância e a necessidade de refletir sobre sua docência e ação pedagógica.

O conceito de professor reflexivo foi amplamente discutido no âmbito da formação de professor. A teoria de Donald Schön sobre a formação de profissionais reflexivos, ainda que inicialmente voltada para as áreas de Arquitetura, Desenho e Engenharia e, portanto, não tendo ligação direta com a docência, foi utilizada e contribuiu significativamente em estudos sobre a formação de professores.

Tomando a perspectiva artística como modelo para a formação de um profissional reflexivo, pressupondo uma aprendizagem no

“aprender-fazendo” ancorado nas concepções teóricas de John Dewey, acrescentando o papel do tutor como alguém que, por ser mais experiente que o estudante é capaz de indicar caminhos, perceber erros e dar-lhe orientações, Donald Schön propõe-nos a formação de um profissional reflexivo, a partir dessas premissas (aprender-fazendo e tutoria) (CAMPOS; PESSOA, 1998, p. 198).

Para Campos e Pessoa (1998), Schön, com base no pensamento de John Dewey, propõe uma formação tutorada e uma aprendizagem na ação para a formação de profissionais reflexivos, pois considerava que o ensino possui um tipo particular de aprender-fazendo. Dessa forma, Schön contribui para estudos sobre a formação de professores no sentido de inaugurar uma nova forma de pensar a relação da aprendizagem para uma reflexão na ação, tanto do professor quanto do aluno, o que implica aprender a prática praticando.

As autoras informam que John Dewey (1859- 1952), teórico de base de Donald Schön, foi filósofo, psicólogo e pedagogo. Era norte-americano e foi pioneiro na formulação de um ideal pedagógico de ensino pela ação e não pela instrução. Sua teoria argumenta que professores ao iniciarem um processo de reflexão, deparam-se com o enfrentamento de problemas. A análise dessa dificuldade leva o professor à experimentação de variadas soluções para a reconstrução da situação problemática. Esta é a ideia que se baseia Schön ao escrever sobre profissionais reflexivos.

Dewey argumenta que o processo de reflexão de professoras e professores se inicia no enfrentamento de dificuldades que, normalmente, o comportamento rotineiro da aula não dá conta de superar. A instabilidade gerada perante essas situações leva-os a analisar as experiências anteriores. (CAMPOS; PESSOA, 1998, p. 190).

É importante enfatizar que os estudos de Schön não foram especificamente na área de formação de professores e, segundo Campos e Pessoa (1998), tal teoria é utilizada no âmbito da reforma educacional americana, num contexto histórico específico.

Para as autoras, Schön centra seus estudos de desenvolvimento de uma prática reflexiva em três ideias: o conhecimento na ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a reflexão ação.

O conhecimento na ação possibilita o agir e está relacionado ao modo de enfrentamento das situações do cotidiano. A reflexão na ação tem base na observação e reflexão das ações presentes para que assim se possam encontrar outras novas possibilidades de mudanças. Quando existe um distanciamento desta ação e ao produzirmos uma descrição verbal àquela ação passada, configura-se uma reflexão sobre a reflexão na ação. (CAMPOS, 1998).

Donald Schön aponta para uma formação profissional diferente daquela pautada na racionalidade técnica e na concepção positivista, em que a competência profissional é baseada na aplicação de conhecimento produzido na academia e não naqueles produzidos a partir dos problemas advindos da prática.

Para Schön, somente uma nova epistemologia da prática, fundamentada na reflexão profissional sobre a sua prática, é que pode orientar uma possível mudança para a formação de um profissional reflexivo, capaz de encontrar respostas aos dilemas que o exercício profissional lhes impõe e que somente a aplicação de teorias e de técnicas não soluciona (CAMPOS, 1998, p. 200).

Para isto, na tentativa de reformular a base epistemológica vigente, Schön cria uma epistemologia da prática “assentada na reflexão na ação, pois, ao refletir na ação, encontramos soluções para o problema que se apresenta no contexto do cotidiano, e não a aplicação de uma solução estabelecida anteriormente, criada fora de um contexto” (CAMPOS, 1998, p.199). Importando esta teoria para a docência surge uma nova forma de se pensar a formação de professores no sentido de legitimar os conhecimentos advindos de sua prática do professor e por ela validada. É ainda um incentivo ao professor para a reflexão de sua ação na busca de resolução de problemas, conflitos e incertezas.

A teoria de Schön trouxe grande contribuição para o estudo de práticas pedagógicas reflexivas e para o rompimento de uma teoria de formação de profissionais baseada numa racionalidade técnica. No entanto, Schön também recebeu críticas em seus estudos sobre o professor reflexivo, apontando a reflexão como um ato individual. Outra consideração relevante realizada em estudos posteriores foi a necessidade de entender que a prática não é centrada em si, portanto, é necessário entendê-la como sendo apenas uma das dimensões do trabalho a ser analisada.

Campos (1998), a partir de algumas críticas apontadas por K. Zeichner e D. Liston (1996) às contribuições teóricas de Donald Schön, diz que tais autores chamam a atenção para o caráter solitário com que Schön trata a atividade reflexiva, mantendo a comunicação apenas com a situação e não com os outros profissionais.

Os autores apontam também para o estreitamento da reflexão proposta por Schön centrada apenas na atividade em si, deixando de considerar a dimensão contextual a que estas atividades estão ligadas. Eles entendem que há de se considerar as condições institucionais e os papéis que cada professor assume na sua prática. (CAMPOS, 1998, p. 201).

Zeichner assume a importância dos estudos de Schön por trazer a reflexão como parte do processo de formação profissional, mas entende também que Schön produziu seu estudo sem conhecer a realidade de uma escola, nem a formação de professores. Para “Zeichner e Liston a reflexão é uma das dimensões do trabalho pedagógico, mas para compreendê-lo, aqueles e aquelas que refletem precisam considerar as condições de produção desse trabalho” (GERALDI; MESSIAS; GUERRA, 1998, p. 244).

Ao se falar em professor reflexivo é preciso ficar atento aos diferentes contextos nos quais são aplicados tal termo. O conceito de professor reflexivo pode trazer alguns equívocos e é preciso ter cuidado com o aparecimento de falsas interpretações. Propositamente ou não, a incorporação de termos como prático reflexivo e ensino reflexivo tem ocorrido de forma bastante confusa. (GERALDI; MESSIAS; GUERRA, 1998).

Zeichner sintetiza críticas e alguns casos de falsos conceitos de professor reflexivo que circulam nos Estados Unidos. Acreditar que a ajuda de um professor universitário à um professor da escola básica é uma prática reflexiva é um grande equívoco quando a reflexão é tarefa exclusiva da universidade, onde supostamente está o conhecimento e não conhece a realidade da escola. Além disso, a reflexão não se dá apenas sobre uma questão meramente técnica do ensino nem ocorre individualmente, não significa também, em hipótese alguma, individualizar responsabilidades sejam elas negativas ou positivas. (GERALDI; MESSIAS; GUERRA, 1998).

A prática reflexiva é uma prática social que considera fatores complexos que envolvem toda ação pedagógica do professor. Segundo Geraldi, Messias e Guerra (1998), Zeichner entendia que:

À medida que o professor reflete sobre a sua ação, sobre a sua prática, sua compreensão se amplia, ocorrendo análises, críticas, reestruturação e incorporação de novos conhecimentos que poderão respaldar o significado e a escolha de ações posteriores (GERALDI; MESSIAS; GUERRA, 1998, p. 256).

Dessa forma, o professor teoriza sua ação, construindo novos saberes, a isso Zeichner denomina de teorias práticas do professor. (GERALDI; MESSIAS; GUERRA, 1998). Ao refletirem sobre o ensino, condições sociais na ação e sobre ela, professores desenvolvem suas teorias de como agir na prática. Os saberes adquiridos na prática e validados por ela têm significativa importância na construção do indivíduo enquanto professor.

A prática pedagógica do professor integra diferentes saberes, sendo eles heterogêneos e plurais. Tais saberes não podem ser desvalorizados em relação aos outros de origem diversa. Tardif (2014) chama de saberes experienciais, os saberes específicos que os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio.

Para o autor, a prática profissional não é mais considerada simplesmente como sendo um objeto ou um campo de pesquisa, e sim um espaço de produção da competência profissional pelos próprios professores.

Já que a prática do professor não é apenas um momento de aplicação de seus saberes, mas sim de transformação e mobilização de saberes que lhe são próprios, por que tratar o professor como cobaias, estatísticas ou objetos de pesquisa apenas e não como colaboradores ou até co-pesquisadores. – “uma pesquisa não sobre o ensino e sobre os professores, mas para o ensino e com os professores” (TARDIF, 2014, p.239).

A pesquisa sobre a prática pedagógica do professor precisa ser analisada considerando todos os fatores que a envolvem. A ideia de pesquisas sobre a prática sem esta perspectiva está superada por pesquisas de intervenção que de fato contribuem para uma reflexão na ação.

É necessário que a formação profissional de professores, inicial e continuada, conceba que os saberes docentes devem ser apropriados em estreita relação com a prática. Os professores devem ser tratados como produtores de saberes específicos ao seu trabalho, integrando-os nos trabalhos de formação e pesquisa. Para Tardif (2014) a relação entre a pesquisa universitária e o trabalho docente nunca é uma relação entre uma teoria e uma prática, mas uma relação entre atores, entre sujeitos, cujas ações são portadoras de saberes.

É preciso ter cuidado com os excessos, nem tudo que é produzido na prática pode ser considerado saber. Só é um saber aquilo que o professor consegue explicar, elaborar razões, motivos para justificar suas ações. As ações produzidas sem razão nenhuma não podem ser consideradas como produtoras de um saber profissional (TARDIF, 2014).

Sendo assim, tais saberes são dotados de uma racionalidade, mas é necessário outro cuidado, pois apesar de os saberes construídos pelo professor estarem imersos numa racionalidade, o professor não é um cientista.

Não se pode deixar de considerar que a prática é alterada ao longo dos anos, pois a sociedade muda, as relações também e o ato de ensinar deve acompanhar essas mudanças. A troca de experiências entre professores, sejam eles iniciantes ou experientes, é uma ótima oportunidade de amadurecimento de suas práticas em diferentes estágios de seu desenvolvimento profissional. A formação continuada deve ser um espaço propício para tais trocas e para a reflexão e adaptação de suas práticas às mudanças sociais.

A relação do docente com os saberes não é reduzida apenas à transmissão de conhecimentos já instituídos. Tardif (2014) afirma que o saber docente se compõe, na verdade, de diferentes outros saberes, são estes: os saberes disciplinares, curriculares, profissionais (incluindo os das ciências em educação e pedagogia) e os experienciais. Os professores têm diferentes relações com esses saberes. Dessa forma, o saber docente se constitui como um saber plural e heterogêneo, que se constrói ao longo dos anos, onde o professor os legitima e os avalia em sua prática.

Para o autor, os saberes profissionais são aqueles conjuntos de saberes constituídos pelas escolas de formação, onde são incorporados também os saberes pedagógicos, doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo. Já os saberes disciplinares são aqueles que

emergem da formação por meio de disciplinas oferecidas pela universidade, são oriundos das diferentes áreas de conhecimento. Por sua vez, os saberes curriculares são aqueles advindos das práticas das instituições que correspondem aos seus discursos, métodos, objetivos que os professores devem aprender para aplicar. E os saberes experienciais são aqueles baseados no trabalho cotidiano do professor e no conhecimento de seu meio.

Tardif (2014) aponta que a tomada de decisões para lidar com as situações diversas é formadora. Na prática surgem situações concretas onde não existe uma solução acabada e que exige a improvisação, forma-se então um saber-fazer validado pelo trabalho cotidiano. A experiência e o momento da prática do professor precisam ser encarados como local de produção de um conhecimento. Isto vai permitir que o professor aprenda a lidar com situações adversas, adaptar o que não deu certo e estar em constante construção não só sobre a sua maneira particular de ministrar aulas como também sobre como ele se constitui professor. Logo, a prática pedagógica tem também um caráter formador. O professor supera a ideia de ser apenas um indivíduo que põe em prática seus conhecimentos e passa ser alguém que se apropria dos saberes profissionais para produzir um saber docente. Os saberes experienciais possibilitam ao professor realizar uma avaliação também a respeito de sua própria formação profissional.

Vivenciar a prática efetiva durante a sua formação possibilita ao professor o contato com a realidade, a percepção de problemas enfrentados e heterogeneidade de uma turma. É a partir desta proximidade que o professor poderá refletir a sua prática na escola e problematizá-la à luz das teorias e conceitos aprendidos. Dessa forma, possibilitar ao professor em sua formação espaço de problematização e reflexão de sua prática pedagógica é uma rica experiência, não apenas para solucionar problemas práticos e imediatos, mas também para situar o professor em seu papel e sua função na escola (ALARCÃO, 2011).

A escola é quem deve proporcionar esse ambiente aos professores. Para isto, deve ser entendida como “uma construção social, mediada pela interação dos diferentes atores sociais que nela vivem e com ela convivem” (ALARCÃO, 2011, p. 90). O espaço de trabalho do professor deve ser propício a um trabalho reflexivo com a participação de todos os implicados no processo educativo, pois para a formação do professor reflexivo é preciso que a escola também seja reflexiva e que sua gestão possibilite essa ação.

Para a formação de professores, o trabalho pautado na concepção de professor reflexivo apresenta algumas potencialidades, dentre elas, Alarcão (2011, p. 46), reconhece que em seu país, Portugal, “tem ajudado os professores a tomarem consciência da sua identidade profissional”. Entender o seu papel na escola e construir uma identidade profissional é fator muito importante para melhoria da qualidade das práticas pedagógicas do professor e da qualidade da educação.

Existem algumas dificuldades e críticas aos projetos na escola ligados ao conceito de professor reflexivo. Tais limitações se apresentam para o professor tanto em nível pessoal quanto institucional. Para uma ação de natureza reflexiva na escola há necessidade do envolvimento de todos e a consideração de todo o contexto.

O professor não pode agir isoladamente na sua escola. É neste local, o seu local de trabalho, que ele, com outros, seus colegas, constrói a profissionalidade docente. Mas se a vida dos professores tem seu contexto próprio, a escola, esta tem de ser organizada de modo a criar condições de reflexividade individuais e coletivas (ALARCÃO, 2011, p. 47).

O professor, ao refletir sua prática, mobiliza saberes e experiências para construir um conhecimento a partir do pensamento sobre sua ação pedagógica. Já que esta prática pedagógica esta imersa num contexto em que há influência de inúmeros atores e fatores, faz sentido que esses espaços de reflexão sejam coletivos, assumindo um trabalho em colaboração. Neste sentido, Alarcão (2011) apresenta alguns elementos comuns entre uma formação de professores reflexiva e a pesquisa-ação, já que ambas querem que o professor seja capaz de gerir a sua ação profissional, questionadores de sua prática, identificando problemas e buscando resolver dilemas.

O processo de aprendizagem de natureza reflexiva do professor, tendo como percurso a pesquisa-ação, seria organizado, segundo Alarcão (2011, p. 53), da seguinte maneira:

Tomando como ponto de partida os problemas emergentes da prática quotidiana dos professores como atores envolvidos, e se efetivamente eles forem assumidos como problemas relativamente aos quais se quer dar respostas, impõe-se, como primeira tarefa, a compreensão dos problemas nos seus vários elementos. Este processo de desocultação da situação problemática, esta análise

estruturada e enquadradora, decorre de um processo de observação e reflexão, necessário à adequada conceptualização da solução a planificar, que ocorre na fase seguinte.

Dessa forma, para este estudo é fundamental esclarecer a importância e o papel da ação de reflexão do professor, pois pressupomos que a formação deve “provocar” o professor a mobilizar saberes para resolução de problemas que partem da prática para a ela retomar e transformar. Neste processo, o professor se encontra num espaço de formação e de constante aprendizagem do trabalho docente, tal local torna-se ainda mais significativo quando ocorre de maneira compartilhada entre os pares.

A seguir, apresentamos alguns aspectos que indicam como realizar a reflexão de forma colaborativa, entendendo a importância da colaboração no trabalho de uma escola que se preocupa em sanar dificuldades do seu cotidiano, propiciando uma formação continuada aos professores em colaboração para resolver situações de sua prática diária.

2.2. Trabalho Colaborativo

A colaboração num trabalho de formação pode trazer à tona uma maior identificação entre professores, que juntos buscam soluções de dilemas, podendo se sentir mais parte de todo o sistema escolar. “A colaboração é um processo que pode ajudar a entender a complexidade do trabalho educativo a dar melhores respostas às situações problemáticas da prática” (IMBÉRNON, 2009, p. 60). É fato, não é um trabalho simples, mas se a escola propiciar espaços e se constituir como um local de formação permanente do professor, em muito ajudará para uma consciência colaborativa na escola.

Uma estrutura/ organização de formação que trabalhe com professores assuntos desconexos de sua realidade e de seu cotidiano podem não fazer sentido e não trazer mudanças. O trabalho em colaboração na formação de docentes pode proporcionar uma reflexão sobre as situações reais que encontram na prática, trazendo benefícios não apenas individuais como também à instituição num todo. Por isso, Imbérnon (2009, p. 63), ressalta que “podemos afirmar que uma formação personalista e isolada, pode originar experiências de inovação, mas dificilmente uma inovação da instituição e da prática coletiva dos profissionais”.

O trabalho colaborativo na formação de professores busca propiciar espaços de desenvolvimento individuais e em grupo por meio do diálogo. A escola deve criar momentos de análise e compreensão conjunta sobre determinado assunto, de forma a compartilhar informações. Dessa maneira, o próprio grupo é responsável por sua aprendizagem individual ou coletiva interagindo e compartilhando ideias (IMBERNÓN, 2009).

A formação assume assim um conhecimento que permite criar processos próprios de intervenção, em vez de dar uma instrumentalização já elaborada, para isso será necessário que o conhecimento seja submetido à crítica em função de seu valor prático, do grau de conformidade com a realidade e analisando os pressupostos ideológicos nos quais se baseia (IMBERNÓN, 2009, p. 63).

Para romper com a cultura do individualismo pedagógico na escola, os professores devem mudar também sua concepção de escola em prol de uma cultura colaborativa. Uma formação colaborativa assume reflexões coletivas de problemas individuais de professores que repercutem melhorias das ações docentes e da instituição.

O coletivo de professores precisa participar conjuntamente em processos de inovação e formação ligados a projetos globais da instituição educativa para assumir um maior protagonismo em seu trabalho. Este protagonismo deve surgir a partir do debate e da construção de bases reais coletivas para dirigir-se a uma maior cultura colaborativa (IMBERNÓN, 2009, p. 69).

O autor menciona a importância da criação de comunidades formativas na formação permanente de professores e chama de comunidade de prática “um grupo de professores e professoras que se intercambiam, refletem e aprendem mutuamente sobre a prática” (IMBERNÓN, 2009, p.81). A comunidade formativa diferencia-se da comunidade prática já que aquela “se dá em contextos que permitem a elaboração por parte do professorado de uma cultura própria no seio do grupo e não só a reprodução padronizada da cultura social ou acadêmica padronizada” (IMBERNÓN, 2009, p. 81). Assim, todas as pessoas envolvidas numa comunidade formativa assumem papel ativo na construção da organização escolar através de ações solidárias.

Talvez, para a formação, seja interessante explicar a comunidade na prática, como intercâmbio da prática, comunidades formativas para desenvolver um projeto educativo comunitário e a comunidade de aprendizagem como aprendizagem coletiva entre todos os agentes que intervêm na educação em um projeto educativo comunitário também partilhado de forma coletiva (IMBERNÓN, 2009, p. 87).

A formação continuada de professores, ocorrendo a partir do princípio colaborativo apresenta a possibilidade de abranger a complexidade que envolve a profissão docente na tentativa de solucionar dilemas. Entender a educação como fenômeno social é reconhecer o seu caráter complexo, sendo assim, a formação do professor deve ser pensada em função de tal complexidade para ser mais eficaz em suas metas e objetivos.

Ao promover uma formação que facilite a reflexão e a intuição, é possível fazer com que os professores se tornem melhores planejadores e gestores do ensino-aprendizagem e por que não, agentes sociais, capazes de intervir também nos complexos sistemas éticos e políticos que compõem a estrutura social e de trabalho. (IMBERNÓN, 2009, p. 92).

Assim, a formação dos professores assumiria um papel de busca de uma função mais colaborativa em função de situações que de fato são a realidade do professor. A formação não pode sozinha resolver toda amálgama existente na educação, mas em muito pode ajudar para o crescimento de uma identidade do professor auxiliando-o a situar-se no seu meio de trabalho. A formação de professores precisa ser menos abstrata aos olhos dos docentes e buscar ouvi-los mais, uma formação de natureza colaborativa pode auxiliar melhor neste sentido.

A pesquisa colaborativa, segundo Ibiapina (2005, p. 31), “auxilia o professor a melhor compreender suas ações, pois desenvolve a capacidade de aprender a resolver os problemas relacionados à prática docente de forma colaborativa”. O fato de fazer com que pesquisados e pesquisador reflitam juntos sobre sua prática faz com que neste tipo de pesquisa os indivíduos tornem-se usuários e coautores do processo de pesquisa. É fundamental a participação ativa, consciente e deliberada de todos bem como a construção coletiva de decisões, ações, análises e reflexões (IBIAPINA, 2005).

Ações colaborativas na formação continuada de professores podem provocar processos formativos mais conectados com a sua realidade, pois

pesquisas desta natureza desenvolvida com professores buscam promover o “estudo sobre problemas e questões que visem a implementação de ações em situação prática do cotidiano da sala de aula, compreendendo o agir profissional pautado no conhecimento teórico e nos determinantes da práxis” (IBIAPINA, 2005, p. 32).

A autora aponta alguns requisitos básicos para o desenvolvimento de pesquisas numa perspectiva colaborativa, tais como:

[...] a criação de relações que incluam interesses pessoais e sociais comuns entre os parceiros, compondo uma densa teia de conexões interpessoais e o planejamento de situações reflexivas que permitam a partilha de experiências e ideias e possibilitem a ampliação do nível de desenvolvimento profissional dos professores. (IBIAPINA, 2005, p. 33).

Dessa forma, a colaboração só ocorre em situações dialógicas e na interação entre pares. “As formulações emitidas por meio da linguagem dão origem a um processo dialógico em que os enunciados emitidos são reestruturados com base em uma nova apreensão Assim, afetam e são afetados mutuamente na elaboração de novas sínteses”. (IBIAPINA, 2005, p. 34).

Para esta autora a perspectiva de uma pesquisa colaborativa pode relacionar melhor a teoria e a prática, dando sentido às suas ações futuras, possibilitando uma construção do conhecimento a partir de suas experiências práticas transformando-o por meio de discussões e bases teóricas.

Os processos de aprendizagem construídos colaborativamente oferecem um potencial de influência e auxílio não só na concretização do pensamento teórico, mas também como guias de ações futuras, fortalecendo a ação e abrindo novos caminhos para o desenvolvimento pessoal e profissional. Por essa razão, recorreremos à compreensão do papel da pesquisa colaborativa no processo de desenvolvimento profissional como fator essencial de construção de conhecimentos, em uma trajetória em que os parceiros em momentos inter e intrasubjetivos interpretam o material que obtêm do mundo externo, transformando-o internamente (IBIAPINA, 2005, p. 34).

Para Ibiapina (2005, p. 35) a investigação colaborativa produz saberes teóricos e práticos pois “garante a produção de conhecimentos mais próximos da prática docente, auxiliando tanto no desenvolvimento das pesquisas científicas

quanto na emancipação profissional”. Nesta iniciativa de pesquisa professores têm a possibilidade de refletir e discutir sua ação docente com o objetivo de transformá-la. A pesquisa colaborativa na formação de professores pode ser analisada sob dois enfoques diferentes, pois para o pesquisador, ela é objeto de sua investigação e para o professor é uma oportunidade de formação. Neste sentido, esta investigação

[...] proporciona a aproximação entre o contexto em que os docentes exercem a sua prática profissional e o de pesquisa, auxiliando a romper com o distanciamento entre universidade e a escola, assim como também entre teoria e prática, ajudando, assim, os professores a melhor enfrentarem a complexidade da prática educativa, na medida em que aproxima o mundo da pesquisa ao da prática, no contexto da profissão docente (IBIAPINA, 2005, p. 35).

Abordar a colaboração em atividade de formação de professores é não só contribuir para uma reflexão da sua ação de forma coletiva, mas também contribuir para que o professor reflita sobre o seu papel, função e se situe historicamente na escola e na sociedade. “Essa perspectiva tem se configurado como fertilizadora para as pesquisas cujo enfoque é o de colaborar com os processos de construção identitária de professores” (PIMENTA, 2005, p. 528). Além de fazer o professor pensar e reconstruir sua prática criticamente, a formação colaborativa pode ainda contribuir para a construção da identidade e desenvolvimento profissional do professor e, conseqüentemente, para a melhoria de suas práticas e qualidade do ensino.

Para Pimenta (2005, p. 529) “um dos principais desafios da pesquisa colaborativa é o estabelecimento dos vínculos entre os pesquisadores da universidade e os professores da escola”. É necessário que para realização deste tipo de investigação se criem vínculos de confiança e respeito entre os pares para que assim se estabeleça uma relação de efetiva parceria e ajuda mútua na melhoria das práticas cotidianas de professores.

O pressuposto do trabalho em colaboração é que todo professor pode produzir conhecimentos sobre o ensino. Como resultados da ação colaborativa de pesquisa, esperam-se mudanças pedagógicas que produzam valorização do trabalho, crescimento pessoal, compromisso profissional, desenvolvimento de uma cultura de análise e de práticas organizacionais participativas. (PIMENTA, 2005).

Mediante à reflexão colaborativa, os professores se tornaram capazes de problematizar, analisar e compreender suas próprias práticas, de produzir significado e conhecimento que lhes possibilitou orientar o processo de transformação das práticas escolares, gerando mudanças na cultura escolar, criando comunidade de análise e de investigação, crescimento pessoal, compromisso profissional e práticas organizacionais participativas e democráticas (PIMENTA, 2005, p. 535).

Dessa forma, para que professores possam refletir sua prática pedagógica é preciso que a escola possibilite a criação de um espaço propício para esse fim. A reflexão e colaboração podem representar caminhos para a reestruturação da ação docente, sendo a formação continuada uma valiosa oportunidade para a troca de ideias e construção de novos saberes. A formação continuada realizada de forma colaborativa rompe com aquelas práticas formativas prontas e desconexas com a realidade do professor, fazendo com que o professor torne-se sujeito e não objeto da formação. Os professores passam a ser mais valorizados, produtores de conhecimentos de suas experiências, problematizando e situando suas práticas para que então possam adequá-las, melhorá-las e transformá-las.

2.3. Ciclo de Vida do Professor

Alguns estudos empíricos se ocupam com pesquisas que buscam entender as fases vividas por professores ao longo de sua carreira docente. Ao tentar conceituar os ciclos de vida profissional dos professores, alguns autores apresentam suas classificações, porém muito mais com o intuito de querer entender elementos que tenham gerado alegrias, frustrações e atitudes de professores em determinadas fases de sua carreira, do que para classificá-las de forma linear, homogênea e totalitária. Por isso, Huberman (2007, p. 38), destaca que “o desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos”. Existem fatores psicológicos e sociológicos que também fazem parte da construção do indivíduo enquanto professor e da fase profissional na qual se encontra.

Huberman (2007) realiza então, a partir de outros estudos já existentes sobre carreiras em diversas profissões, uma análise das fases as quais passam os professores ao longo de sua carreira docente. Para isto ele delimita algumas das

fases perceptíveis na carreira do professor, sendo a primeira relacionada à entrada do professor e escolha pela docência que é caracterizada por um estágio de sobrevivência e descoberta. “O aspecto da “sobrevivência” traduz o que se chama vulgarmente o “choque do real”, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional [...]” (HUBERMAN, 2007, p. 39, grifos do autor). Nesta fase o professor se encontra em confronto com a realidade profissional, a falta de material, a estrutura precária, sentem dificuldades com os alunos e em concretizar as práticas que idealizam.

No que tange ao aspecto da descoberta o autor afirma que ela se apresenta num perfil que “traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir colega num determinado corpo profissional” (HUBERMAN, 2007, p. 39, grifos do autor).

A literatura afirma que estes dois aspectos são vividos de forma paralela, mas que a descoberta é aquela que ajuda a suportar a sobrevivência. Verifica-se ainda em estudos, que é possível encontrar em alguns perfis apenas um dos dois componentes.

Nesta etapa que o autor afirma ocorrer um “choque” de realidade entre a formação teórica recebida e a sua prática educativa na escola,

O professor tem dificuldade em dar respostas adequadas às necessidades da escola e dos alunos, preocupando-se com a sua auto-imagem, entusiasmando-se com o facto de pertencer a um grupo profissional definido, de realizar novas experiências e assumir novas responsabilidades. (sic.). (CUNHA, 2008, p. 61).

Huberman (2007), cita outra etapa, a fase de estabilização, chega para o professor, segundo a literatura, quando o mesmo apresenta o sentimento de pertença de um grupo profissional e independência. Esta fase é acompanhada por uma confiança e conforto adquiridos e sensação de “competência” pedagógica crescente.

Neste sentido, estabilizar significa acentuar o seu grau de liberdade, as suas prerrogativas, o seu modo próprio de funcionamento. No caso de professores que passam um mau bocado com sua preparação pedagógica (escola normal, estudos pedagógicos), o aspecto da “libertação” e da “afirmação” é ainda mais pronunciado,

chegando mesmo a ser violento (HUBERMAN, 2007, p. 40, grifos do autor).

Nesta fase o professor se sente mais à vontade e seguro em suas atividades profissionais, situa melhor os seus objetivos enfrentando diversas situações com mais eficácia e não se sente unicamente responsável pelos insucessos de seus alunos e de sua ação pedagógica. “É a fase denominada de compromisso ‘definitivo’ e de ‘estabilidade’ associado à tomada de novas responsabilidades, caracterizadas pelo domínio das regras de funcionamento da escola e pela afirmação perante si, os colegas e a profissão” (CUNHA, 2008, p. 61, grifos do autor).

Na fase de diversificação os professores tendem a buscar novos desafios, comprometendo-se com atividades coletivas por uma necessidade de manter entusiasmo pela profissão e receio da rotina.

Os professores, nesta fase das suas carreiras, seriam assim, os mais motivados, os mais dinâmicos, os mais empenhados nas equipes pedagógicas ou nas comissões de reformas (oficiais ou selvagens) que surgem em várias escolas. Na amostra de Prick (1986), esta motivação traduz-se igualmente em ambição pessoal (a procura de mais autoridade, responsabilidade, prestígio) através do acesso aos postos administrativos (HUBERMAN, 2007, p. 40).

Nesta fase o professor adquire maior segurança na realização de sua tarefa educativa. Ao mesmo tempo, passa a contestar o sistema educativo e aspirar cargos de maior responsabilidade, autoridade e poder na escola (CUNHA, 2008).

Em determinada fase do ciclo de vida profissional de professores é possível identificar também um período de questionamento de si e de seu trabalho. Depois da estabilização o professor pode também apresentar uma crise por conta de uma sensação de rotina, é a partir daí que ou o professor se engaja ou se distancia afetivamente da escola.

Em determinado estágio de sua carreira profissional, o professor começa a questionar-se em variados aspectos. “Os sintomas de tal atitude podem ir desde uma ligeira sensação de rotina até uma “crise” existencial efectiva face à prossecução da carreira”. (sic.). (HUBERMAN, 2007, p. 42, grifo do autor). Isso ocorre porque ao estabilizar-se o professor tende a desenvolver uma sensação de

rotina na profissão, não se sente mais tão desafiado em seu ofício, não fazendo nem mais nem menos do que lhe é solicitado.

Alguns professores põem-se em questão pela monotonia da rotina e cotidiano de sala de aula ao longo dos anos, outros porque se desencantam diante das frustrações e fracassos de experiências. No entanto, é fato que nesta fase os professores se questionam sobre sua carreira, suas metas, ideias e objetivos na docência.

Huberman (2007) cita outras fases da carreira do professor, denominada como serenidade e distanciamento afetivo. “Trata-se menos de uma fase distinta da progressão na carreira do que de um “estado de alma” que se encontra nos estudos empíricos efectuados com os professores de 45-55 anos”. (sic.). (HUBERMAN, 2007, p. 43-44, grifo do autor). Nesta fase o trabalho do professor passa a ser um pouco mais natural, o docente adquire maior serenidade sem se importar muito com a opinião de terceiros, se aceitando melhor enquanto profissional. Sendo assim os professores,

Apresentam-se como menos sensíveis, ou menos vulneráveis, à avaliação de outros, quer se trate do diretor, dos colegas ou dos alunos. Falam explicitamente de ‘serenidade’, de ter, enfim, ‘chegado à situação de me aceitar tal como sou e não como os outros me querem’. (sic.). (HUBERMAN, 2007, p. 44, grifos do autor).

Dessa maneira, Huberman (2007) traça igualmente algumas outras características com base em outros estudos que apresentam resultados semelhantes. “Em termos de alguma aproximação, poderá dizer-se que o nível de ambição desce, o que faz baixar igualmente o nível de investimento, enquanto a sensação de confiança e serenidade aumentam”. (HUBERMAN, 2007, p. 44).

Existe uma fase de conservadorismo e lamentações que surge com a aproximação do término da carreira. “É uma fase de lamentações, materializada nas alterações da política educativa, no empenho dos colegas mais novos, na degradação da imagem social dos professores e no comportamento dos alunos (‘os alunos’ já não são mais como eram)”. (CUNHA, 2008, p. 62).

Sobre o final da carreira, autores convergem também para um fenômeno de recuo e interiorização.

A postura geral é, até certo ponto, positiva; as pessoas libertam-se, progressivamente, sem o lamentar, do investimento do trabalho, para consagrar mais tempo a si próprias, aos interesses exteriores à escola e a uma vida social de maior reflexão, digamos mesmo de maior carga filosófica. (HUBERMAN, 2007, p. 46).

O autor chama esta fase de desinvestimento, pressupondo que ela ocorre no fim da carreira do professor, no entanto alguns autores identificam grupos de docentes que, por não conseguirem alcançar determinadas metas ou passar por desilusões diversas, chegam a esta fase já no meio de sua carreira.

A fase de desinvestimento “antecede a entrada na reforma, traduzindo-se por um fenômeno de ‘interiorização’, associado a um desinvestimento progressivo no trabalho e a um investimento em si (vida social, reflexão, interesses exteriores à escola)” (CUNHA, 2008, p. 62, grifo do autor).

Apesar das fases estarem descritas de forma linear e seguindo uma cronologia etária, é válido esclarecer, que o autor assume uma grande possibilidade de diversificação entres as fases do ciclo de vida profissional de professores.

Uma vez que ao longo de sua carreira profissional o docente passa por diferentes dilemas e crises que de alguma maneira influenciam o modo de agir e pensar sua prática, devemos destacar que a formação de professores entenda e considere as diferentes etapas da carreira e ciclos de vida profissional do professor. Assim, a formação continuada poderia encontrar estratégias de intervenção que melhor se adequem aos professores acompanhando e atendendo melhor às suas necessidades.

Na nossa opinião, a formação inicial e contínua devem ter atenção estes “ciclos profissionais” (estágios em que o formando professor se encontra), tentando encontrar estratégias de “desbloqueamento” das resistências assentes, nomeadamente, na lógica da supervisão (clínica) a utilizar e no acompanhamento individual e constante a tais profissionais, atendendo às suas necessidades (CUNHA, 2008, p. 63, grifos do autor).

É importante considerar que na formação de professores, aspectos sociais e psicológicos, além de conhecimentos oriundos de diferentes saberes, constituem a aprendizagem da profissão docente. Conhecer os estágios pelos quais passam os professores ao longo de sua carreira profissional pode auxiliá-los na superação e enfrentamento de situações difíceis que surgem ao longo de seu

percurso profissional. Quando se trata da formação continuada, entender os ciclos de vida profissional do professor faz ainda mais sentido na medida em que auxilia na compreensão da profissão e na construção da identidade do professor.

Para investigação do objeto de estudo proposto pretendemos com este capítulo apresentar questões que pressupomos serem importantes no estudo da formação continuada de professores de Educação Física. Algumas posições aqui defendidas se justificam na construção do caminho metodológico apresentado neste estudo, descrito no próximo capítulo.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1. Caracterização da Pesquisa

Este estudo caracterizou-se pela abordagem qualitativa de carácter descritivo. “O processo de condução de investigação qualitativa reflecte uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra”. (sic.) (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 51).

“A abordagem qualitativa requer que os investigadores desenvolvam empatia para com as pessoas que fazem parte do estudo e que façam esforços concertados para compreender vários pontos de vista” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 287).

Segundo os autores, a abordagem qualitativa é muito útil em pesquisas sobre formação de professores porque,

[...] oferece aos futuros professores a oportunidade de explorarem o ambiente complexo das escolas e simultaneamente tomarem-se mais autoconscientes acerca dos seus próprios valores e da forma como estes influenciam as suas atitudes face aos estudantes, directores e outras pessoas. (sic.) (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 287).

Os autores defendem também que “a abordagem qualitativa, aplicada pedagogicamente, não constitui nem uma técnica terapêutica nem uma técnica de relações humanas” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 287). Entendem que este método de investigação se ocupa em descrever e analisar experiências complexas partilhando semelhanças com os métodos de relações humanas, pois ao coletar dados escuta e observa questões pertinentes para análise. (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Por isso, para a realização de uma análise coerente foi necessária uma minuciosa revisão de literatura que abarcou estudos sobre a formação de professores, o percurso profissional em Educação Física, a formação continuada e seus conceitos e concepções de formação entendendo o professor nas diferentes etapas do ciclo de vida profissional do professor, e ainda as contribuições do professor reflexivo e do trabalho colaborativo na formação de professores. Dessa

maneira, os encontros formativos (estudo empírico) puderam ser melhores organizados e conduzidos de acordo com os objetivos da pesquisa.

Os autores apontam que diversos podem ser os equipamentos e instrumentos recorrentes para realização de uma pesquisa sob abordagem qualitativa, no entanto, o ponto em comum entre as pesquisas nesta perspectiva é que “o seu trabalho corresponde à nossa definição de investigação qualitativa e incide sobre diversos aspectos da vida educativa” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 47).

Para a construção desta definição os autores elencam algumas características da pesquisa qualitativa, a primeira delas refere-se ao fato de que na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo-se no instrumento principal. Isto ocorre porque o investigador para este tipo de pesquisa precisa se inserir no ambiente investigado durante grande período de tempo para tentar elucidar questões educativas complexas.

[...] os dados são recolhidos em situação e complementados pela informação que se obtém através do contato directo. Além do mais, os materiais registados mecanicamente são revistos na sua totalidade pelo investigador, sendo o entendimento que este tem deles o instrumento-chave de análise. (sic.). (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 47).

Dessa maneira os investigadores qualitativos precisam frequentar os locais de estudos porque precisam do contexto, porque para realizar suas análises entendem que assim, as ações investigadas podem ser melhor compreendidas. Outra característica apontada na pesquisa qualitativa é que ela se constitui como descritiva.

Os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registos oficiais. Na sua busca de conhecimento, os investigadores qualitativos não reduzem as muitas páginas contendo narrativas e outros dados a símbolos numéricos. Tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registados ou transcritos (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48).

Assim, este tipo de pesquisa “exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos

permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo”. (sic.). (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.49).

Outra característica é que os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos, no campo educacional a investigação pautada na abordagem qualitativa ajuda a esclarecer e enxergar melhor questões complexas da ação educativa.

Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. Não recolhem dados ou provas com o objectivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando. (sic.). (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.49).

Na abordagem qualitativa o significado é de vital importância. Os investigadores que fazem uso deste tipo de abordagem estão interessados no modo como as diferentes pessoas dão sentido às suas vidas (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

O presente estudo é caracterizado por uma investigação-ação, pois coloca os professores como sujeitos ativos de uma proposta de formação em que pesquisam a própria prática no sentido de refletir, replanejar e reconstruir sua ação docente.

Para Rosa e Schnetzler (2003, p. 33), para que a espiral auto-reflexiva se desenvolva e ocorra a investigação-ação é preciso que antes de tudo haja o sentimento de insatisfação e desejo de transformar a realidade. Desta maneira, não é suficiente que os professores estejam apenas disponíveis para conversar sobre suas práticas, “é necessário que cada um traga, dentro de si, questões de investigação que o mobilizem na direção de novos planejamentos, novas ações e reflexões”.

Rosa e Schnetzler (2003), em um artigo sobre a investigação-ação e formação continuada, assumiram desenvolver a investigação-ação a partir dos seguintes referenciais metodológicos:

- a necessidade de problematizar a prática pedagógica, possibilitando compreensão sobre a complexidade da realidade educacional;
- a possibilidade de facilitar a organização das ideias surgidas no grupo, sistematizando os saberes docentes advindos de suas experiências;
- a crença de que nesta investigação só “haveriam participantes” (Habermas) e de que as categorias

interpretativas das professoras seriam tão valorizadas quanto as da assessora da universidade; - o planejamento de processos inovadores onde a teoria da academia não seria o único referencial, mas sim um dos referenciais que iluminariam as práticas desenvolvidas; - o acompanhamento das ações planejadas, buscando a incorporação do hábito de se registrar as aulas, sendo que um dos recursos sugeridos, sendo que um dos recursos sugeridos para estes registros foi a utilização de gravações em vídeo; a reflexão sobre as ações deflagradas, trazendo à tona concepções implícitas ao trabalho docente, tais como, as concepções de ensino, aprendizagem professor, aluno e conhecimento; o replanejamento das ações tendo como ponto de partida as reflexões desenvolvidas na análise das aulas discutidas como os integrantes do grupo; a (re) construção de uma imagem de professor autônomo, planejador consciente e crítico, que não se deixa enredar no modelo da racionalidade técnica que tenta transformá-lo em implementador de teorias acadêmicas. (ROSA; SCHNETZLER, p. 33, 2003).

No processo de investigação-ação a relação teoria e prática configurada supera o simples informe explicativo e confronta as situações práticas com os saberes e conhecimentos explicitados. (ROSA; SCHNETZLER, 2003). O intuito deste tipo de pesquisa é a emancipação das pessoas ou das comunidades que a realizam. Esperamos que os professores envolvidos na pesquisa reflitam sobre a possibilidade de um processo de formação continuada pensado a partir do coletivo, de seus conhecimentos prévios, de suas práticas e de seus anseios e necessidades, sempre com a intenção de reconstruírem novas práticas pedagógicas nas aulas de Educação Física.

Bogdan e Biklen (1994, p. 292) entendem que “a investigação-acção consiste na recolha de informações sistemáticas com o objectivo de promover mudanças sociais” (sic.). Neste tipo de pesquisa os sujeitos pesquisados não são considerados agentes passivos como em pesquisas tradicionais, bem como o pesquisador não assume uma neutralidade promovendo uma constante interação entre pesquisador e pesquisados.

Este tipo de investigação busca reconhecer um problema ou dificuldade e se propõe construir coletivamente possibilidades de superação. “A investigação-acção é um tipo de investigação aplicada no qual o investigador se envolve activamente na causa da investigação” (sic.). (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 293). Para os autores, é neste ponto que se encontra a diferença entre esse tipo de investigação e outras tradicionalmente já conhecidas.

A investigação-acção, tal como a investigação avaliativa, decisória e pedagógica, alicerça-se sobre o que é fundamental na abordagem qualitativa. Baseia-se nas próprias palavras das pessoas, quer para compreender um problema social, quer para convencer outras pessoas a contribuírem para a sua remediação. E, em vez de aceitar as ideias oficiais dominantes e habitualmente aceites, tais como "a escola educa" ou "os hospitais curam", questiona estas afirmações e transforma-as em objectos de estudo. Dado que o objetivo principal da investigação aplicada é a acção, o treino e a tomada de decisão, existem algumas diferenças entre esta e a investigação fundamental. (sic.). (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 300)

Este tipo de pesquisa aplicada em estudos de formação continuada possibilita que pensemos a formação a partir de situações problemáticas da prática do professor para que, tomando aquela inquietação como ponto de partida, possam construir propostas de forma coletiva.

O processo de investigação, que será descrito adiante em seção específica, foi desenvolvido por meio de reuniões onde as discussões foram estabelecidas de acordo com as necessidades descritas pelos sujeitos investigados.

Sendo assim, esta pesquisa procurou desenvolver-se seguindo as características e definições da investigação-ação, no intuito de alcançar os objetivos definidos para o estudo de questões sobre a formação continuada de professores de Educação Física, bem como a sua contribuição para a sua prática pedagógica.

3.2. Universo e Amostra

O estudo se desenvolveu com professores de Educação Física da rede estadual de educação, lotados no município de Barra do Garças, Mato Grosso.

A amostra foi composta por sete professores que lecionam no ensino fundamental e/ ou médio.

Os professores de Educação Física, efetivos ou contratados da rede estadual de Mato Grosso, município Barra do Garças, puderam se inscrever no processo de formação continuada proposto por esta pesquisa, via e-mail, no período de 9 a 26 de fevereiro de 2015. Neste período dez professores se inscreveram, porém, compareceram no primeiro encontro sete professores. Tivemos 4 pessoas desistentes sendo o motivo para a desistência a incompatibilidade dos horários. Foi aceita também a inscrição de um professor contratado dias depois do período

estipulado de inscrições, totalizando assim para a amostra, sete professores de Educação Física.

Durante o período de inscrições realizamos visitas nas escolas estaduais do referido município para explicar pessoalmente aos professores a iniciativa e intuito da proposta, com vistas a obter o maior número de professores inscritos possível. Neste contato verificamos que muitos professores demonstravam interesse em participar do curso, porém tinham outros compromissos de trabalho no mesmo horário. Explicamos que no primeiro dia do curso seria apresentada a proposta dos encontros formativos e definição do melhor dia da semana, inclusive final de semana, se fosse o caso, bem como a definição do melhor horário para que a maioria pudesse participar. Dessa maneira houve um incentivo para que os interessados fossem ao menos no primeiro encontro para conhecerem e definirem um horário compatível a todos ou pelo menos para a maioria.

A seguir, o Quadro 1 descreve, um breve perfil dos professores de Educação Física que constituíram nossa amostra:

Quadro 1- Perfil dos sujeitos da pesquisa

<u>Professor</u>	<u>Sexo</u>	<u>Idade</u>	<u>Ano de conclusão graduação</u>	<u>Vínculo</u>	<u>Possui pós- graduação</u>	<u>Tempo de atuação na educação física escolar</u>
Professor 1	Feminino	27	2009	Efetivo	Sim	6 anos
Professor 2	Masculino	27	2010	Efetivo	Sim	4 anos
Professor 3	Feminino	37	2001	Contratado	Concluindo	14 anos
Professor 4	Feminino	28	2011	Contratado	Sim	5 anos
Professor 5	Masculino	26	2011	Contratado	Sim	15 dias
Professor 6	Feminino	35	2006	Efetivo	Não	4 anos
Professor 7	Masculino	31	2011	Contratado	Sim	3 anos e 6 meses

Fonte: Construção da autora

3.3. Instrumentos de Pesquisa

A coleta de dados foi realizada por meio de encontros semanais com os professores de Educação Física no período de fevereiro a junho de 2014, totalizando 13 encontros.

Neste processo os professores abordaram situações problemas e algumas dificuldades que encontram no seu fazer pedagógico, sempre com o objetivo de que no coletivo pudéssemos pensar em possibilidades para minimizá-los

por meio da reflexão da ação pedagógica. Num primeiro momento da pesquisa o foco foi a investigação das principais dificuldades encontradas por estes professores. Somaram-se a estes dados, a pesquisa das reais necessidades demandadas por estes professores relacionadas à formação continuada, caracterizando ainda que tipo de formação continuada é almejada por estes profissionais e com quais objetivos participam dessa ou outra modalidade de formação. Todas estas informações foram obtidas por meio de registros de diferentes maneiras.

Durante os encontros foram utilizados como equipamentos de registro uma filmadora, um gravador de voz, uma câmera fotográfica e o caderno de campo. As manifestações verbais dos professores nos encontros formativos foram, posteriormente, transcritas e analisadas.

Para o diário de campo foi utilizado um caderno onde eram anotados, além do planejamento dos encontros, previamente elaborados, as situações e observações das reações dos professores sobre os assuntos debatidos, como concebem e entendem o papel da Educação Física na escola, a formação continuada ou outro assunto em pauta. Enfim, o diário de campo foi um suporte para anotação de acontecimentos gerais durante a realização dos encontros formativos.

Foram utilizados também como instrumentos de pesquisa, questionários com os professores de Educação Física (APÊNDICE A). O primeiro questionário teve como objetivo conhecer e identificar os professores envolvidos na pesquisa, analisar o que entendem por formação continuada, bem como quais foram as formas de envolvimento e participação em atividades formativas recentemente. O segundo questionário foi aplicado com o objetivo de captar quais foram os benefícios, contribuições e avaliação dos encontros realizados.

Os encontros ocorreram nas dependências da Escola Estadual Senador Filinto Müller, situada no centro da cidade de Barra do Garças, MT, as quintas-feiras, iniciando às 18 horas, tendo duração de três horas, com o término, portanto, às 21 horas. O planejamento inicial era que os encontros tivessem duração de quatro horas, no entanto, por solicitação dos professores participantes, por motivo da extensa carga horária de trabalho, o tempo de duração foi reduzido para três horas semanais. Para complementar essa uma hora restante foram passadas aos professores, por e-mail, algumas leituras de aprofundamento para estudo.

Foi elaborado previamente um roteiro de atividades (APÊNDICE B) a ser desenvolvido durante os encontros formativos, instrumento este que foi se adequando às necessidades do grupo e encaminhamentos realizados nos encontros.

Para o último encontro foi elaborado um questionário de avaliação (APÊNDICE F), aplicado aos professores participantes como o intuito de verificar como os encontros contribuíram (se contribuíram) para as suas práticas pedagógicas.

3.4. O Processo de Investigação

Num primeiro momento foi realizado o contato com a Assessoria Pedagógica do município de Barra do Garças, MT, para conhecimento e autorização da realização da pesquisa com os professores de Educação Física lotados no município. Em reunião com a assessora pedagógica foi entregue a ela uma carta de anuência (APÊNDICE C) para que a mesma assinasse em concordância com a realização da pesquisa. Neste sentido, foi feito também um contato com o Centro de Formação e Atualização dos Professores da Educação Básica da rede estadual de ensino de Mato Grosso – CEFAPRO, para ciência e autorização da realização das atividades formativas com os professores de Educação Física. Para que a nossa proposta de formação estivesse de acordo com as propostas de formação do Estado, realizei, com o auxílio do CEFAPRO, um estudo sobre as orientações curriculares para que caminhássemos em consonância com a proposta vigente. Foi também realizada uma sondagem sobre momentos de formação continuada oferecidos pelo CEFAPRO aos professores de Educação Física, lotados no município de Barra do Garças, MT.

Num segundo momento participei de uma reunião de diretores e, na oportunidade, foi concedido um momento para que a pesquisa fosse realizada, bem como apoio de todos na divulgação dos encontros de formação e incentivo para que todos os professores de Educação Física participassem da proposta. Na ocasião, foram entregues aos diretores uma carta-convite (APÊNDICE D), para que entregassem aos professores de Educação Física, com informações sobre a realização dos encontros em forma de curso de extensão e dados para as inscrições que deveriam ser realizadas via e-mail. Nesta carta-convite constava a data do

primeiro encontro, agendado para o dia 19 de fevereiro, mas em virtude de atrasos na contratação de professores o primeiro encontro foi remarcado para o dia 26 de fevereiro, data em que de fato começamos nossas atividades.

Os encontros foram desenvolvidos em três horas e acrescentamos a essa carga horária uma hora de leitura. No primeiro encontro os professores presentes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (APÊNDICE E), contendo todas as informações sobre a realização da pesquisa, assegurando sigilo e não identificação dos sujeitos na pesquisa. Cabe destacar que o projeto de pesquisa referente a esta pesquisa foi devidamente aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Mato Grosso (ANEXO A).

Após conhecer os professores que queríamos atingir, foram promovidas reuniões onde os professores de Educação Física foram incentivados a propor discussões compreendidas como válidas num programa de formação continuada e como esta deveria se desenvolver para que de fato auxiliassem e enriquece a prática de professores de Educação Física na escola, atendendo melhor as expectativas e reais necessidades formativas.

Todos os encontros formativos realizados foram descritos, tendo por base organizacional as filmagens, registro fotográfico, transcrições, questionário e anotações do diário de campo, para realização de análise interpretativa.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Foi realizada análise interpretativa sobre o resultado da experiência e da participação dos professores no grupo de formação e ainda das necessidades do professor recém-formado e as necessidades do professor experiente e quais são as dificuldades encontradas por estes profissionais quando ministram aulas em escolas. Este momento permitiu-nos identificar as expectativas, dificuldades ou até mesmo as deficiências da formação inicial dos professores. Foi analisado ainda se houve, na perspectiva dos participantes da pesquisa, contribuições dos encontros formativos realizados na prática pedagógica dos mesmos.

Foi realizada a análise do questionário de identificação do perfil dos professores que participaram da formação continuada e que apresentamos a seguir.

4.1. Questionário de Identificação dos Professores

Com o intuito de caracterizar o perfil dos professores participantes da pesquisa recorreremos à aplicação de um questionário que teve por objetivo conhecer os professores, sua formação, atuação e tempo de serviço. Buscamos também, captar o que estes professores entendiam por formação continuada, quais eram as práticas recentes e frequentes de formação, traçando assim, um perfil das necessidades de formação destes professores. No questionário continham ainda, perguntas sobre as expectativas dos professores de Educação Física para o curso proposto, aproveitando o ensejo, para perguntar quais eram as dificuldades dos professores em suas práticas pedagógicas, para que tentássemos abordá-las e discuti-las em nossos encontros formativos.

Para a apresentação dos dados do questionário iniciaremos como a caracterização do perfil dos professores e em seguida a descrição de suas respostas de acordo com cada pergunta. Para facilitar e possibilitar uma melhor apresentação dos dados os sujeitos participantes da pesquisa serão identificados como “P”, que significa Professor, seguido dos números, tendo assim a identificação de Professor 1, Professor 2 e, assim sucessivamente, ou ainda, P1, P2, P3, P4, P5, P6 e P7.

4.1.1. Perfil de Formação e Atuação dos Professores

Como mencionado anteriormente, participaram do estudo 4 professoras e 3 professores, totalizando 7 participantes. Destes, 4 são efetivos no cargo, ou seja, foram admitidos por meio de concurso público. O tempo de atuação dos professores com a Educação Física Escolar varia de 15 dias (à época, visto que um dos professores havia sido contratado poucos dias antes do início do estudo) a 14 anos, sendo que em ambos extremos situam-se apenas um professor, os demais atuam na área de 3 anos e meio a 6 anos, portanto, a maior parte dos professores situa-se na fase da “sobrevivência” e da “descoberta” e na “fase da estabilização”, conforme relata Huberman (2007). Apenas um dos professores não possui curso de pós-graduação (*lato sensu*). Percebemos que o discurso dos professores bem como as dificuldades citadas por eles, neste estudo se diferem muito pouco.

4.1.2. O Conceito de Formação Continuada pelos Professores

A primeira pergunta do questionário referia-se ao entendimento sobre o conceito de formação continuada. As respostas dos professores permitiram identificar que a formação continuada é concebida como ato de aprimoramento e qualificação profissional ao longo da carreira docente, enquanto outros a relacionam como possibilidade de melhoria de sua prática pedagógica.

Formação continuada são reuniões feitas cujo objetivo é analisar, avaliar, refletir, inovar na prática com o intuito de sempre melhorar a prática como professora (P4).

Imbernón (2009) alerta para a importância da formação continuada de professores abandonarem o padrão de prática solucionadora de problemas genéricos em prol de uma formação que parte da complexidade de problemas advindos da prática educativa.

O Professor 5, ainda que não tenha expressado literalmente a relação da formação continuada com a prática pedagógica, deixou claro que as práticas formativas devem contribuir para melhor atender seus alunos, demonstrando uma relação de melhoria de sua ação docente que afeta diretamente seus alunos, enquanto o Professor 7 afirmou que:

Formação continuada é uma reunião do grupo de professores que continua estudando melhorando sua formação após a graduação para atender melhor os alunos (P7).

Por sua vez, o Professor 6 demonstrou na sua resposta entender formação continuada como espaço de troca e compartilhamento de experiências, indo ao encontro de nossas ideias na construção teórica do estudo e planejamento dos encontros formativos que propomos. Pois, construir estruturas organizativas que permitam um processo de comunicação e troca de experiências de professores é um possível caminho para a formação continuada (IMBERNÓN, 2010).

Uma maneira de aprender, onde há troca de informações e de experiências (P6).

Os Professores 2, 3, e 5 se limitaram a responder que entendem formação continuada no sentido de qualificação e aprimoramento profissional que acontece para além de sua formação inicial. O termo qualificação e aprimoramento nos remete àquela concepção de formação mais tradicional onde o professor “recebe” passivamente uma formação de um “professor-formador” que detém o conhecimento “transmitido”.

Toda qualificação oferecida ao professor que contribua para sua formação docente (P2).

Aprimoramento profissional (P3).

Toda formação que vai além da faculdade (P5)

Já o Professor 1 entende que papel da formação continuada é o de suprir necessidades de saberes da profissão docente, o que parece ir além de conhecimentos específicos sobre a Educação Física, abrangendo outros saberes necessários à profissão professor.

Formação Continuada são estudos aprofundados em alguma área dentro de sua formação inicial, suprimindo necessidades de saberes da profissão (P1).

Quando perguntados se consideram importante a formação continuada para a profissão professor, todos responderam que sim, no entanto, destacamos duas respostas que apesar de compreenderem a sua importância, não estão satisfeitos com suas últimas experiências.

Muito, porém não como tem acontecido (P3).

Sim, acredito que é de extrema importância para o profissional e para os alunos, o que considero que deveria ser revisto é a forma que essa formação é trabalhada (P7).

Pressupomos que seja primordial, como disse Nóvoa (2009), devolver a formação de professores aos professores. No entanto, em algumas situações o professor é tão passivo ao processo que nem vê sentido em determinada situação formativa, mais adiante alguns citam inclusive o distanciamento entre a formação continuada e a sua realidade na escola.

O Professor 4 considera a importância formação, visto a possibilidade de melhoria de sua prática pedagógica na escola, bem como o Professor 6 que concebe a formação continuada como um espaço que oferece a possibilidade de inovação de sua ação pedagógica. Para estes professores os programas de formação devem incidir, sobretudo, na sua prática e habilidades para o ensino.

Sim, é fundamental, é como se tornasse um momento para melhorar a prática pedagógica (P4).

Sim, pois é uma forma de se manter atualizado, de inovar e renovar as aulas (P6).

Os Professores 2 e 5 destacam a importância da formação continuada, visto as constantes transformações no mundo e na sociedade, sendo necessário que o professor acompanhe essa dinâmica, corroborando com Cunha (2008, p. 64), quando afirma que a “formação contínua nasce pela tomada de consciência das transformações sociais, científicas, econômicas, políticas como também pela constatação de que os saberes não são eternos”.

Sim, haja a vista que a necessidade de aprender não se encerra (P2).

Considero muito importante porque o mundo está sempre em constante mudança e a formação continuada vem para atualizar o professor (P5).

4.1.3. Formação Continuada e a Relação com as Práticas Pedagógicas

A terceira pergunta do questionário tratava de identificar que assuntos foram tratados nas situações de formação continuada as quais os professores frequentaram nos últimos 2 anos. O intuito desta questão era também buscar informações para tentar entender se a formação continuada, como tem ocorrido, faz sentido ou não para os professores, e se não faz, como mudar esse quadro e que assuntos então gostariam que fossem tratados.

Quadro 2 - Assuntos abordados anteriormente em processos de formação continuada

Professores	Manifestação
P1	Aprendizagem, inclusão, indisciplina, ciclo de formação
P2	Técnicas de ensino e eixo temático.
P3	Apenas conceitos teóricos de estudiosos que nunca estiveram em sala de aula
P4	Como será a avaliação, quais os deveres e os direitos dos alunos, autores bem-conceituados, estudos de portarias.
P5	Participei de poucas formações continuada. Realizei uma pós graduação em fisiologia do exercício e um curso voltado para deficientes visuais.
P6	Currículo, avaliação, PPP (Projeto Político Pedagógico)
P7	Projeto Político Pedagógico (PPP), (PNEEM) Plano Nacional de Ensino do Ensino Médio e estudos de livros por área de conhecimento.

Fonte: Construção da autora

Analisando as respostas dos professores sobre o que ouviram recentemente em práticas de formação continuada percebeu-se que os assuntos tratados eram relacionados à escola e ao sistema de ensino de uma forma generalizada. Apenas o Professor 5 cita um assunto mais específico, por ter como única prática formativa recente um curso de pós-graduação em fisiologia do exercício e outro voltado para pessoas com deficiência visual.

Tratar de temas como Projeto Político Pedagógico, Plano Nacional do Ensino Médio, políticas de inclusão, métodos de ensino e avaliação, são importantes para que o professor se envolva de forma efetiva com seu trabalho, entendendo o funcionamento da escola e o seu papel na mesma. Entretanto, é preciso criar espaços de formação na escola que busquem também discutir problemas

específicos da área e da prática pedagógica docente. Foi este anseio que encontramos nas respostas dos professores na pergunta seguinte, quando perguntamos o que gostariam que fosse tratado em situações de formação continuada. Com isso, tínhamos o intuito de entender a demanda e as necessidades quanto à formação do grupo de professores participantes do estudo.

O Professor 3 almejava que fossem abordados temas gerais e comuns à realidade de todo contexto escolar, já os outros professores demonstraram em suas respostas anseios mais específicos à Educação Física ou seus conteúdos, métodos de avaliação, experiências e dificuldades da ação do professor. A apresentação dos dados está descrita no quadro a seguir.

Quadro 3 - Assuntos que podem ser abordados na formação continuada

Professores	Manifestação
P1	Tema específicos da Educação Física (conteúdos, metodologias e avaliação)
P2	Não Respondeu
P3	Assuntos pertinentes à realidade e a necessidade daquela instituição.
P4	De como intervir os assuntos para que o aluno tenha interesse em aprender, metodologia, bem como e qual o melhor conteúdo para o aluno com ênfase na sua realidade.
P5	Conteúdos a serem trabalhados em todas as séries do ensino fundamental e médio.
P6	Relato de experiências exitosas, dificuldades dos professores na sala de aula, dentre outros.
P7	Trabalhar as disciplinas por área e discutir as dificuldades de cada aluno.

Fonte: Construção da autora

Assim, ao responderem sobre as experiências formativas que gostariam de assumir, os professores se voltaram para ações específicas que realizam ao ministrarem suas aulas.

Para Imbernón (2009), a crescente oferta de atividades de formação não é proporcional à inovação e um dos motivos para isso pode ser a predominância de uma formação de caráter transmissora que ocorre sem considerar os problemas da prática e do contexto em que o professor está inserido.

A quinta pergunta questionou se as atividades de formação continuada das quais os professores têm participado ultimamente, contribuem para melhorar sua prática pedagógica.

Dos 7 sujeitos do estudo, 3 afirmaram que a formação não contribuiu para melhoria da prática pedagógica, enquanto 4 afirmaram que sim.

Ao justificarem suas respostas os professores destacam o distanciamento entre a formação e a sua realidade na escola, ou ainda, porque os assuntos tratados nestes espaços não despertam interesse e não se aproximam da Educação Física.

Na maioria não. Porque não tratam diretamente da área de meu interesse (P1).

Não. Porque vivemos em outra realidade (P3).

Não muito. Porque na maioria das formações a ênfase são em outras disciplinas e poucas as vezes na disciplina de Educação Física (P4).

Ainda não, porque é muita teoria que anda longe da prática (P6).

Por sua vez, os professores que concordam que as práticas de formação continuada às quais participaram contribuíram para a sua prática pedagógica, justificam da seguinte maneira:

Sim, pois além dos estudos tratados existe grande troca de experiências (P2).

Sim. Tive vivência que não tive na faculdade (P5).

Sim, tem contribuído nas formas de abordagem a alunos com dificuldade e a elaborar novos métodos de elaborar aulas (P7).

A sexta pergunta identificou se as últimas atividades de formação continuada das quais o professor participou contribuíram para o crescimento e desenvolvimento profissional de Educação Física, permitindo que identificássemos o desenvolvimento profissional para além de uma contribuição em sua prática pedagógica, mas na formação docente como um todo, desde o funcionamento da escola até sua função e atuação nela, constituindo-se na constante aprendizagem da profissão professor. No entanto, os professores seguiram o mesmo raciocínio da pergunta anterior. Três professores responderam que não ou que contribui muito pouco.

Não porque não eram temas interessantes aplicáveis na prática na minha disciplina (P1).

Muito pouco. Precisamos de soluções e não de “conceitos prontos” (P3)

Não. (P6).

Já os outros professores apontaram que a formação continuada tem contribuído em seu desenvolvimento profissional por variados motivos.

Sim, como na questão anterior a troca de experiências nos proporciona isso (P2).

Conhecimento sempre é bem-vindo. Acabam ajudando sim, pois tentamos adaptar a nossa realidade (P4).

Sim, aprendi muita coisa nova, que vieram para somar com que eu aprendi na graduação (P5).

Sim, por oferecer materiais e discussão de conteúdos os quais não vi em minha formação (P7).

Na sétima pergunta questionamos os professores se participam de cursos, palestras ou congressos com frequência.

Apenas os Professores 2 e 6 disseram que sim, este último faz uma ressalva em sua resposta:

Não tanto quanto gostaria, mas sim (P6).

Os Professores 1, 4 e 5 afirmaram não participar e os Professores 3 e 7, responderam que:

Todos que posso, mas não temos opções na disciplina de educação física (P3)

Sempre que possível (P7)

Percebe-se aqui que os professores apontam dificuldades em participar de tais eventos formativos, ou porque dizem não ter opção de cursos na área de Educação Física ou não ter fácil acesso, como podemos observar nos relatos a seguir:

Não. Pois na cidade não é muito oferecido (P4)

Não. Os cursos, palestras, congressos são muito longe (P5).

4.1.4. Necessidades e Expectativas da Formação Continuada em Curso

Na oitava pergunta buscamos informações sobre por que os professores decidiram fazer parte desta pesquisa, e mais que isso, do grupo de formação que ali se estabelecia. Percebemos em algumas respostas a visão que os professores têm dos espaços de formação continuada, concebendo-a como uma possibilidade de mudanças e legitimadora da Educação Física no âmbito escolar.

Acredito que a Educação Física Escolar necessita desses espaços para a sua legitimação no âmbito escolar (P2).

Para tentar mudar a situação (P3).

Outros professores veem na participação do grupo de formação a possibilidade de melhorar a sua ação enquanto professor e adquirir conhecimentos.

Para aprofundar meus conhecimentos (P1).

Pois quero aprender sempre mais para melhorar a minha didática e sempre crescer profissionalmente (P4).

Sei que vai contribuir para a minha formação continuada (P5).

Para contribuir na didática da formação continuada além de apreender também (P6).

A nona pergunta tratava de identificar quais são as expectativas dos professores quanto aos nossos encontros de formação. Alguns professores demonstraram em suas respostas a necessidade que sentem em melhorar sua prática pedagógica e que veem esta possibilidade com a sua participação no grupo de formação:

Melhorar minha prática na docência, continuar com o grupo de estudos para futuras publicações (P1).

Acredito que irá contribuir muito para nossa prática pedagógica e formação profissional (P2).

Melhorar minha prática pedagógica (P6).

A partir das expectativas dos professores de Educação Física captamos as necessidades quanto à formação continuada, na tentativa de partirmos da sua prática pedagógica para problematizá-la e reconstruí-la coletivamente.

O Professor 3 destacou o compartilhamento de experiências na sua aprendizagem, que é uma das estratégias que utilizamos no desenvolvimento dos encontros, por entender a sua importância em práticas de formação continuada e formação colaborativa.

Aprendizagem e troca de experiências (P3).

Além de almejar a melhoria de sua prática pedagógica e sua didática, o Professor 4 se envolve também num processo de crescimento profissional, pois, aparentemente menciona algo que está para além de sua ação específica de sala de aula.

Que eu consiga aprender sempre mais para melhorar a minha didática e sempre crescer profissionalmente (P4).

Dessa forma, ao buscar uma formação contínua e paralela à sua prática, os professores pretendem um aprendizado contínuo, assumindo um lugar de constante crescimento, com possibilidade de sempre aprender algo novo.

Aprender coisas novas e tirar minhas dúvidas em relação a disciplina (P5).

Que contribua a sanar dúvidas e dificuldades como profissional perante aos alunos e os demais profissionais de ensino (P7).

Já que a nossa proposta de formação se baseou em uma prática colaborativa, a décima pergunta buscou compreender o que os professores entendem por colaboração. O intuito desta pergunta foi partir do que eles entendem por colaboração para então discutir a nossa proposta de formação em colaboração. As respostas para estas questões foram as seguintes:

Todos ajudando em prol de um mesmo objetivo (P1).

Contribuir com o trabalho das pessoas envolvidas no processo (P2).

Participar de maneira ativa, contribuindo para melhoria (P3).

Colaborar é tornar alguma atividade mais fácil, é poder ajudar para que haja uma melhoria em determinada coisa (P4).

Ajudar o próximo em alguma tarefa para chegar a um objetivo (P5).

Uma ferramenta onde um compartilha com os demais um modo de ajudar a progredir, seja intelectual ou fisicamente (P6).

Para Ibiapina (2005), o envolvimento de professores numa investigação colaborativa permite não apenas uma reflexão de sua prática pedagógica como também uma discussão com o intuito de transformá-la. Neste sentido, a colaboração em situações formativas proporciona uma maior aproximação entre a formação e o contexto prático do professor, o que auxilia no enfrentamento dos problemas da prática educativa com uma maior possibilidade de sucesso.

Já que um dos objetivos específicos deste estudo é identificar as dificuldades encontradas por professores de Educação Física em sua prática pedagógica, o questionamento seguinte refere-se à estas limitações. Sendo assim, solicitamos que o professor listasse algumas dificuldades que ele se depara ao ministrar aulas de Educação Física na escola.

Algumas dificuldades listadas pelos professores foram relacionadas ao sistema de ensino ou organização escolar de forma mais ampla, mas que em suas percepções influenciam diretamente a sua prática de pedagógica.

Sistema ciclado (não reprovação, o aluno não tem compromisso, enturmação), inclusão sem as condições\ adaptações necessárias e seu preparo específico, falta de cursos na área (P1).

As aulas acontecem no mesmo período de outras aulas; pouca aula por semana (uma); sedentarismo (P3).

O Professor 2 aponta como uma dificuldade a desvalorização da Educação Física na escola, que frequentemente não é encarada como os demais componentes curriculares. O fato de a comunidade escolar não conceber a Educação Física como uma disciplina, que não é como as outras, pois tem as suas peculiaridades, mas que merece a mesma valorização e respeito, também se apresenta como uma dificuldade para um melhor desenvolvimento das aulas de Educação Física.

A “cultura” de não aula, a Educação Física Escolar vista como um momento livre de outras aulas (P2).

Avaliação (teórica); conteúdo; apoio da direção da escola; respeito dos demais professores; apoio dos pais e alunos em relação à vestimenta adequada; material de apoio; material didático (P6).

Outros professores relataram como dificuldade o planejamento do processo avaliativo e uma sequência de conteúdos a serem ministrados nas aulas.

Elencar os conteúdos teóricos a serem trabalhadas em cada bimestre; a falta de interesse de alunos do Ensino Médio durante a prática para a Educação Física, como propor? (P4).

Elaboração em uma sequência lógica a ser ofertada aos alunos de todas as turmas; como trabalhar com o desinteresse dos alunos (P7).

O Professor 5 é o que tem o menor tempo de atuação no meio escolar do grupo, é o seu primeiro ano como professor de Educação Física. Em sua resposta ele demonstra um nervosismo ao lecionar e aponta a timidez como uma dificuldade que precisa ser superada em sua ação docente.

Falar em um tom mais alto, para que todos me escutem. Sou tímido, me solto muito pouco nas aulas, fico nervoso (P5).

Os Professores 4, 5 e 7 são os professores que ainda se encontram nos três primeiros anos de atuação profissional no âmbito escolar, chamado por Huberman (2007) de período de “descoberta” ou de “sobrevivência”. Segundo o autor, a fase de “estabilização” compreende àqueles professores que têm de 4 a 6 anos de experiência, neste período estão os Professores 1, 2, e 6, fase denominada de “experimentação e diversificação”, em que se situa o Professor 3, que leciona há 14 anos.

As próximas perguntas destinaram-se a identificar as dificuldades dos professores no que se refere aos conteúdos a serem ministrados nas aulas de Educação Física. As respostas estão descritas do quadro a seguir:

Quadro 4 - Conteúdos que os professores sentem dificuldades em ministrar

Professores	Manifestação
-------------	--------------

P1	Todos
P2	Lutas e Dança
P3	Todos os conteúdos práticos
P4	Conteúdos teóricos
P5	Todos
P6	Lutas, Esportes de Aventura, Dança
P7	Handebol, esportes radicais, e como trabalhar com alunos desinteressados

Fonte: Construção da autora

A intenção desta pergunta além de conhecer que conteúdos os professores sentem dificuldades em ministrar em suas aulas, é, posteriormente entender, discutir e tentar superar no coletivo tais dificuldades.

Para entender também que conteúdos os professores se identificam mais na escola, os mesmos responderam a seguinte pergunta: “Quais conteúdos você mais gosta de trabalhar em suas aulas de Educação Física?” As respostas estão descritas no quadro a seguir:

Quadro 5 - Conteúdos que os professores não sentem dificuldades em ministrar

Professores	Manifestação
P1	Jogos e brincadeiras lúdicas
P2	Jogos, esportes e ginástica
P3	Qualidade de vida e brincadeiras
P4	Os conteúdos das aulas práticas são mais fáceis de trabalhar como coordenação motora, lateralidade, equilíbrio dentre outros, que são desenvolvidos em atividades lúdicas.
P5	Todos
P6	Ginástica rítmica e aeróbica, basquete, jogos e gincana.
P7	Primeiros socorros, ginástica, dança, Educação Física e saúde alimentar, o corpo humano e seu desenvolvimento e voleibol

Fonte: Construção da Autora

Ainda para compreender as dificuldades dos professores diante de alguns conteúdos da Educação Física foi solicitado que citassem três conteúdos da disciplina que nunca trabalharam em suas aulas, mas que gostariam de trabalhar com seus alunos?

Quadro 6 - Conteúdos que os professores nunca ministraram em suas aulas

Professor	Manifestação
P1	Não tem
P2	Esportes radicais e ginástica
P3	Atletismo, Ginastica, Lutas
P4	Capoeira

P5	Não respondeu
P6	Esportes de aventura, dança de salão, atividades circenses
P7	Esportes Radicais

Fonte: Construção da Autora

Todas as perguntas deste questionário foram amplamente discutidas durante os encontros com os professores de Educação Física. Foi possível observar com a aplicação do questionário as primeiras dificuldades encontradas na prática apontadas pelos professores. Foi interessante que os mesmos destacaram variadas dificuldades, que no ponto de vista de cada um se apresenta como um problema para o desenvolvimento de suas atividades docentes.

Vale destacar também que os conteúdos que os professores apontaram como difíceis de ministrar em aula ou que nunca conseguiram desenvolver. A partir destes achados buscamos desenvolver os encontros atendendo as limitações apresentadas e as reais necessidades de formação do professor.

Outro dado importante foi a constatação de que para alguns professores a formação continuada não contribui ou contribuiu pouco na reflexão e melhoria de suas práticas pedagógicas. Sendo assim, confirma a literatura quando nas respostas dos professores fica visível o distanciamento entre a formação e sua realidade e contexto.

Ao longo dos encontros foram desenvolvidas atividades onde todas as questões respondidas no questionário foram levantadas, debatidas e refletidas para que os professores pudessem falar mais sobre suas dificuldades, pois só assim poderíamos desenvolver um trabalho de formação que contribuísse de fato na prática pedagógica do professor e que atendesse as suas necessidades de formação. Os dados coletados durante o desenvolvimento dos encontros formativos serão apresentados posteriormente.

4.2. Atividades de Formação Continuada com Professores de Educação Física

Como já foi explicado na metodologia, foram realizados 13 encontros com professores de Educação Física que atuam no município de Barra de Garças, as inscrições para a participação dos encontros de formação foram realizadas via e-mail. Recebemos ao todo 11 inscrições, permanecendo durante todo o processo 7 professores.

A seguir apresentaremos a descrição dos encontros desenvolvidos que apesar de seguir um roteiro pré-estabelecido se desenhou de acordo com a demanda dos professores participantes. Descreveremos as discussões e temas abordados destacando as falas dos professores e a maneira como trabalhamos e desenvolvemos as atividades.

Todos os encontros foram registrados em áudio e vídeo, com a devida autorização dos professores, assim, todas as manifestações verbais dos mesmos serão apresentadas literalmente, permitindo uma análise detalhada.

1º Encontro

Objetivos: Apresentação do projeto a ser desenvolvido; apresentação e reconhecimento dos participantes; definição do calendário;

Desenvolvimento: O primeiro encontro aconteceu no dia 19 de fevereiro de 2015, na Escola Estadual Senador Filinto Müller, às 17 horas e 30 minutos. No início de todos os encontros uma lista para colher as assinaturas dos presentes era entregue com os nomes dos inscritos para que os mesmos assinassem, controlando assim a frequência e aproveitamento dos professores durante todo o processo.

Inicialmente foi realizada uma breve apresentação do projeto que se iniciava, com a explicação dos objetivos de nossos encontros explanando qual era a proposta a ser implementada. Neste momento aproveitei para colocar em questão o local, horário e o cronograma para a realização dos encontros, visto que havíamos informado na carta-convite (entregue à todas as escolas estaduais do município de Barra do Garças, destinada aos professores de Educação Física) que o nosso primeiro encontro seria destinado também à estabelecer o melhor local, dia da semana e horário para a realização das próximas reuniões. Levantei algumas sugestões de calendário e deixei em aberto para sugestões dos participantes.

Houve dificuldade em acordar o dia da semana que pudesse atender a todos os participantes para realização dos encontros. Pude perceber que o grupo de professores ali presente tinha a agenda preenchida durante toda a semana por inúmeras atividades profissionais. Os professores dividiam sua carga horária semanal de trabalho entre escola e academia e participavam de muitas atividades (burocráticas e pedagógicas) da escola além de ministrar suas aulas, como reuniões pedagógicas, preenchimento de diário eletrônico e planejamentos.

Vale destacar, que este fato também é um ponto importante nos estudos de formação continuada visto que, os professores são submetidos a uma carga horária extensa em sala de aula e, atividades pedagógicas obrigatórias dentro da escola, tendo assim pouco tempo disponível para participar de atividades formativas de seu interesse, e quando querem eventualmente participar de eventos ou cursos encontram várias dificuldades de adequação de horários na escola.

Quando Nóvoa (2009) afirma a necessidade de devolver a formação aos professores, pressupomos que isso seja possível permitindo ao professor a participação em todo processo de construção de sua formação, inclusive na discussão de como torná-la viável em atividades formativas de seu interesse.

Num segundo momento realizamos uma atividade de apresentação e reconhecimento do grupo de professores. A atividade denominada “bingo humano” consiste em cada integrante do grupo ter na mão uma cartela de bingo onde no lugar dos números haviam algumas características. Os participantes ao meu sinal deveriam ir perguntando no grupo quem se enquadrava nas características daquela cartela. A cartela devia ser totalmente preenchida com os nomes dos professores participantes da dinâmica. O jogo terminava quando o primeiro do grupo completasse a cartela e gritasse a palavra bingo.

Em círculo, os professores, um a um, foram se apresentando falando seu nome, em que (quais) escola (s) leciona (m), quanto tempo de carreira profissional, sua formação acadêmica e depois os colegas iam completando com as características evidenciadas na dinâmica realizada.

Visto que era intuito realizar um trabalho colaborativo com os professores e ainda, que faz parte do trabalho em colaboração o estabelecimento de vínculos, o respeito, a criação de espaços prazerosos de discussão, entendemos valioso iniciarmos e dar continuidade num trabalho dinâmico e produtivo onde todos se sentissem igualmente parte integrante e importante do processo.

Após a dinâmica de apresentação, expliquei aos professores sobre a pesquisa de mestrado a ser desenvolvida. Neste momento, era importante que os professores entendessem que a iniciativa daquelas formações se deu inicialmente por conta do desenvolvimento desse projeto de pesquisa. Ao falar sobre os objetivos da pesquisa e o desenvolvimento da metodologia de pesquisa, tive o intuito de fazê-los perceber que eles seriam os sujeitos da pesquisa, mas que participariam

ativamente do processo de construção da formação e dos apontamentos para possíveis melhorias da prática pedagógica em Educação Física.

Dessa forma, concordamos com Cunha (2008), Imbérnon (2010) e Nóvoa (2009), ao discutir que a formação continuada não se defini simplesmente pela transmissão de determinado saber, e nem se circunscreve à aquisição passiva de conhecimentos. A formação precisa da participação ativa dos principais interessados neste processo, os professores.

Ao relatar como seriam desenvolvidos os nossos encontros expliquei aos professores a lógica para alcançarmos nossos objetivos. Primeiramente deveríamos discutir o conceito de Educação Física para depois pensar no nosso papel como professores dessa disciplina na escola.

Destaquei também, a proposta de realizarmos essa formação continuada de forma colaborativa destacando a sua importância e seus benefícios neste processo. O trabalho em colaboração permite que o professor produza conhecimentos sobre o ensino (PIMENTA, 2005). Dessa maneira, optamos por essa forma de trabalho para que a partir das dificuldades apontadas pudessemos construir caminhos.

Ao falar do compartilhamento de experiências entre os professores pensamos na possibilidade de ampliarmos nosso repertório fazendo da experiência do outro um incentivo para a prática pedagógica, abarcando as diversas possibilidades da Educação Física Escolar. Alguns professores neste momento pediram a palavra e apontaram algumas dificuldades no desenvolver de suas práticas. Uma das professoras aponta como uma limitação o fato da Educação Física não apresentar uma matriz curricular a seguir.

Isso é uma dificuldade essa questão de não termos um material curricular a ser seguido. A gente não tem uma escola aqui em Barra do Garças que tem um currículo de Educação Física e quando tem não é seguido. Então assim, eu tenho muita dificuldade mesmo trabalhando na mesma escola, eles vêm de escolas diferentes e como a gente não tem alguma coisa a ser seguido. Quer dizer: o aluno do primeiro precisa saber o que? E os alunos do segundo ano tem que saber o que? Quem sai do ensino médio tem que sair sabendo o que? (sic.). (P3)

Outra professora complementa:

Principalmente porque a gente não tem um currículo. Se você entra numa escola que você não trabalhava antes, você não sabe nem o que eles já sabem, o que já foi trabalhado. Ai você pergunta, e aí? Podemos seguir? Seguir o que? Nada! (sic.). (P4)

Porque assim, língua portuguesa, matemática, geografia, pelo menos você tem um livro didático eles conseguem ter uma sequência. (sic.). (P3).

Neste debate um professor discorda dos demais por achar que a Educação Física é abrangente demais para tentar limitá-la e sistematizá-la de maneira generalizada tendo em vista a realidade distinta das escolas e dos alunos.

Eu acho que esse negócio, vocês vão me desculpar gente, mas eu vou discordar de vocês, porque tudo bem que tenhamos uma diretriz [...] para nos organizarmos com relação o que nós vamos trabalhar, mas eu acho que a Educação Física trabalha tanta coisa e a cultura de Barra do Garças muda tanto de um lugar pro outro, eu vejo isso porque eu já trabalhei em várias escolas aqui na cidade e numa escola do centro e outra da periferia e os alunos são tão diferentes. Eu trabalho jogos populares com os meninos da Vila Maria e com os meninos do Cristino Cortes e no José Ângelo, mas foram três escolas que eu trabalhei jogos populares de três maneiras diferentes. (sic.). (P2)

A falta de um currículo a ser seguido nas aulas de Educação Física é um problema citado também no estudo de Krug (2004), onde destaca que os professores sujeitos de sua pesquisa veem a falta de um currículo mínimo a ser seguido nas aulas como o causador de enormes diferenças entre o que é desenvolvido em cada série e escola, além de repetições de conteúdos em diferentes séries.

A partir destas primeiras manifestações foi significativamente importante explicar aos professores participantes, que as formações seriam desenvolvidas de maneira a atender as suas próprias necessidades de formação, trazendo para as discussões as dificuldades por eles levantadas. Conversamos ainda, que a proposta dos encontros era o desenvolvimento de uma formação em colaboração no intuito de problematizar a prática pedagógica do professor de Educação Física.

Após a explicação do projeto de pesquisa a ser desenvolvido por meio dos encontros formativos, apresentei e li junto com os professores o termo de consentimento livre e esclarecido solicitando que, os que estavam de acordo em participar da pesquisa, o assinassem. Foi distribuído aos professores um

questionário de reconhecimento diagnóstico para que respondessem e o trouxessem no encontro seguinte.

Avaliações e Encaminhamentos: A decisão do melhor dia para a realização dos encontros foi difícil, evidenciando a dificuldade que professores sentem em destinar horários para atividades desta natureza. Vale destacar que os 4 professores desistentes apontaram como principal justificativa a questão do horário e dia disponível. Quanto ao melhor local, ficou decidido pela continuidade das reuniões na Escola Estadual Senador Filinto Müller, por ser uma escola de boa localização na cidade e fácil acesso.

O desafio da falta de tempo somado à elevada carga horária do professor foi evidenciado em outros estudos sobre formação continuada e prática pedagógica do professor de Educação Física. Rossi (2013) afirma que a falta de tempo foi limitante para a participação constante de práticas formativas. Do mesmo modo, Krug (2004) também esbarrou neste condicionante ao propor a implementação de uma estratégia de observação mútua no desenvolvimento de seu estudo.

Resumidamente, nesta primeira reunião nos conhecemos e nos confraternizamos de maneira agradável, visto que para Pimenta (2005), um dos maiores desafios da pesquisa colaborativa é o estabelecimento dos vínculos entre os envolvidos. Assim, entendendo que a confiança entre os pares é muito importante para o bom andamento deste trabalho, optamos por esse espaço dinâmico, com um maior contato para que todos pudessem se conhecer e se reconhecer nos mesmos interesses.

Além disso, o segundo momento deste encontro foi destinado a uma apresentação do projeto de formação do qual estávamos prestes a desenvolver, da proposta a ser instaurada e da maneira como a desenvolveríamos. Constatamos, já no primeiro encontro que ser professor de Educação Física atuante em escolas da rede pública do município de Barra do Garças não era o único ponto em comum que nos unia.

2º Encontro

Objetivos: Conhecer a realidade dos professores em suas escolas; investigar sobre os espaços de formação oferecidos aos professores em suas

escolas; fomentar a discussão sobre o papel da Educação Física na escola; iniciar a discussão sobre os conteúdos a serem tratados na disciplina.

Desenvolvimento: O segundo encontro aconteceu no dia 26 de fevereiro, às 18 horas. Após o recolhimento dos questionários preenchidos iniciamos uma discussão para traçar um diagnóstico da realidade das escolas estaduais onde os professores trabalham. Solicitei que os professores falassem sobre a infraestrutura, materiais, condições de trabalho, número de alunos, gestão, motivação e espaços de formação existentes nas escolas em que lecionam.

Sobre a questão da infraestrutura e materiais alguns professores mostraram-se satisfeitos.

Eu tô trabalhando no estado tem dois anos, A escola que eu trabalho, o espaço é muito bom, o material é bom, a quantidade de aluno também [...] Sobre a quadra eu considero uma ótima quadra, material também. (sic.). (P4).

Então, certo, infraestrutura, nós temos essa quadra aqui que é ótima, em relação as demais então eu não tenho do que reclamar em relação a quadra. (sic.). (P1)

Ainda sobre o material, a mesma professora complementa:

Eu não tenho problema em relação a isso, tem bolas de todas as modalidades, temos colchonetes, tatames, cordas, bambolês, tem muito, os bambolês eu mesma que confeccionei, tem um monte de coisa, xadrez, tem muito mesmo, então material não é problema na minha escola, e assim, também com o passar do tempo a gente vai pedindo né. (sic.). (P1).

No entanto, a professora 1, faz uma observação interessante sobre algumas conquistas que ocorreram na escola por conta de jogos estudantis que a escola sediou.

A nossa quadra recebeu uma pintura ano passado devido uns jogos que a cidade recebeu, os jogos intercolegiais, é só por isso, porque senão não teríamos recebido, eu dei apoio porque de qualquer maneira pelo menos isso. (sic.). (P1).

A professora, apesar de satisfeita com as melhorias da quadra, demonstra um certo descontentamento em conseguir estas conquistas apenas por causa dos jogos que sua escola sediou e não pelas aulas de Educação Física em si.

Mesmo trazendo bons legados, os jogos intercolégiais que ocorrem na cidade, parecem ter mais valor e prestígio que as aulas de Educação Física.

O professor que tem menor tempo de atuação no meio escolar do grupo, e que começou a lecionar este ano, afirmou que apesar de estar atuando na escola a poucos dias, sentiu-se bastante acolhido e com uma boa receptividade para conseguir materiais, porém já pôde apontar algumas dificuldades com a infraestrutura da escola onde trabalha.

Eu comecei esse ano na escola, a direção foi bem receptiva, falaram que o que eu precisasse de material que era só eu não pedir em cima da hora que eles iam fazer o possível pra me arrumar. Sobre o espaço físico tem uma quadra, mas a quadra de lá não é coberta o piso é aquele pisão grosso, sabe, sem pintura sem as linhas nem nada. Aí às vezes a gente usa uma quadra que tem lá perto da escola, uma quadra da comunidade (sic.). (P5).

Um professor que iniciou em sua atual escola este ano, fala também das experiências de outras escolas estaduais onde lecionou, inclusive comparando a infraestrutura das escolas do centro e da periferia da cidade.

Bom a escola que eu trabalho, eu não trabalhava nela antes, tem um mês e meio que eu estou lá, então assim eu não conheço muito bem a realidade de lá, mas as três escolas (estaduais) que eu trabalhei o ano passado, com relação a infraestrutura em duas escolas deixa bem a desejar, porque são escolas de periferia, são escolas de outra realidade, são escolas localizadas em regiões de periferia, regiões carentes. A diferença entre as escolas é visível comparadas às escolas do centro, a escola que eu dou aulas não tem reforma desde 1987. Então a condição de trabalho dificulta um pouco, porque é quadra descoberta, com piso rachado, então dificulta um pouco. (sic.). (P2).

Apesar de em outros estudos sobre a prática pedagógica do professor a questão do material e espaço físico aparecerem como um dos maiores fatores limitantes no desenvolvimento das aulas de Educação Física (AGUIAR ET. AL, 2005; KRUG, 2004; MARQUES ET. AL, 2015; ROSSI, 2010). Este não foi o caso nas falas dos professores neste primeiro momento. No entanto, mais adiante, quando for objetivo nosso falar dos conteúdos da disciplina, alguns professores justificarão o não desenvolvimento de determinados conteúdos pela falta de material e espaço específico.

Outra discussão do grupo foi em relação aos espaços de formação dos quais tinham a oportunidade de participar em suas escolas. Assim, pedi aos professores que falassem um pouco de como aconteciam essas formações. Todos os professores se referiram à sala do educador, que é um projeto de formação continuada incentivada pelo CEFAPRO – Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica nas escolas estaduais no Estado de Mato Grosso. A seguir a afirmação da primeira professora a se manifestar:

Eu até escrevi lá no seu questionário, lá tem a nossa formação, a sala do educador ao meu ver não serve muito para mim, pelo menos assim, algumas coisas eu pego, por exemplo um tipo de didática, mas o que eu queria mesmo escutar eu não aprendi, não é o que eu quero escutar. (sic.). (P4).

Outra professora compartilha da mesma opinião e deixa claro em sua fala que sente a necessidade de que aconteçam formações voltadas à sua área específica de formação.

Sobre o espaço de formação, e acho que a sala do educador, ela não me ajuda, em específico a minha disciplina não ajuda, ela abrange temas geral tipo indisciplina, inclusão, mas sobre a minha área de formação não tem [...]. (sic.). (P1).

A mesma professora complementa dizendo que percebe a mesma angústia em outros colegas de diferentes áreas inclusive de outras escolas.

Porque não funciona, sala do educador, pra educação física, até para as outras, não é só pra gente, todos os professores estão reclamando, é no geral, sala do educador não funciona, ela é ampla e não é nada, não vem ninguém ajudar, e na minha escola a reclamação é geral, e não é só aqui que eu sei de várias escolas, a sala do educador não funciona do jeito que eles queriam que funcionasse. (sic.). (P1).

A professora vai além e relata como ela e seus colegas se sentiram na primeira sala do educador do ano letivo:

Olha gente ontem a gente teve a nossa primeira sala do educador, e gente foi terrível, todo mundo que sai da sala do educador sai chateado, estressado, não é igual aqui, ontem, por exemplo, foram mostrar onde estava a nossa escola num ranking das escolas do

Mato Grosso com base em matemática e português, tá horrível, e a gente sabe que tá ruim mesmo não precisa contar isso pra nós, por que? A culpa é nossa? Aí o sistema ciclado né, então é muito complicado assim, eu acho sem necessidade, da maneira como acontece eu acho sem necessidade. (sic.). (P1).

Concordamos com Rossi (2010) que percebeu em seu estudo que o problema maior das práticas formativas está na falta do conhecimento das necessidades dos professores e na desvalorização de seus saberes e não no formato em que assumem essas práticas.

Outro professor avaliou como positiva a sala do educador como acontece em sua escola, nos contando assim outra maneira de se desenvolver tal projeto, esta experiência foi vivenciada na escola em que ele lecionou o ano passado, já que não havia experimentado a formação da escola onde leciona atualmente:

Eu gostava da formação de lá, a formação de lá ela não é feita pelos formadores do CEFAPRO eles acompanhavam às vezes, nem era sempre, mas a nossa formação era feita por nós mesmos, os temas nós sugerimos, alguns vinham da SEDUC que era obrigados a trabalhar, mas os professores que pensavam a formação, aí tinha um professor que era responsável por sistematizar isso, e as vezes até nós mesmos fazíamos alguns encontros de acordo com a necessidade do grupo. (sic.) (P2).

Este foi o único professor participante do grupo de formação que falou positivamente de sua experiência na sala do educador, no entanto, percebeu-se que o seu desenvolvimento foi diferente dos demais. O professor deu importância ao fato de escolherem os temas possibilitando que os professores fizessem parte do planejamento e desenvolvimento das formações. Confirmando assim, o que os autores destacam em estudos sobre formação continuada a respeito dos professores como sujeitos ativos do seu processo formativo considerando suas experiências, saberes e necessidades de formação. (IMBERNÓN, 2009; FORMOSINHO, 2010; NÓVOA, 2009).

Os professores não se identificam e não têm interesse nas formações das quais participam porque elas não são desenvolvidas de acordo com suas reais necessidades. Nesse sentido, a frustração dos professores nos remete a Alarcão (2011), quando afirma que a formação deve ser espaço de problematização e reflexão da prática pedagógica do professor não apenas para solucionar problemas da prática mas também para situá-lo num projeto maior que é a escola.

Num segundo momento quis levantar questões do questionário que responderam previamente para que pudessem expressar verbalmente algo que deixaram de escrever ou que não tenha ficado claro na escrita. A primeira questão discutida foi sobre o conceito de formação continuada para que além de conhecer como eles a definem, eu pudesse apresentar algumas definições. Então, coloquei em pauta as últimas práticas de formação das quais participaram, bem como o que buscam com a formação continuada e ainda, que assuntos gostariam que fossem tratados nestes espaços.

Ao falarem de suas últimas práticas de formação continuada, alguns professores levantaram uma problemática justificando o pouco envolvimento ou participação dessas práticas. Uma professora colocou como dificuldade o fato de raramente acontecer algum evento da área na cidade ou nas proximidades o que limita a sua participação, por mexer com seus horários de trabalho e trocas de aulas que em algumas escolas é inviável. Um possível caminho para esse impasse seria planejar uma formação continuada como sugere Day (2001) associando as necessidades institucionais com as necessidades dos professores.

Eu acho que o que dificulta é por ser fora, igual quando eu vi a propaganda dos encontros aqui, eu já me interessei por que era aqui, né. Mais fácil né, pra você vir e aproveitar. Porque da nossa área é muito difícil ter alguma coisa aqui. (sic.). (P4).

Somando a isso, outro professor menciona a dificuldade encontrada caso precise trocar seus dias de trabalho para participar de alguma atividade fora da cidade. Somando a pouca oferta de atividades formativas nas proximidades e dentro da escola, ocorre também que o sistema e organização escolar atual não facilita e nem incentiva a participação dos professores em tais atividades.

Outra coisa que pra você sair pra participar de alguma coisa fora você tem que deixar suas turmas e é sempre um constrangimento na coordenação, pra trocar aula ou colocar substituto é sempre uma dificuldade e a gente não tem apoio nem incentivo pra fazer nada. (sic.). (P5)

Em mais um momento os professores anunciam a dificuldade que têm ao tentar participar de momentos formativos dos quais têm interesse, que na maioria das vezes, segundo eles, ocorrem fora da escola. É preciso que haja uma melhor

organização na escola prevendo essas atividades formativas de maneira que não sejam prejudicados nem o ensino e nem a formação do professor.

Após esse momento de diagnóstico mediado pelas perguntas do questionário, com o intuito de iniciar as discussões sobre a Educação Física especificamente, pedi aos professores que cada um escrevesse numa folha uma palavra que para eles representava a Educação Física, ou seja, se eles tivessem que descrever a Educação Física em uma palavra, que palavra seria essa. Algumas respostas mostraram nos discursos dos professores uma visão da Educação Física para além de atividades técnicas e mecanizadas, do movimento pensado e refletido, e não do movimento pelo movimento. Alguns professores falam a palavra escolhida para representar Educação Física e explicaram suas escolhas.

Psicomotricidade. Porque a psicomotricidade ao meu ver eu acredito muito no movimento pensado, porque a gente não faz o movimento por fazer, a gente sempre tem um objetivo e mesmo que às vezes não fique claro pra quem tá fazendo, pro aluno, mas eu acho que num deixa de ter um objetivo. (sic.). (P4).

Movimento. É o corpo em movimento, é o movimento né. No caso dentro da escola o movimento por meio desses conteúdos. (sic.). (P1).

Coloquei corpo. Porque eu acredito que a Educação Física é um objeto que estuda o corpo em movimento e esse corpo é uma construção histórica né, não só o corpo biológico mas o corpo como construção histórica. (sic.). (P2)

Outro professor abordou também em sua resposta uma visão de Educação Física como disciplina escolar que se diferencia das demais por suas particularidades.

Única. Coloquei a Educação Física como única. Porque eu acho que é a única disciplina que abrange o ser mais complexo, tanto o cognitivo quanto psicomotor, fazendo com que os dois trabalhem num só momento numa mesma situação, vai além da escola, porque eu acho que a Educação Física não ensina só o que é saúde, ou o que é saber jogar bola, mas ela ensina a vida em si, ensina a passar por algumas perdas e frustrações, assim como uma criança que aprende a engatinhar e leva um tombo e se levanta, eu acho que a Educação Física ensina isso, ela é diferente das demais disciplinas (sic.). (P5).

A importância dessa atividade está em fazê-los pensar no conceito de Educação Física colocando suas concepções para então abordar o seu papel na escola, bem como seu objetivo, para que em consequência disso possamos planejar nossas aulas em consonâncias com suas crenças, concepções e objetivos.

Depois dessa dinâmica apresentei em slides um breve histórico da Educação Física para que possamos entender a sua origem e transformação ao longo dos anos. O intuito era que a partir das concepções de Educação Física que apresentamos pudéssemos pensar na Educação Física Escolar em seus diferentes formatos e discutir a nossa realidade, nossas crenças, para entender e construir as nossas práticas docentes.

Falamos também sobre o papel da Educação Física e ainda, sobre os objetivos da disciplina seguindo as orientações curriculares do Estado. Lemos os descritores referentes à área de Linguagem o que nos possibilitou enxergar a nossa disciplina dentro da área.

Após discutir sobre o conceito, papel e objetivos da nossa disciplina na escola, pedi aos professores que se dividissem em duplas para listar em uma folha os conteúdos que eles acreditam que devam ser trabalhados nas aulas de Educação Física. Os conteúdos seriam listados de acordo com os anos do Ensino Fundamental e Médio.

Avaliações e Encaminhamentos: Pude observar com esta atividade que apesar do discurso sobre Educação Física evidenciar nos professores uma concepção ampla, complexa e integrada de movimento, corpo e mente, ao listar os conteúdos alguns professores preocuparam-se em separar conteúdos práticos e teóricos, demonstrando uma dicotomia entre prática e teoria.

Alguns professores sentiram-se perdidos ao identificar que conteúdo deveria ser trabalhado em determinada faixa etária e qual seria subsequente a ele. Alguns professores mencionaram ainda que trabalham os mesmos conteúdos em todos os anos modificando apenas a forma de trabalhar. A partir daí tentei fazer então com que pensassem em como seria esta forma de trabalhar e o diferencial de determinado conteúdo de um ano para outro.

Fechamos a reunião com os escritos dos conteúdos que deveriam ser abordados, a nosso ver, durante todo o ensino fundamental. Não tivemos como intuito elaborar um plano de curso que servisse para todos os professores e todas as escolas. Objetivamos discutir que conteúdos fazem parte das aulas de Educação

Física para então problematizar as dificuldades em trabalhar alguns em específicos, citados por eles, e ainda organizar uma possível maneira de trabalhar todos os conteúdos da Educação Física nos diferentes níveis de ensino.

Faríamos o mesmo processo com o ensino médio, no entanto, devido à expansão das discussões, deixamos para o encontro seguinte.

3º Encontro

Objetivos: refletir sobre o que é Educação Física e a nossa função na escola; listar os conteúdos que devem ser trabalhados nas aulas de Educação Física; identificar as dificuldades encontradas por professores de Educação Física em suas práticas docentes.

Desenvolvimento: Este encontro aconteceu no dia 12 de março de 2015, às 18 horas. Inicialmente fizemos uma breve retrospectiva do que abordamos no último encontro e em seguida discutimos um texto que foi enviado aos professores por e-mail para debate neste encontro. O texto foi uma entrevista realizada pela Revista Nova Escola (número 224, de agosto de 2009) com Marcos Garcia Neira, o objetivo era complementar a discussão do encontro passado quando falávamos da nossa concepção sobre o que é Educação Física, do nosso papel na escola, para darmos continuidade na sistematização dos conteúdos a serem trabalhados na Educação Física. Pois, tendo claro o que entendemos e pretendemos com a disciplina na escola, ao planejar e analisar nossas aulas buscaremos fundamentação nestas concepções.

Ao discutir sobre os pontos de destaque do texto, os professores apontaram passagens marcantes da entrevista com Marcos Neira. Ao fazer isso, foram apontando espontaneamente algumas fragilidades de sua prática e problemas que enfrentam, como a falta de material e a desvalorização da disciplina, o que entendem, dificulta o desenvolvimento da prática que propõe o autor.

Tem uma parte [do texto] que eu achei interessante aqui, que é quando ele fala “o que deve ser uma aula ideal”? Certamente não é do tipo: desce para quadra, corre, corre, corre, sua, sua, sua, e volta pra sala. Isso é uma coisa a se pensar, porque há de se ter possibilidades para trabalhar fora disso né. Porque, fala assim que a Educação Física proposta na escola não pode ser uma atividade que tem que ser propostas em outros espaços, que nem, se é pra ser

divertido tem que se divertir em outros lugares. Se é pra jogar bola, treinar em outro lugar, a Educação Física tem que ser outro momento, mas isso também depende muito do material, do espaço, né. (sic.). (P3).

Outra limitação que os professores citaram ao programar aulas de Educação Física diferentes do que tradicionalmente se faz, é a tentativa em mudar a mentalidade dos alunos, colegas e gestão da escola quanto à Educação Física. Pois, relatam que muitos ainda caracterizam a disciplina como um momento de diversão, lazer e tempo livre sem nenhum propósito pedagógico.

Mas eu acho que isso vem de muito tempo, desde lá na alfabetização, nas series iniciais, o aluno já chega no sexto ano com essa ideia da educação física e é muito difícil mexer na mentalidade que eles já têm formado de que a educação física é jogo, é jogo, é jogo, então, eles não acham que é aula tanto que lá na escola, você quer dar um castigo pra uma sala você tira a educação física deles, até eu me pego fazendo essa prática as vezes. A gente tem que lutar pra educação física ser reconhecida como outra disciplina qualquer mas como que a gente consegue? eu tenho lutado tanto pra isso? e eu mesma me pego exercendo essa prática, e depois eu sei que algumas vezes o que eu faço é errado mas é a única maneira que eu encontro de ter a atenção deles pro meu conteúdo da minha aula prática é eu ligando a aula prática com a aula teórica. Mas assim, eles só fazem o silencio, só prestam atenção, só fazem atividade, se você lembrá-los que depois daquilo tem a aula prática. (sic.). (P3).

A falta de reconhecimento da Educação Física como disciplina também é encontrada no estudo de Aguiar et al. (2005), onde objetiva identificar as principais dificuldades em docentes de Educação Física nos primeiros anos de docência. Outra professora complementa:

Pois é, assim, eu também já ouvi bastante que não se deve fazer isso, que não é uma moeda de troca, ele tem direito à prática da educação física, mas eu faço. Gente é uma coisa horrível, por exemplo eu chego na sala de aula, meninos se vocês não fizerem silêncio hoje se vocês não colaborarem hoje nós não vamos para a quadra. É como se fosse uma moeda de troca porque é uma maneira que nós sabemos que funciona infelizmente, porque? é em relação a indisciplina é a indisciplina que não é só da educação física é uma coisa geral da escola. Entendeu? Então depende da escola que você tá. (sic.). (P1).

Sobre essa prática dos professores em negociar com os alunos para conseguir a participação da maioria nas aulas propostas, discutimos sobre os pontos

negativos dessa conduta, mas que se tornou uma maneira eficaz para desenvolver aulas melhores e diferenciadas. Neste momento pudemos observar mais uma dificuldade citada pelos professores que é a questão da indisciplina dos alunos, que dificulta o desenvolvimento das ações pedagógicas dos professores. A indisciplina é um fator de desafio na prática pedagógica do professor de Educação Física presente em outras investigações. (KRUG, 2004; MARQUES ET.AL, 2015; ROSSI, 2010).

Outro dia eu dei aula de ginástica na escola fiz a parte teórica em sala e quando fui para quadra, para eles fazerem a prática eu também tive que negociar com eles, falei ó nessa aula vocês fazem a atividade que eu planejei e na outra vocês escolhem o que querem praticar. Então ficou assim toda segunda e sexta, então a aula de segunda é minha e eles colaboram comigo. Na aula teórica em sala foi tranquilo aí na outra aula, sexta feira eles falaram: “professor hoje nós vamos jogar bola” aí eu deixei, eles fizeram tranquilo. Na outra aula foi ginástica aí falei pra eles fazerem as atividades propostas, fomos pra quadra e deu certo. (sic.). (P5).

Outra limitação encontrada por professores para o melhor desenvolvimento de sua prática pedagógica é a pouca conscientização dos alunos e da instituição para a importância do uso de uma vestimenta adequada para as aulas de Educação Física, bem como a necessidade de uma estrutura como vestiários e bebedouros dentro da quadra, para um melhor controle dos alunos durante o horário das aulas de Educação Física.

E outra coisa, você não traz o livro para aula de matemática? Não traz o livro para aula de português? Como que você vem pra aula de educação física de calça jeans e blusinha tomara que caia? Tem escola mesmo que não pode entrar de bermuda só pode de calça jeans, gente como que meu aluno vai fazer atividade física de calça jeans, não estou falando que eu nunca deixe o aluno fazer aula sem tênis e com calça, mas temos que criar essa conscientização na escola. Pra minha disciplina, a minha ferramenta é o corpo, e eu preciso do corpo sem limitações. (sic.). (P3).

Ao criar este momento, acreditamos fazer com que os professores tenham voz, coloquem seus problemas, sua prática, para que as ações formativas sejam realizadas a partir delas por meio de um processo de troca e de aprendizagem coletiva. Afinal, como Formosinho (2009) destaca no conceito de formação continuada, os professores devem ser encarados como adultos,

profissionais sujeitos e autores de sua própria formação e não como alunos-formandos que frequentam ações formativas.

Num segundo momento, voltamos aos conteúdos listados no último encontro para que os professores pudessem ler e citar mais alguns que porventura pudessem ter sido esquecidos no encontro passado. Com o quadro completo, contendo todos os conteúdos que pressupomos que a Educação Física deva abordar, perguntamos agora se trabalhamos todos eles.

Tem um conteúdo que eu gostaria de trabalhar demais e eu nunca trabalhei que são os esportes de aventura, é muito legal, e quando nós fizemos na faculdade os esportes de aventura foi só na prática não tinha teoria, nós fizemos ciclismo teve um pessoal na sala de aula que comprou bicicleta, aí nós fizemos arborismo, rapel e era muito legal. [sobre a dança] então eu tenho muita dificuldade mas eu não deixo de trabalhar por conta da dificuldade, talvez eu não trabalhe tão bem o conteúdo, mas eu trabalho, porque aí depois disso eu coloco eles pra pesquisar alguma dança que a gente não tem conhecimento. (sic.). (P1)

Alguns professores disseram não se sentir capaz de ensinar as práticas corporais das quais não tem habilidades como, por exemplo, a capoeira.

Eu tenho muita dificuldade com capoeira e luta em geral. Eu com a dança, a minha dificuldade é que os alunos não participam e eu ficava parecendo uma besta lá na frente, no ensino médio eu morro de medo de chegar lá e falar: “gente, vamos dançar”, aí eu vou ficar dançando sozinha e eles só olhando (risos). Então esse é um dos meus medos n ensino médio, mas no ensino fundamental eles topam tudo. (sic.). (P4).

Chegado à conclusão que nem todos os conteúdos a serem desenvolvidos nas aulas de Educação Física são trabalhados pelos professores nos perguntamos também o porquê desta situação.

Foi anexado na parede um quadro para que os professores preenchessem, separadamente, os conteúdos que mais gostam de abordar em suas aulas e os conteúdos que não trabalham frequentemente por terem alguma dificuldade em desenvolvê-lo. Em seguida pedi que listassem quais eram as dificuldades em trabalhar os conteúdos citados anteriormente. Se não trabalham determinado conteúdo é por que enfrentam limitações, solicitei que listassem quais

eram. Por último, provoquei uma reflexão para que pensássemos em possibilidades no sentido de encontrar caminhos na tentativa de superar tais dificuldades.

Ao conversar com os professores sobre os conteúdos que sentem maior dificuldade em ministrar nas suas aulas, fomos pontuando o porquê de tais limitações. As respostas se relacionaram à falta de afinidade, bem como a falta de experiência e vivência com aquele determinado conteúdo.

Eu acho sinceramente que isso tem muito a ver com o que a gente gosta e com que a gente não gosta. (sic.). (P3).

Alguns conteúdos a professora 4 disse sentir dificuldade em ministra-los na prática por não ter tido contato com estes em sua formação inicial.

Eu tenho dificuldade porque eu não sei, na verdade eu nunca pensei. Eu tenho dificuldade com a capoeira pela falta de experiência que eu não tive na faculdade. E eu não tenho o gingado, a capoeira é uma atividade que precisa de ritmo e eu acho que não tenho o ritmo. (sic.). (P4).

Outras dificuldades foram justificadas também pelo fato de não terem habilidades específicas de determinados esportes e outras práticas corporais como foi o caso da capoeira e de outras lutas.

A gente pode ir atrás de ter uma noção teórica para ser falado, mas assim, é diferente do que você falou do muay thai, agora que você me abriu os olhos eu nunca tinha pensado, agora eu to até bolando essa possibilidade eu me sinto capaz de fazer essa aula, mas assim capoeira, eu posso estudar, eu já estudei a história da capoeira, mas assim na hora da prática eu vou trançar os pés. (sic.). (P3).

Aí vão me mandar fazer estrelinha, eu não sei fazer estrelinha. Os meninos vão falar assim: “faz aí professora” (risos) (sic.). (P4).

Sabe qual é a primeira coisa que eu penso quando vou levar um conteúdo? É se eu consigo executar. Que nem na dança eu só trabalho as danças que eu já consigo, que eu sei alguma coisa, ou senão eu peço para os alunos montarem uma coreografia de determinada dança, eu já pesquisei já sei mais ou menos o que que é mas eu não sei dançar, a primeira coisa que eu penso é e se eles me perguntarem como que é tal coisa e eu não souber a resposta. Gente, e tem coisa que se você não praticar você não consegue. (sic.). (P3)

Citaram como um fator que atrapalha diretamente a prática dos professores a dificuldade com uma infraestrutura precária, quadra sem cobertura, com piso não adequado e a falta de materiais.

Vôlei mesmo, como você vai ensinar vôlei pra eles por exemplo com uma ou duas bolas de vôlei no máximo. Eu já tenho dificuldade no vôlei porque eu acho muito monótono, não o profissional, e aí quando eu vou lá olhar o material, gente, é uma bola, duas bolas, e daquelas que machucam que das boas mesmo num tem. (sic.). (P3).

Ao longo do debate fomos pontuando algumas provocações sobre as dificuldades levantadas por cada um no sentido de motivá-los a encontrar soluções para superar as dificuldades que nos deparamos em nossa ação. Para isso, exibimos alguns vídeos de motivação para pensarmos, que algumas ações são possíveis principalmente quando pensadas de forma coletiva.

Em seguida, diante de todas as dificuldades que temos, os vídeos nos apresentaram que para toda limitação existe uma possibilidade. Então, perguntei-os se existem algumas possibilidades na tentativa de buscar ações que possam minimizar nossas dificuldades e limitações.

Acho que a gente tem que tentar, pelo menos! (sic.). (P3)

Acho que com a troca de experiência e confiança. (sic.). (P1)

Fazer mais cursos, estudar mais. (sic.). (P3).

A gestão precisa ser nossa parceira, se você tem a parceria da gestão você vai longe. (sic.). (P3)

Sobre as possibilidades para tentar superar as dificuldades com a falta de materiais, alguns pensaram em adaptar, mas afirmam que nem sempre se consegue fazer isso.

Alguns a gente adapta, outros não tem como. Tem que dar um jeito nem que seja através de doação. (sic.). (P4).

Após esta dinâmica, iniciamos um estudo com os professores ainda sobre os conteúdos a serem trabalhados na Educação Física, complementando o arquivo confeccionado por eles com os conteúdos que pressupõem que devam fazer parte

do currículo da disciplina. Neste estudo os professores se depararam com outros conteúdos considerados parte das aulas de Educação Física, mas que não haviam lembrado quando, na atividade anteriormente realizada, pedi que escrevessem todos os conteúdos que entendiam dever ser abordados nas aulas de Educação Física na escola.

Avaliações e Encaminhamentos: Pude perceber que o encontro foi bastante motivador e pressupomos que estes espaços de formação podem fazer com que o professor se sinta motivado por meio das falas de outros colegas. Ao perceber que a sua dificuldade é a do outro também, surge uma vontade mútua de compartilhar experiências na tentativa de melhorar em sua prática pedagógica. E quando a dificuldade de um é a facilidade do outro, há a possibilidade de uma ajuda mútua.

Imbernón (2009) aborda a importância de criar comunidades formativas na formação de professores. Queremos aqui que os professores se sintam parte desta comunidade, refletindo e aprendendo mutuamente sobre suas práticas pedagógicas.

Ao final deste encontro solicitei aos professores e reforcei a solicitação por e-mail, que todos pensassem numa aula que gostaram de realizar, que consideraram uma experiência exitosa. Pedi para que eles trouxessem fotos, vídeos, planejamentos e outros arquivos que quisessem compartilhar deste momento para que pudessem apresentar aos colegas.

4º Encontro

Objetivos: Relembrar as dificuldades expostas no último encontro; compartilhar experiências exitosas nas aulas de Educação Física; sugerir ideias na aula apresentada pelo colega; vislumbrar novas possibilidades em sua prática pedagógica.

Desenvolvimento: O quarto encontro aconteceu no dia 19 de março de 2015, às 18 horas. Inicialmente fizemos uma revisão sobre o encontro anterior, quando tratamos das dificuldades que temos ao trabalhar determinados conteúdos. Relembramos todas as dificuldades citadas anteriormente para atualizar uma professora que não pôde ficar até o final do encontro passado. Sobre a dificuldade

da falta de afinidade e habilidade para executar movimentos de determinados conteúdos a professora opina:

E não precisa ter muita afinidade acho que não, acho que pelo menos o básico a gente tem que saber, igual eu estou trabalhando lutas e eu falo gente eu vou trabalhar o básico, não adianta que a professora não é mestre de capoeira, não sei nada de artes marciais, nada, sei o básico, e em cima do básico que eu trabalho a questão da disciplina das lutas, do respeito, essas coisas todas e essa semana eu vou trabalhar capoeira né, vamos ver como vai ser. Capoeira eu até já fiz, mas faz tanto tempo que eu acho que eu não dou conta de fazer mais nada. E aí também vem a contribuição do aluno, porque em muito aluno que faz lutas né, e o aluno ele contribui com a aula também, e alguns falam “oh professora eu sei alguns movimentos de determinada luta eu posso mostrar, ou eu sei capoeira posso passar algum movimento” é bom que ele acaba ajudando a construir a aula também. (sic.). (P6)

Ao falar da dificuldade em trabalhar os esportes de aventura na escola, os professores lembraram da dificuldade que é para tirar o aluno de dentro da escola para realizar uma atividade diferenciada que se utilize do meio ambiente, ou de outras estruturas que não temos no ambiente escolar ou ainda, fazer uma atividade integrada à comunidade. Ao ouvir a experiência e a dificuldade do outro pensamos nas diversas maneiras de vencer obstáculos e desenvolver novas possibilidades para a nossa ação pedagógica.

Eu estou totalmente frustrada, eu tentei de tudo e não consegui nada que eu queria. Eu pensei em fazer uma aula diferente, tá, aí pensei em levar os alunos na academia pra trabalhar o conteúdo de lutas, aí falei com o professor ele falou “não pode trazer os alunos eu dou uma aula pra eles”, cheguei na escola esbarrei no problema do ônibus, aí esbarrei no problema do horário, esbarrei no problema do dinheiro, esbarrei em problema atrás de problema aí desisti dessa ideia, por enquanto né. (sic.). (P3).

Em seguida iniciamos a proposta do encontro que seria o compartilhamento de experiências positivas. Todos nos preparamos previamente para apresentar aos colegas uma aula, o intuito era que, além de ter novas ideias com a experiência do outro, pudéssemos contribuir na aula do colega, expondo novas possibilidades, maneiras diferentes de trabalhar aquele conteúdo e colocar em questão suas dificuldades, limitações e até frustrações.

Rosa e Schnetzler (2003, p. 32), afirma que “a investigação-ação procura envolver as pessoas, mostrando a importância de se manterem solidárias às necessidades de outras”. Concordamos, e por isso desenvolvemos esse momento em que, além de falar sobre a sua prática pedagógica, os professores poderiam se identificar na dificuldade do outro e coletivamente buscar alternativas.

A primeira professora falou sobre uma aula desenvolvida no dia 03 de março de 2015 com uma turma do sexto ano do ensino fundamental, com conteúdo de jogos e brincadeiras, cujo objetivo era iniciação ao jogo e o desenvolvimento cognitivo e motor. A professora fez uma breve explanação de como introduziu o conteúdo e em seguida apresentou o desenvolvimento de uma de suas aulas destinada a este conteúdo, desenvolvendo duas atividades com seus alunos, denominadas de parada e queimada. A professora levou algumas fotos de sua aula, e explicou que ao final das aulas faz um momento de reflexão com seus alunos sobre situações de prática e aproveita para trabalhar alguns valores.

Em paralelo o professor 2 aproveitou o momento e narrou também como ele desenvolve o conteúdo de jogos e brincadeiras com suas turmas do ensino fundamental, especificamente, sexto e sétimo ano, dizendo que divide o conteúdo em: jogos populares, jogos eletrônicos e jogos de mesa e jogos de salão, trabalhando os conceitos.

Algumas coisas que eu venho fazer diferente, quando eu começo a trabalhar esse conteúdo eu primeiro discuto o que são jogo e brincadeiras com eles e distribuo alguns conceitos de jogos, eu divido jogos populares, jogos eletrônicos, jogos de mesa e jogos de salão. Essa é a divisão que eu tenho feito com eles. Ai eu começo com jogos populares que é o que eu acho mais viável para eles fazerem uma pesquisa que não seja na internet ou em livros, é uma pesquisa com os funcionários da escola. (sic.). (P2).

Assim, os professores foram encontrando semelhanças entre a sua prática pedagógica e a do colega, bem como compartilhando outras maneiras de trabalhar o conteúdo levantado.

Assim, algumas coisas eu encontrei em comum né. A única diferença é que eu fiz entrevistas com os pais, aí cada grupo escolheu um jogo né, e apresentou também. (sic.). (P6).

Surgiram debates sobre algumas dificuldades encontradas no desenvolvimento deste conteúdo sobre como trabalhar os jogos de competição, o que fazer com os alunos que vão perdendo e saindo da brincadeira e a questão de separação por gênero das atividades desenvolvidas.

A professora que apresentou em seguida optou por compartilhar a sua frustração com uma aula que segundo ela não havia dado muito certo. A aula era sobre dança e ela desabafou as suas dificuldades ao desenvolver o conteúdo com as turmas de ensino médio.

Aí eu cheguei lá com uma música né, eles já não gostaram da música, porque não era funk, não era uma música que tá na moda. na verdade eu fiz um alongamento com eles, depois eu separei em grupos, e eu só tenho uma aula e minha aula é antes do recreio, e eu perco dez minutos porque chamam para o lanche, então a minha aula de uma hora vira cinquenta minutos e uns 5 minutos que eles levam pra trocar de roupa, porque não pode entrar na escola de bermuda, aí os minutos que eu perdi de banheiro, sala, quadra, organiza todo mundo, faz chamada, aula ficou, a maioria ficou sentado, todo mundo fez o alongamento, quando eu comecei a dividir os grupos, eles criaram três passinhos envolvendo membros superiores e inferiores dentro daquela música, aí assim começou um sentou, outro sentou, outro senta, aí o que eu consegui foi isso, a minoria que fez. (sic.). (P3)

A professora continua seu relato ressaltando a reação dos alunos no início e durante o desenvolvimento da atividade.

No início todo mundo se animou pra fazer porque viram caixa de som, movimentação, daí pensaram “ a professora deve rebolar lá no meio né”. Mas quando eu comecei a dividir os grupos pra montarem coreografia para aquela música que eu levei, aí começaram a sentar aí ficou a minoria fazendo. A sala do segundo ano eu consegui atingir não foi nem a metade também, mas saiu alguma coisa só não deu tempo de fazer todo o planejado. No terceiro ano foi assim desastroso, eu só consegui fazer um grupo de seis ou sete pessoas. As eu fiquei totalmente frustrada gente. (sic.). (P3)

Na verdade é assim, eles gostam de música que já tenha coreografia pronta! (sic.). (P6).

Exatamente. E eu falei pra eles que queria que eles criassem possibilidades nas músicas e justamente por isso tinha que ser uma música desconhecida mas num ritmo mas fácil. (sic.). (P3).

Após a explanação da professora, questionei se ela havia refletido sobre seus pontos positivos e negativos vislumbrando novas possibilidades a fim de conseguir mais sucesso em sua prática pedagógica com o conteúdo em questão.

De repente, eu acho que eu deveria ter pensado melhor o que eu queria mas eu já cheguei impondo a minha vontade, mas nossa eu saí frustrada demais. (sic.). (P3).

A professora assumiu algumas dificuldades e demonstrou já ter refletido sobre a sua prática pedagógica, pensando maneiras de melhorá-la e também um grande desapontamento com o resultado final de sua aula.

Eu acho que eu fui muito afoita assim com o que eu quero dar na aula, como é ensino médio, terceiro ano, eu não abri as possibilidades no início, porque eu queria daquele jeito, eu imaginava, sabe quando você desenha uma coisa na sua cabeça, e pensa: "Vai dar tudo certo!" coloquei a melhor roupa que eu tinha sabe, me maquiei, coisa que eu nunca faço, cheguei na escola, pensei "É hoje o dia que eu vou dar a aula da minha vida" nossa senhora, cheguei em casa murcha, sem coragem nem de comer e ainda tinha que fazer almoço. (sic.). (P3).

Quando perguntada como poderia melhorar esta aula ela respondeu:

Eu acho que, eu poderia ter trabalhado isso numa aula teórica antes né, os tipos de música, pra depois levar pra prática, eu acho que tinha que ter o teórico antes, oh, vamos trabalhar algumas música, o que que vocês gostam? (...) eu queria que eles demonstrassem e se expressassem com o movimento e não deu certo. (sic.). (P3).

Sobre a questão da escolha das músicas a serem trabalhadas nas aulas de dança a professora disse:

Na música eu bati o pé, eu falei "Eu tenho algumas músicas" mas são músicas que falam palavrões, que lembram aquela sensualidade, então assim eu não queria levar isso pra eles eu queria só expressão corporal, e aí eu bati o pé na música e eles bateram o pé comigo e aí depois eu andei pensando que eu poderia ter trabalhado em sala antes né, os estilos musicais, a história, "Ah eu gosto de funk, então vamos pesquisar sobre o funk, vamos fazer uma pesquisa fora de sala, o problema é que ninguém pode ir fora do horário né, aí você tem que dar uma semana, duas semanas pra eles pesquisarem, parece que a coisa meio que esfria. Eu acho que se eu tivesse trabalhado teoricamente, tivesse trabalhado a mente deles antes, os estilos de dança, e montado os grupos na sala de

aula, trazer passinhos de algumas músicas, poderia ter dado mais certo. (sic.). (P3).

Por concordar com Geraldí, Messias e Guerra (1998) que afirmam que a reflexão não se dá por uma questão meramente técnica do ensino e nem ocorre individualmente, tivemos o intuito de nos colocar no papel de apresentar e, conseqüentemente, refletir a nossa prática pedagógica.

Conversamos no grupo sobre como trabalhar estilos musicais polêmicos como é o caso do funk e o axé. Para isso, recorreremos novamente à entrevista da Revista Nova Escola com Marcos Garcia Neira, discutida no encontro anterior. Durante o desenvolvimento dos encontros formativos com estes professores, a dança aparece frequentemente como um conteúdo difícil de ser trabalhado nas aulas de Educação Física. Ao falar sobre essa dificuldade o professor apresenta um caminho que ele recorre para não deixar de ministrar aulas de dança na escola.

Eu tenho dificuldade com esse conteúdo, de dança, dificuldade pessoal mesmo. Mas o fato de eu dar aula na universidade sempre me facilitou em algumas coisas, então sempre que eu tenho dificuldade pra trabalhar alguma coisa e tem alguém lá na faculdade com facilidade eu levo eles pra lá pra me ajudar no conteúdo e dou certificado de hora. (sic.). (P2).

As apresentações de duas professoras foram sobre o conteúdo de ginástica.

Com os alunos do sexto ano eu já comecei trabalhando com ginástica. Então, falamos sobre os elementos da ginástica, falamos sobre rolamento, na primeira aula a gente fez rolamento, consegui o colchão esse ano, então a gente fez salto, fizemos um trabalho sobre parada, parada de mão, alguns conseguiram outros não, muitos têm medo, ainda não tem a questão da força e aí a gente foi falando sobre os elementos da ginástica, que na outra aula, eu já falei sobre a questão né, da ginástica coreografada, que a gente falou sobre os vários tipos de ginástica, ginástica rítmica, ginástica artística, ginástica de trampolim e por aí vai. Na terceira semana, eu já comecei a introduzir dentro da ginástica rítmica elementos com aparelho, não fiz mais porque eles ainda estão no processo de conhecimento dos próprios aparelhos. Na próxima aula eu pedi que fizessem três movimentos diferentes em grupo desde que fossem movimentos sincronizados. Nesta última aula era pra eles fazerem os movimentos usando os aparelhos da ginástica, como nesse dia foram pouco alunos até que a gente conseguiu trabalhar um pouquinho. (sic.). (P6).

No momento de falar outras possibilidades de trabalhar o conteúdo a professora Professora 4 falou sobre sua experiência sobre o mesmo conteúdo.

Primeiro o que eu fiz, a minha parte teórica com eles em sala de aula, foi mais pra falar quais são os tipos de ginástica, nada mais que isso de teoria, e instigar um pouquinho a curiosidade, aí depois eu imprimi aquelas figuras que eu mostrei pra Professora 3, eu imprimi uma folha e aí eu recortei algumas figuras daquelas e aí a gente dividiu em grupo, e aí depois a gente foi executar essas figuras das pirâmides e aí a gente usou os tatames lá na escola tem alguns, aí eles me ajudaram a descer nós fomos pra quadra, aí eu mostrei isso pra eles, as figuras que eu achei na internet e começamos a fazer eu perguntava qual daquelas figuras poderiam ser feitas e eles foram apontando as mais fáceis pra eles e acessíveis, porque tem uns que não tem como fazer que são mais complexos, aí eu ia trocando e eles iam fazendo. E nisso eles fizeram várias figura. (sic.). (P4).

Ao final do encontro apresentei algumas experiências que tive como professora do estado de Mato Grosso no município de Juína e no IFMT campus Barra do Garças e conversamos brevemente sobre como avaliamos os alunos em nossa disciplina.

Avaliação e Encaminhamentos: Pudemos avaliar ao finalizar os trabalhos, que o compartilhamento de experiências foi enriquecedor, falar de sua experiência é um ato de refletir a sua prática, oportunizando novos olhares sob outras perspectivas, ao tempo que ouvir a experiência do outro é também vislumbrar novas possibilidades para a sua prática pedagógica.

5º Encontro

Objetivos: dialogar sobre a experiência do encontro passado; refletir sobre a resolução de alguns problemas e dificuldades citadas; sistematizar planos de ensino contemplando todos os conteúdos listados em encontros anteriores.

Desenvolvimento: O quinto encontro realizou-se no dia 24 de março de 2015. Iniciamos o encontro pedindo aos professores que falassem sobre a vivência do último encontro, ou seja, a de ouvir as experiências dos colegas e falar sobre as suas vivências, pois pensar numa aula anteriormente desenvolvida, sistematizando-a para expor aos colegas é também uma maneira de reflexão sobre sua prática e quando realizada no coletivo, as contribuições podem ser ainda mais produtivas.

Ao serem questionados sobre como foi a experiência do encontro passado, a primeira professora a se manifestar disse ter achado muito positivo, demonstrando um sentimento de segurança ao perceber que tem feito um trabalho parecido com os demais. Os pontos em que as práticas se diferem servem para o enriquecimento do repertório de atividades e metodologias do professor em determinado conteúdo.

Eu acho que foi positivo porque eu percebi que existem outros colegas que também estão trabalhando os mesmos conteúdos e nos mesmos anos e as metodologias não tão parecidas eu acho muito positivo nesse sentido de perceber que os outros professores trabalham com os mesmos conteúdos no mesmo ano que eu. (sic.). (P1).

Outro professor acrescentou:

Tem coisas que outras pessoas veem no seu trabalho que você mesmo muitas vezes não tem a possibilidade de enxergar de pensar assim como eu enxerguei no trabalho dele. Acho que é uma coisa que pode contribuir para as minhas aulas. (sic.). (P2)

Ao ouvir considerações sobre a sua aula, a professora salientou:

Então, eu gostei muito da opinião da Professora 4 e do Professor 2, que me deram opinião de uma variação de brincadeira né, que a “parada” tem uma variação na brincadeira, eu até anotei no meu caderno que eu acho legal né, e eu vou tentar fazer essa brincadeira. E a contribuição em relação a parte teórica a introdução mais elaborada mesmo que seja no sexto ano então eu goste, achei muito positivo. (sic.). (P1).

Já ao ouvir a experiência do outro a professora ficou satisfeita em perceber que os colegas têm trabalhado os mesmos conteúdos, demonstrando assim um sentimento de segurança quanto ao que vem trabalhando nas suas aulas.

Ouvir a experiências dos outros me fez perceber que estamos trabalhando no mesmo sentido. Sobre a ginástica que a Professora 4 trabalhou e a Professora 6 também e você também, eu também já trabalhei a ginástica mas assim as pirâmides eu não cheguei a fazer, igual a Professor 6 lá com a fita, com o arco, com a bola, a corda, todos esses materiais eu já tinha trabalhado e gostei muito, achei interessante e já tinha trocado experiência com ela em relação ao feitiço da fita né. (sic.). (P1)

Sobre a experiência da professora que sentiu-se frustrada por achar que sua aula não se desenvolveu como planejara, um professor disse que ainda assim foi para ele muito proveitoso ouvi-la, pois vislumbrou possibilidades para o conteúdo que ele considera ter dificuldade para desenvolvê-lo.

Eu achei muito interessante, por exemplo a experiência da Professor 3, mesmo que ela ache que não tenha dado certo a experiência dela foi uma experiência que eu achei muito interessante, eu consegui enxergar as minhas turmas ali, eu acho que eu identifiquei ali algumas turmas que eu tenho na escola em que eu trabalho. (sic.). (P2)

O conteúdo dança, foi o conteúdo mais citado entre os professores quando questionados sobre suas dificuldades no que se refere aos conteúdos a serem ministrados nas aulas de Educação Física. Então falando ainda da professora que sentiu-se fracassada no desenvolvimento de uma aula de dança, o professor apontou:

Pra mim, particularmente ela contribuiu assim pro trabalho que eu tenho tentado fazer, com outra possibilidade que eu não tinha pensado. [...] Me fez pensar novas possibilidades pra trabalhar com um conteúdo que eu tenho certa dificuldade. (sic.). (P2)

Outra professora conclui partilhando da mesma ideia dizendo que:

Mas assim se você pensar nos objetivos que ela queria alcançar, o que ela queria que ao final fosse trabalhado, na verdade não fizeram do jeito que ela queria, mas assim eu penso da mesma forma que o Professor 2 eu enxerguei por esse lado também né, as diversas possibilidades que se tem de trabalhar né. (sic.). (P6).

Já a professora 6 viu nesta experiência a possibilidade de avaliar a sua própria prática pedagógica e que isso foi muito valioso, percebendo ainda a possibilidade de agregar à sua prática pedagógica algumas metodologias dos outros professores.

Eu gostei de falar da minha experiência mas é uma coisa que eu tenho que melhorar muito ainda. E ouvir a experiência do outro contribuiu bastante, muito mesmo, tanto é que as ideias das pirâmides que a Professor 4 fez, eu também fiz parecido só que não

tinha ideia, a gente acaba pegando algumas ideias da prática do outro, eu podia ter apresentado algumas pirâmides antes, eu não apresentei eu já demonstrei in loco e mandei fazer só a base eu não via a possibilidade de trabalhar outros tipos de pirâmides, se eu tivesse trabalhado as figuras eles podia tentar, então assim o bom de ouvir experiências é isso que a gente vai acrescentando, agregando. (sic.). (P6).

A professora 4 demonstra em sua fala o quanto é motivador para ela ouvir sobre a prática pedagógico do outro:

É sempre bom a gente passar alguma coisa que a gente sabe e na minha concepção eu acho melhor eu aprender que aí você tem mais um leque de variações, que tem dia que você tá tão assim, aí você pesquisa tanto, entra na internet e começa a pesquisar e aparece tanta coisa, que eu às vezes me perco e outra pessoa falando te mostrando nossa, é bem melhor porque as vezes você vê alguma coisa e fala “nossa, que legal será que dá certo?” ou então a variação de novas atividades, nossa pra mim isso é muito enriquecedor. (sic.). (P4).

Após todos terem falado sobre como foi a experiência anterior, expliquei aos professores que o intuito era primeiro fazer com que eles refletissem sobre as suas aulas já que muitas vezes não fazemos isso, principalmente quando uma aula não sai como planejado.

Nossa, eu mesma não faço isso, quando uma aula minha dá errado eu nem tento rever, dou um risco lá e nem faço de novo. (sic.). (P4).

Tínhamos como intuito também aproveitar a prática do outro para que assim, adequando a realidade de cada um, tenhamos novas ideias que possam enriquecer a nossa prática pedagógica. Todos afirmaram ter sido um momento muito positivo que fez com que pensassem sua ação pedagógica bem como a ação dos outros professores de forma crítica, projetando novas maneiras e possibilidades de trabalho.

Planejamos este momento pois concordamos com Ibiapina (2005) quando afirma que o trabalho colaborativo auxilia o professor a entender e solucionar problemas de sua prática. Assim, foi fundamental que todos participassem nesse processo de construção, análise e reflexões coletivas. Concordamos ainda com Krug (2004) quando destaca que é no processo interativo onde se reflete sobre a sua

prática e a prática pedagógica do colega, que professores conseguem identificar onde devem melhorar e assim desenvolver-se profissionalmente.

Entendemos então que após identificar nossas dificuldades com alguns conteúdos e outros aspectos que envolvem a prática pedagógica, não é possível visualizar soluções sozinhos, mas a convivência e o compartilhamento das experiências dos colegas podem auxiliar nesse movimento. Para iniciar um processo de aprendizagem colaborativa, após a identificação das diversas dificuldades, faz-se necessário que as coloquemos em questão e que tentemos encontrar alguns caminhos possíveis.

Como uma das dificuldades que os professores apontaram, além do trabalho com conteúdos específicos, foi a organização dos conteúdos a serem trabalhados na Educação Física em cada ano seguindo uma sequência didática adequada, a proposta seguinte foi a de construir um plano de curso para o ensino fundamental.

Tomamos por base inicial uma turma de sexto ano do ensino fundamental e cada um professor falou sobre o que trabalhava em cada bimestre, bem como a lógica das suas escolhas e a ordem dos conteúdos no decorrer dos bimestres. Apesar de apontarem essa dificuldade, ao pensar e escrever uma ordem de conteúdos para desenvolver a Educação Física no ensino fundamental, eles mesmo iam apontando e justificando as suas escolhas.

Se sabe que se a gente fosse pensar melhor a gente pegava no primeiro bimestre esses jogos e brincadeiras, e no segundo a gente trabalhar, eu não faço isso mas pensando melhor, a gente trabalharia o atletismo então no segundo bimestre. (sic.). (P1).

Porque o atletismo é a base, o aluno aprende a correr, saltar... (sic.). (P4).

Então a gente podia colocar o atletismo logo após os jogos e brincadeiras pois primeiro ele faz esses movimentos de correr, saltar dentro das brincadeiras e depois dentro de um esporte mais organizado, preocupado com regras e técnicas, que é o atletismo. (sic.). (P1).

Ao debater sobre se o conteúdo lutas entraria no plano de curso do sexto ano ou não, enquanto uns achavam que sim e outros discordavam, os professores manifestaram acordo com a seguinte colocação:

Eu estou falando pra ele, a gente pode fazer assim, coloca jogos de oposição dentro do primeiro bimestre junto com o conteúdo “jogos e brincadeiras” e depois numa série mais avançada coloca lutas. (sic.). (P1).

Assim, os professores criavam e estabeleciam alguns critérios para a sistematização dos conteúdos. Durante todo o processo conversamos que o intuito não era criar um modelo de planejamento invariável, mas sim pensar numa maneira mais organizada de trabalhar os conteúdos de acordo com a realidade de cada um, suas demandas e necessidades. Se futuramente este planejamento fosse utilizado pelos professores cada um deveria tê-lo apenas como base, reavaliando-o e adaptando-o à realidade específica de sua escola e de sua prática pedagógica.

Ao passar para o sétimo ano, as dificuldades começaram a surgir.

Olha, eu trabalho jogos também, a gente começa a ampliar um pouco mais isso mas acho que não muda muito não. (sic.). (P1).

Olha, eu vou falar uma coisa pra você, não tem muito o que mudar do sexto para o sétimo porque a faixa etária é quase a mesma. (sic.). (P2).

Os professores ao pensarem em que conteúdo trabalham no primeiro bimestre do sétimo ano, afirmaram trabalhar o mesmo conteúdo do sexto: jogos e brincadeiras. Perguntei-lhes o que de diferentes eles fazem do sexto para o sétimo ano no que se refere ao conteúdo citado.

Eu trabalho as mesmas atividades no sexto e no sétimo ano, o que eu faço de diferente é ampliar a discussão com eles. (sic.). (P2).

Eu também! O que você pode fazer é aumentar o grau de dificuldades das atividades. (sic.). (P4).

Mas ao serem questionados sobre qual o diferencial no conteúdo entre os dois anos, ele não soube especificar. Provoquei os professores para que pensássemos os conteúdos para todos os anos do ensino fundamental, visando refletir ao mesmo tempo sobre os nossos objetivos e o nosso papel com a disciplina na escola.

Avaliações e Encaminhamentos: Nesta reunião pude perceber que os professores tiveram dificuldades e até um pouco de resistência ao fazer o exercício

de elaborar um documento organizando os conteúdos por anos. Alguns professores afirmaram trabalhar os mesmos conteúdos e até as mesmas aulas em todos os anos do ensino médio, sentindo dificuldades em sistematizar uma sequência de conteúdos.

Neste momento, apresentei um texto de Oliveira (2006), que trata do descrédito da Educação Física no meio escolar. O autor afirma que isso se deve ao fato de o professor não fundamentar teoricamente sua prática, repetir os mesmos conteúdos sempre e apresentar atividades descontextualizadas. Com isso, pretendia que pensassem novamente no nosso papel na escola e como concretizá-lo na prática.

Além disso, percebi também que alguns professores só conseguem pensar os conteúdos a serem trabalhados de forma bem definida no que se refere aos conteúdos teóricos e práticos, de forma que raramente fazem uma integração entre eles, o que contribui para a afirmação da dicotomia teoria e prática.

Combinamos que para basear as discussões de nosso próximo encontro e fundamentar as discussões realizadas até aqui, eu mandaria dois textos para o e-mail dos professores para leitura em casa.

6º Encontro

Objetivos: debater sobre a importância da reflexão de nossas práticas, do crescimento com a troca de experiências e dos benefícios da formação colaborativa. Continuação no desenvolvimento dos planos de ensino.

Desenvolvimento: O sexto encontro aconteceu no dia 8 de abril de 2015, às 18 horas, sendo destinado a discutir dois textos indicados para a leitura no encontro anterior. O primeiro texto foi um relato de experiência apresentado no Simpósio Internacional de Educação a Distância e Encontro de pesquisadores em Educação a Distância, realizado pela Universidade Federal de São Carlos em 2014. O artigo tem como título “Tutoria em curso de especialização de Educação Física Escolar REDEFOR\UNICAMP: um relato de experiência sobre construção do conhecimento prático”, sendo a autora Patrícia Santos de Oliveira. O segundo texto lido e debatido foi um relato de experiência publicado na Revista Eletrônica de Educação, volume 8, número 3 no ano de 2014, intitulado “Proposta pedagógica

para o ensino da Educação física em escolas de Cuiabá: relatos de uma formação continuada” de autoria de Evando Carlos Moreira e colaboradores.

O nosso objetivo com as leituras desses artigos foi fundamentar algumas discussões realizadas, bem como fazer um estudo contínuo sobre o processo que vivenciamos ao longo dos encontros. Vimos como importante aqui falar sobre o que nos propomos realizar e ainda sobre alguns conceitos em que esta pesquisa se fundamenta, para que os professores entendessem todo o processo do qual faziam parte.

Para este encontro preparei também alguns slides que, durante a conversa sobre os conceitos que os textos nos traziam, serviram de auxílio para relacionar autores diversos que fundamentam tais conceitos.

Para isto selecionei um relato de experiência de uma prática de formação parecida com a que estamos vivenciando para discutir a importância dos saberes advindos da prática, da reflexão das vivências da prática e dos aprendizados e benefícios do compartilhamento de experiências. Neste momento, fundamentamos as nossas atividades nesta proposta de formação, a medida em que vivenciamos a partilha de experiências bem como a reflexão de nossas práticas adquirindo saberes a partir disso de maneira colaborativa.

Ao revisitar os conceitos de formação continuada com os professores falávamos que a pesquisa da qual estava em desenvolvimento traria não apenas resultados para quem pesquisa, mas também reflexões para quem participa daquele processo.

Eu lembrei de um menino que veio me procurar querendo fazer um artigo, querendo observar minhas aulas, aí eu sempre deixei em aberto, mas aí agora eu já comecei a querer saber mais, acho que eu estou ficando mais rígida, aí eu falei assim: “mas quanto tempo que você vai fazer essa pesquisa?” Aí ele falou que era uma semana, mas uma semana não dá para você perceber como que eu trabalho a educação física com os meus alunos, não dá você talvez vai fazer um artigo com dados irreais se fosse um período maior. E aí ainda falei assim: ‘Mas vai ser só observação’ porque se tivesse um questionário ou uma entrevista seria bom, “você só vai observar a aula? Você não sabe como a aula foi planejada, por que eu to fazendo daquele jeito, se tem outros momentos que eu estou com esse aluno, porque eu atendo alguns alunos depois da aula, então tudo isso influencia, aí ele disse que então tá eu vou trazer depois os objetivos direitinho. (sic.). (P1).

A professora afirmou que já participou de algumas pesquisas, mas que nunca ficou sabendo de nenhum resultado e que muitas vezes nem soube dos objetivos da pesquisa e ainda, que não trouxe nenhum auxílio que pudesse se refletir de alguma forma na sua prática pedagógica.

Além da necessidade de aproximar pesquisador e pesquisados, universidade e escola, pesquisa e escola, o texto nos fez discutir também a necessidade de reconhecermos o professor como pesquisador de sua prática e produtor de conhecimentos. Tardif (2014) defende uma relação dialógica entre a pesquisa universitária e o trabalho docente que não é apenas uma relação entre uma teoria e uma prática, mas uma relação entre sujeitos, cujas práticas são portadoras de saberes. A manifestação da professora demonstra bem essa separação entre a pesquisa, escola e contexto.

Perguntei, com base no texto, o que os professores entendem por conhecimento da prática e a importância que damos à ele. Uma professora afirmou que acredita que há um conhecimento que é oriundo da prática e complementou:

Adquiri porque na medida em que você pratica você resignifica aquela prática internamente para você, então existem modificações e aquilo lá vai ser transformado, é uma prática, mas no momento que eu a faço ela tem um significado pra mim, então ela é necessária, o professor não tem que dominar para ser um atleta de algum esporte, mas ele tem que ter vivenciado pra ter experiência, pra saber como que é. (sic.). (P1).

A partir do texto falamos na necessidade do professor refletir continuamente a sua prática pedagógica trazendo alguns conceitos sobre professor reflexivo. O intuito era também fundamentar teoricamente o processo de formação do qual participavam e, que a ação pedagógica era ponto central.

Para essa discussão tomamos por base Zeichner que entendia que a compreensão do professor se amplia à medida que ele reflete sobre sua ação, pois incorpora novos conhecimentos que poderão respaldar ações posteriores. (GERALDI; MESSIAS; GUERRA, 1998).

O segundo texto levantou a discussão sobre a relação entre formação continuada, trabalho colaborativo e produção de conhecimento, considerando a valorização do conhecimento do professor e a percepção de que seu trabalho produz conhecimento para o desenvolvimento de suas ações profissionais. O texto

aborda também a importância de trazer as situações problemáticas da prática para a formação continuada de professores e a necessidade de tratar os problemas coletivamente.

Ao abordar o trabalho coletivo uma professora destaca:

O que eu achei interessante sobre o trabalho colaborativo foi o que ele fala aqui, na terceira folha, que o processo de formação continuada deve analisar o contexto político e social guardando as especificidades de cada local ainda destaco que as instituições formadoras precisam atuar por meio de trabalhos colaborativos abandonando a perspectiva individualista despertando no professor durante o processo formativo a concepção de que seu trabalho produz conhecimento necessário para o desenvolvimento das ações profissionais. (sic.). (P1).

A manifestação da professora vai ao encontro do que Imbernón (2010) assume, que é evitar o que denomina de “celularismo escolar”, ou seja, o isolamento dos membros da comunidade educativa. Por isso, gostaríamos que os professores participantes do processo entendessem que nesta prática formativa valorizamos a comunicação entres os colegas, acreditando que isso é importante na formação e desenvolvimento profissional dos professores.

Nesta discussão falamos sobre a complexidade que envolve o trabalho docente e que os diversos saberes que abarcam o saber docente precisam ser valorizados igualmente.

O objetivo de trabalhar esses textos foi trazer alguns conceitos para discutir com os professores a formação continuada, a formação colaborativa, professor reflexivo e a construção do saber docente. No encontro anterior discutimos a construção de um plano de curso, adiante pensaremos então conteúdos específicos para que coletivamente sejam construídos planos de aula, principalmente dos conteúdos citados como difíceis para trabalhar. Os conceitos trabalhados a partir dos textos foram importantes à medida que os professores puderam captar como seria o desenvolvimento da proposta de construção dos planejamentos curriculares.

Neste sentido, os professores voltaram ao debate de como construir esse planejamento de modo que a prática e a teoria andem juntos. Os professores continuaram apresentando dificuldades em pensar aulas e conteúdos que contemplassem atividades teórico-prático.

Entendi, então eu faço um pouquinho diferente, a única parte que que eu faço prática e sala é quando eu falo de frequência cardíaca, as capacidades que dá pra fazer muito bem, agora, por exemplo, eu vou falar de diabetes, assim você incentiva a prática de atividade física que ajuda pra quem tem diabetes, também hipertensão, eu acho, assim, num sei, eu nunca pensei, mas por exemplo trabalhasse com textos “o que é basquete?” Aí a história do basquete, pode até ser mas eu nunca fiz, mas eu já pensei, eu falo assim, teoria aí fala a história do basquete aí depois fala você tem que quicar a bola, você não pode andar com a bola mais de dois passos, entendeu? Isso que seria a teoria? (sic.). (P4)

Concordamos que os alunos devem realizar uma prática consciente e que faça sentido para eles. A intenção é lutar contra a prática pela prática e fazer com que os alunos entendam o porquê daquela prática na escola, as mudanças que ocorrem no seu corpo com o exercício e ter em mente principalmente o papel da Educação Física na escola.

Considerando que essa dificuldade foi motivo de certa tensão no encontro passado, planejei retomar essa reflexão antes de continuarmos as atividades de planejamento curricular e propostas de aulas. Para isto, além das discussões previstas por meio dos textos, levei alguns vídeos que abordam metodologias de ensino em Educação Física. Nestes vídeos foram apresentados alguns conceitos e partes do desenvolvimento de algumas aulas, com intuito de despertar algumas ideias para a prática pedagógica do professor, pensando nas posteriores etapas.

Um dos vídeos apresentou uma metodologia de ensino com o conteúdo de lutas e também abordava brevemente a importância da inclusão na Educação Física. Assim, os professores sentiram a necessidade de falar sobre a dificuldade que sentem em incluir alunos com deficiência em suas aulas, relatando não serem preparados para isso.

Eu tenho muita dificuldade de trabalhar a inclusão porque assim, não sei se é isso que você quer discutir agora mas, numa sala por exemplo de 30 alunos e você com uma pessoa com deficiência, nossa aí você pensa, eu não sei o que fazer e eu tenho alguns casos na minha escola eu tenho uma criança que não anda, tem uma outra também no ensino fundamental que também tem uma perninha diferente da outra e tem dificuldade de se equilibrar. (sic.). (P4).

Os síndrome de down que eu tenho fazem tudo que eu peço, não tem dificuldade alguma, mas essas físicas nossa eu não sei o que eu faço, algumas coisas dá pra adaptar, às vezes eu brinco com eles de

pegador de cachorrinho e do bambolê sentado são as únicas atividades que eu consigo, os outros eu não consigo trabalhar essa é uma dificuldade que eu tenho tremenda. (sic). (P4).

Outra professora falou da dificuldade que tem até para deslocar os alunos da sala de aula para a quadra.

Só o processo de trazer eles para quadra, porque são dois cadeirantes, só de trazer eles da sala para quadra a dificuldade é muito grande. Tem rampa, mas a rampa ela deveria ser bem longa, ela é assim, nossa tem que ser eu, a que acompanha ela e mais dois alunos pra ajudar a descer. (sic.). (P1).

Concluimos que a inclusão é mais uma questão que não estamos preparados, temos muitas dúvidas e é um desafio que nos deparamos no desenvolvimento de nossas práticas pedagógicas, mas que devemos experimentar e trocar de experiências que podem auxiliar na direção de um caminho.

Avaliação e Encaminhamentos: O encontro foi finalizado com um vídeo disponível no site da revista nova escola, apresentando um exemplo de uma aula de lutas com novas possibilidades para esse conteúdo. Dessa forma, tive como objetivo despertar os professores para as inúmeras manifestações corporais que podemos e devemos trabalhar nas aulas de Educação Física, incentivando a inserção de conteúdos diversos em seus planejamentos mesmo que tenhamos dificuldades.

Como nem sempre as dificuldades encontradas em um grupo de professores são as mesmas, o encontro de professores de Educação Física pode ser um meio propício para a apresentação de caminhos de superação destas dificuldades. Neste encontro os professores focaram nas suas dificuldades e demonstraram interesse em refletir para algumas soluções e caminhos. Por isso, para o próximo encontro discutiremos mais sobre esse ponto.

7º Encontro

Objetivos: avaliar uma proposta de um plano de curso para o ensino médio; definir prática pedagógica; listar as dificuldades gerais encontradas nas práticas pedagógicas dos professores de Educação Física; listar conteúdos difíceis de ministrar.

Desenvolvimento: O sétimo encontro aconteceu no dia 16 de abril de 2015, às 18 horas, como de costume falamos rapidamente sobre o encontro anterior para que todos pudessem entender que tipo de formação estávamos desenvolvendo.

Uma professora fez uma nova provocação sobre a formação da qual estão a vivenciar na escola atualmente, demonstrando a necessidade que sente de uma reestruturação do modelo de formação, destacando que a formação que acontece na escola não condiz com as suas expectativas docentes, tornando-se um espaço para apontamento de problemas, mas que raramente são solucionados.

Não adianta você discutir um teórico se o problema que você está vivendo na escola é outro. Por exemplo, a evasão, ao invés da gente trazer esse problema para discutir aqui ou procurar pessoas que descobriram maneiras de diminuir essa evasão, não é o que acontece, sabe o que acontece, uma discussão de quem seriam os culpados dessa evasão e os culpados são sempre nós, e a discussão roda e não sai do lugar. O ano passado mesmo eu não fiz sala do educador, primeiro porque eu já estava tão desanimada com a sala do educador [formação continuada promovida na escola] porque todo ano você faz e todo ano é a mesma coisa e depois também com o Qualidade de Vida [projeto oferecido pelo estado chamado "Qualidade Vida"] eu não consegui conciliar, e no final do ano eu perguntava para as pessoas "e aí o que vocês viram?" "E aí o que vocês estudaram, a mesma coisa!? As orientações curriculares, as normativas, mas e aí na prática como isso vai nos ajudar? Vai resolver algum problema que a gente tem na escola? não. (sic.). (P3).

A manifestação desta professora é um desabafo sobre a pouca conexão entre a formação continuada e a prática pedagógica do professor. Apesar das questões debatidas fazerem parte do cotidiano escolar, são também muito amplas, complexas e dependem do empenho de todo o sistema escolar e não apenas dos professores.

Para Imbernón (2010), ainda restam alguns obstáculos para se vencer os modelos de formação vigentes e entender que uma outra formação é possível. Dentre esses obstáculos o autor aborda a formação em contextos individualistas e personalistas denunciando que "o contexto individual é a prova de que o processo de formação se produz descontextualizado, sem considerar a realidade de cada professor ou grupo, voltando-se para a melhoria da cultura docente, mas não para a mudança e para a inovação" (IMBERNÓN, 2010, p. 35).

Outro obstáculo abordado por Imbernón (2010) que se relaciona com a manifestação da professora, é que embora as atividades de formação pareçam ter um caráter grupal, na realidade, são direcionadas ao indivíduo que aprende questões concretas, geralmente distantes das preocupações da prática. “Por essa razão, a formação não costuma causar um grande impacto na prática da sala de aula nem potencializar o desenvolvimento profissional” (IMBERNÓN, 2010, p.34).

Nóvoa (2009) entende que situações concretas da prática só podem ser solucionadas por meio da análise, que parte da ação, mas que mobiliza conhecimentos teóricos. “A formação de professores ganharia muito se fosse organizada, preferencialmente, em torno de situações concretas, de insucesso escolar, de problemas escolares ou de programas de acção educativa” (NÓVOA, 2009, p. 34). (sic.).

Para este encontro a proposta era avaliar um plano de curso previamente elaborado, dando sugestões para melhorá-lo ou ampliá-lo, deixando o mais próximo possível da realidade da maioria. Optei por levar um planejamento pronto, visto a dificuldade e uma certa tensão que os professores demonstraram com a elaboração do plano de curso do ensino fundamental.

Lembrei aos professores que não tínhamos o intuito de elaborar um planejamento para que todos pudessem segui-lo rigorosamente, mas sim que tínhamos como objetivo promover um espaço para que pensassem coletivamente sobre todos os conteúdos que, pressupomos, façam parte de nossa disciplina. Além disso, o planejamento poderia servir como base para que posteriormente fosse adequado à realidade de professor e de cada escola.

Ao iniciar a discussão, apresentei um excerto do texto de Oliveira (2006, p. 20):

O percurso histórico de formação e atuação profissional no setor educacional causou danos que levaremos muitos anos para modificar. O excesso de trabalhos repetitivos (a mesma coisa por anos), a falta de fundamentação teórica para os trabalhos executados, inconsequência pedagógica e atividades descontextualizadas levam a Educação Física a um descrédito pedagógico geral [...]” (OLIVEIRA, p. 20, 2006).

Tive como intensão provocá-los, lembrando de quando sugeriram escrever no planejamento anual que abordaria os mesmos conteúdos no 6º e 7º

anos. O texto deveria conduzir a reflexão sobre a importância de lutar contra o descrédito que muitas vezes a Educação Física tem dentro da escola. Um dos caminhos para que possamos ser mais valorizados pela gestão e pelos colegas é deixar claro o que pretendemos com o nosso planejamento, não apenas para a gestão mas também os demais professores e para os nossos alunos.

Em seguida iniciamos a avaliação do planejamento anual para o ensino médio, já no início os professores discutiram como abordam as modalidades desportivas e se trabalham separadamente seus fundamentos.

A questão de fundamentos eu coloquei lá no meu plano, mas eu não trabalho muito os fundamentos não, o que que eu faço para trabalhar os fundamentos? Passo os jogos para eles curtirem aí eu determino agora só vale manchete. (sic.). (P5).

Mas eu digo assim, lá no 6º, no 7º e 8º ano você trabalha fundamentos, mesmo assim o aluno chega no 1º ano sem saber por exemplo, o saque mesmo, o saque por cima são raros os alunos que conseguem eu acho difícilíssimo o saque por cima, então daí você pensa assim, vou parar minha aula para fazer fundamento, meu Deus eles querem matar a gente. (sic.). (P3).

Ao falar dos conteúdos os professores preocupavam-se em como tratá-los na escola. Neste momento nos remetemos mais uma vez à algumas dificuldades discutindo no grupo possibilidades para tentar superá-las. Durante a explanação do planejamento os professores comentaram como eles trabalham, como dividem ou como tratam os conteúdos. As sugestões foram surgindo e o plano foi construído por meio da participação de todos.

Após esta etapa o objetivo era que partíssemos para os planejamentos de algumas aulas. Para isso, mediei uma reflexão sobre o que entendemos por prática pedagógica, sendo esta concretizada desde o planejamento de trabalho até as tomadas de decisões no cotidiano da docência, da orientação e da intervenção.

Pensando na prática pedagógica sob esse contexto, voltamos à discussão das dificuldades que encontramos ao colocar todos esses conteúdos citados em prática num planejamento anual para todos os anos do ensino fundamental e ensino médio.

O objetivo é que depois dessa etapa pensemos coletivamente em metodologias e estratégias para uma intervenção pedagógica com tais conteúdos. A atividade parece repetida, porém entendemos como sendo pertinente retornar ao

esse questionamento das dificuldades, visto que agora temos um panorama mais completo no que se refere não só aos conteúdos a serem trabalhados, mas ao nosso papel como professor de Educação Física na escola.

Os professores anotaram as suas dificuldades quanto aos conteúdos da Educação Física, tendo como base o planejamento construído para que em seguida partilhassem com o grupo as dificuldades encontradas na sua prática pedagógica, num contexto geral. Um professor dividiu com o grupo uma opinião sobre as dificuldades que temos em sala de aula.

Sabe o que eu já percebi, é que a gente consegue trabalhar melhor o conteúdo que a gente teve vivência tanto para o professor que está dando aula na escola quanto para o aluno que está aprendendo, porque eu sinto que eu tenho facilidade de trabalhar o futsal porque eu joguei futsal a minha vida inteira, natação também eu nadei a vida inteira, eu nadei durante dez anos, então eu conheço bem as técnicas de natação. Mas olha é engraçado, eu sempre gostei de dançar, mas eu não consigo trabalhar o conteúdo de dança, pra mim é muito difícil. (sic.). (P2).

Já que a nossa próxima etapa seria pensar estratégias pedagógicas que pudessem melhorar nossa prática pedagógica, levei para o encontro alguns vídeos com algumas experiências em determinados conteúdos em aulas de Educação Física.

Ao assistir os vídeos os professores tiveram algumas ideias e compartilharam também algumas experiências com aquele conteúdo exposto. Os vídeos foram para nos incentivar e ajudar a pensar em possibilidades até porque as realidades são diferentes. Os conteúdos foram atividades com raquetes, qualidade de vida e saúde na Educação Física, ginástica e lutas. Ao serem perguntados sobre os efeitos daquele momento uma professora respondeu:

Vendo esses vídeos a gente começa a pensar assim, não sei vocês, mas eu posso fazer de outra maneira, eu não tenho isso, mas eu tenho aquilo outro que as vezes assim, igual o tênis de quadra, que você pegou uma rede de vôlei e improvisou com ela mesmo e eu fiquei pensando assim, gente a gente fala que ah eu não vou trabalhar o tênis de quadra porque eu não posso ir pra uma quadra de tênis. (sic.). (P3).

Sobre o primeiro vídeo, que trazia uma aula de lutas, a professora observou:

Eu achei interessante porque eu falei assim que eu nunca fiz, que eu nunca trabalhei lutas porque eu num tinha tatame, aí ela pegou o colchonete lá e colocou no chão da sala de aula, eu fiquei pensando, meu Deus porque que eu não pensei nisso. Mas eu também não tenho bastante colchonete eu devo ter um 5 ou 6 colchonetes, mas já dá pra fazer algo. (sic.). (P3).

Na manifestação da professora ela destaca como a experiência do outro pode fomentar ideias que ela sozinha não vislumbrava. Neste momento, percebemos o quanto é produtivo uma formação continuada, que segundo Neira (2009) segue uma lógica das necessidades da prática e que fomenta no professor uma reflexão que reinventa a sua ação docente.

Neste encontro, durante a conversa sobre algumas alternativas em busca de melhorias para nossa prática pedagógica, muitos professores colocaram no grupo as suas frustrações da profissão e a falta de valorização que pode também contribuir para a pouca qualidade de nossos trabalhos na escola. Um professor sugere que o empobrecimento de sua prática pode estar relacionado com os diversos empregos que teve que buscar para ter um salário melhor.

Eu vejo que no meu trabalho eu venho empobrecendo mais a cada ano, eu acho. Você sabe por que? Porque parece que quando eu comecei a trabalhar eu era muito novo, eu tinha 21 anos de idade quando eu comecei a trabalhar dando aula de Educação Física, as minhas necessidades e objetivos eram diferentes e necessitava tanto assim do meu salário aí você procura outras coisas, outros meios que acaba deixando a gente, fazendo com que a gente deixe as nossas aulas de educação física um pouco de lado, meio não como segundo plano, mas a importância que a gente dá a Educação Física não é a mesma mais, e eu falo para vocês que isso me decepciona muito, eu já pensei até em parar de dar aula. Mas ao mesmo tempo que eu penso em parar de dar aula mas é uma coisa que eu gosto tanto de fazer e aí eu penso, será que é isso mesmo que eu tenho que fazer? (sic.). (P2).

Mais adiante, o professor complementa dizendo que gosta do que faz e que vê tantos colegas que não se esforçam para fazer o seu melhor e que isso também é decepcionante.

Mas assim, aí eu penso em deixar de ser professor mas aí eu vejo tão poucos professores assim, que se arriscam mesmo, que tem coragem de dar uma aula, que planeja um pouco diferente que aí eu

vou deixar de ser professor? Eu que tenho me esforçado tanto para que as coisas aconteçam diferentes. (sic.). (P2).

E, finaliza falando da pouca valorização que o professor tem no seu ambiente de trabalho, o que segundo ele, contribui para que muitos desistam de continuar professores.

Quando você começa a se tornar um professor como você queria se tornar, você não quer mais ficar na sala de aula. Porque a sala de aula não te valoriza como você quer ser valorizado e as oportunidades quando você sai da sala de aula surgem. Eu tenho dois ambientes de trabalhos totalmente diferentes que é a universidade e a escola, e assim, eu vejo a diferença das condições de trabalho, eu vejo diferença na valorização que eu tenho na universidade e na escola. Eu e um advogado por exemplo, um professor de escola sim, mais eu, professor do curso de educação física e um professor do curso de direito nós somos a mesma coisa ali dentro. (sic.). (P2).

Avaliações e Encaminhamentos: Neste encontro pude perceber que os professores se sentem bem ao apresentar suas angústias e frustrações coletivamente. Esse fato pode não ser formativo por si só, mas no coletivo ao perceberem que todos passam pelas mesmas dificuldades e angústias podem ser incentivados a juntos tentarem mudar algumas situações. Ver no outro a mesma vontade de mudança de certa forma os alivia, por perceberem que não estão sozinhos nesta jornada. Sobre as implicações do trabalho em equipe e o exercício coletivo da profissão para a formação de professores, Nóvoa (2009), anuncia a ideia da docência como coletiva, não apenas no plano do conhecimento, mas também no plano da ética profissional que se constrói no diálogo com outros colegas.

Como alternativas para o atual modelo de formação de professores instituído, Imbernón (2010) expõe a necessidade de uma mudança no tipo de formação individual e coletiva dos professores com a entrada no campo da teoria da colaboração como processo imprescindível na formação de professores. É nessa coletividade que acreditamos que a formação continuada de professores deva se basear para que assim possamos criar espaços de desabafo, mas também de alternativas para novos caminhos em nossa prática docente.

Os vídeos apresentados fizeram com que os professores pensassem coletivamente em novas possibilidades de trabalho, incentivando-os para um sentimento de vontade de pôr em prática as novas ideias, discutindo assim

metodologias de ensino inovadoras para o desenvolvimento de suas práticas. Em encontros anteriores os professores sentiram a necessidade de realizar alguns conteúdos por meio de situações práticas. Dessa forma, combinamos que nos encontros posteriores realizaríamos tais propostas priorizando conteúdos apontados por eles como conteúdos “difíceis” de ministrar nas aulas de Educação Física.

8º Encontro

Objetivos: reforçar os conteúdos e dificuldades gerais relatadas no último encontro, citando outros que não tenham sido lembradas; responder sobre o sentido de sua prática pedagógica na escola; vivenciar uma aula sobre lutas e reconstruir a aula com novas ideias e propostas.

Desenvolvimento: O oitavo encontro aconteceu no dia 23 de abril, às 18 horas e para este encontro preparei em formato de slides todas as dificuldades que os professores anotaram numa folha a parte no último encontro. Essas dificuldades estavam relacionadas tanto aos conteúdos quanto à qualquer outra dificuldade que os professores enfrentam na sua ação docente de forma geral. Pedi aos professores que citassem mais algumas dificuldades caso lembrassem de algo que gostariam de registrar, alguns focaram nos desafios que encontraram ao ministrar determinados conteúdos.

Olha, no vôlei eu tenho um pouco de dificuldade no sentido assim, como fazer atividades por exemplo lúdicas que ensine o vôlei. Porque vôlei você tem que ter, igual, as vezes duas pessoas conseguem beleza, mas quando você põe para jogar na quadra que você coloca rede não sai. (sic.). (P4).

Ao tentar dar sugestões à colega, uma professora entrevistou:

Quando eu vou iniciar com os alunos assim depois dos fundamentos, eu inicio com o câmbio. O câmbio é aquela que você usa as regras mas os fundamentos você quase não usa pra você iniciar, ao invés do saque você usa o lançamento. (sic.). (P1).

Para iniciar com os menores, eu faço com aquela bola de borracha. Com os maiores eu faço com aquela bola de vôlei normal aí eu falo que não pode pegar mais de três toques na bola. Sacar alguns sacam aí eu deixo sacar mas e aí? Isso aí eu faço, mas aí quando

junta não saí, na hora que divide os times e coloca a rede certinho não saí. (sic.). (P4).

A professora deu outra sugestão:

Talvez, se você fizer a pontuação de outras maneiras, por exemplo depois dessa parte do cambio, inicia da seguinte maneira faz tudo igual ao câmbio, mas insere só o saque por baixo, aí que conseguiu realizar o saque é um ponto a mais, aí depois você introduz outro fundamento dentro, aí que consegue fazer o saque por baixo e a recepção aí já é dois pontos. (sic.). (P1).

Pude perceber que a professora 4 estava mais preocupada que seus alunos executassem os movimentos técnicos corretos para realizar o jogo, do que fazer apenas que seu aluno vivencie a modalidade independente de ter habilidade ou não. Neste momento, parece-me haver uma certa contradição entre a concepção da professora de Educação Física da escola e as suas preocupações e dificuldades na sua prática pedagógica.

Eles não chegam na bola, não chega, olha eu vôlei, sinceramente, eu faço isso, isso que você tá falando eu faço, sempre fiz, eles ficam felizes da vida, mas isso não é o vôlei. Eu consigo dar no ensino médio, no ensino médio, aqueles que já sabem eu não tenho trabalho mas só que tem aqueles que não jogam porque eles não sabem. A minha dificuldade não é nem atividade lúdica mas na hora mesmo de ver o toque como eu vou fazer para aquele aluno saber que aquela bola ali é dele, pra ele correr pra ele se deslocar eles ficam colados na quadra e na técnica eu também acho que eu não conseguiria, eu não sei como eu poderia ensinar. (sic.). (P4).

Outros professores parecem sentir o mesmo incômodo que eu com a fala transcrita anteriormente. Então a professora Professor 1 sugere que ela não precisa esperar que seus alunos executem tudo perfeitamente e que o jogo se realize tecnicamente perfeito.

Mas você não precisa esperar deles que eles façam tudo perfeitamente. (sic.). (P1).

Outros professores também acrescentaram mais alguns desafios encontrados em sua ação docente:

A rotatividade dos alunos durante o ano, eles chegam no meio do ano, em qualquer época do ano chega aluno. (sic.). (P1).

Entrou um aluno no terceiro ano hoje, finalizando o bimestre semana que vem. (sic.). (P3).

Eu citei aqui também, já é coisa antiga que está presente e eles sempre culpam o professor que é em relação a indisciplina, é sempre o professor que não tem uma metodologia adequada talvez nem aulas interessantes mas eu acredito que é a questão da indisciplina e eu coloquei barra (!) violência também é uma dificuldade que eu encontro. E coloquei também descompromisso dos alunos com a disciplina. (sic.). (P1).

A minha dificuldade é eu monto isso lá no 8º ano, 9º ano, 1º, 2º e 3º, primeiro bimestre, segundo... cada um. Aí eu vou lá sei lá no segundo ano no segundo bimestre, aí chegam os alunos “não professor isso aí eu já vi” “isso aí já sei, já conheço”, não é uma questão de padronização, mas algo mais ou menos pra guiar alunos de tal idade de tal turma deveriam ter o conhecimento de tal coisa e num tem isso, o que que um aluno de treze anos tem que saber? Não existe isso. (sic.). (P7).

Até se você pegar as diretrizes para se guiar, é tudo muito amplo é muito geral. (sic.). (P4).

Tem aluno que passou por três professores e com os três viu a mesma coisa nos três anos de ensino médio. É igual tem gente que fala que começou a estudar inglês no nono ano e estuda até o terceiro ano só verbo to be, então a Educação Física pode ser vista mais ou menos da mesma forma porque se eu trabalhar um conteúdo, ela trabalha, ela trabalha, ela trabalha, cada uma numa serie diferente os alunos vão ver o que de diferente nesse período todo? E isso me deixa muito triste. (sic.). (P7).

Isso também é minha dificuldade as orientações curriculares não trazem os conteúdos ela traz as capacidades que os alunos têm que adquirir é mais amplo ainda. (sic.). (P1).

A disciplina foi citada como uma dificuldade, o que é confirmado em outros estudos, inclusive colocando a indisciplina dos alunos, dentre outros fatores, como sendo um determinante no sentimento de insatisfação dos professores de “ser professor” (KRUG, 2004).

Antes de iniciarmos a próxima etapa com a elaboração de aulas em conteúdos específicos, mediei mais uma reflexão sobre a nossa função como professores de Educação Física na escola, para que tomando isso como base iniciemos as elaborações de algumas aulas. Para isso pedi aos professores que

respondessem por escrito a seguinte pergunta: Para você, qual é o papel da Educação Física escolar e qual o sentido da sua prática pedagógica?

As respostas foram as seguintes:

O papel da Educação Física é ensinar o aluno a lidar com situações de valores além de aprender a cultura corporal em todas as suas diversas manifestações culturais. A Educação Física incentiva a prática do movimento bem como assuntos relacionados a qualidade de vida, a ter “saúde”, a saber respeitar os outros, as regras, saber ganhar e perder, ter o espírito de competição, bem como cooperação, ter/ desenvolver o raciocínio lógico. Além disso, a Educação Física desenvolve capacidades específicas a esta disciplina como: coordenação motora, lateralidade, equilíbrio, flexibilidade, domínio de habilidades básicas do desporto, brincadeiras, jogos, danças, esportes coletivos, enfim habilidades que são características da Educação Física. (sic.). (P4).

A Educação Física deve contribuir no desenvolvimento bio-psico-motor do ser humano (aluno); ajudando a pessoa nas tomadas de decisões na vida pensando sempre em suas atitudes e nas consequências o que é representado através dos esportes. Contribui no entendimento sobre o funcionamento do corpo e a importância de hábitos saudáveis e nas capacidades em realizar tarefas (atividades) corporais. (sic.). (P7).

O papel da Educação Física na escola é de suma importância para o desenvolvimento de cada educando, desde a formação de valores morais como respeitar os colegas independente de suas limitações até o sentido de superação, partindo da ideia de que os obstáculos existem para nos fortalecer. A disciplina de Educação Física exerce também seu papel social na vida daquele que muitas vezes não tem momentos de lazer na sua rotina ou não tem um amigo na própria família e encontra no professor um amigo que escuta e dá conselhos. Nossos laços são tão estreitos que por vezes nos tornamos confidentes de nossos alunos. (sic.). (P3).

Acredito a Educação Física escolar como uma prática social e transformadora que contribui na formação social, cultural, física e cognitiva dos alunos. Ela trata da cultura corporal de movimentos de maneira a vivenciar e resignificar as práticas corporais existentes, além de possibilitar novas práticas. Enfim, entendo a Educação Física e a sua prática pedagógica como uma relação significativa do corpo cultural com o mundo. (sic.). (P1).

Quando pensamos em nossos papéis e na finalidade da Educação Física na escola, percebemos que embora vivenciemos diariamente a desvalorização da disciplina na escola, nos deparamos ao mesmo tempo, com funções muito importantes no universo educacional. O que os professores relatam sobre a Educação Física escolar anuncia a concepção e crença de cada um a respeito do

significado da disciplina e ainda sob quais perspectivas desenvolvem suas práticas pedagógicas.

Para González e Fensterseifer (2010), a Educação Física escolar enquanto disciplina, tem a finalidade de formar indivíduos críticos e autônomos na esfera da cultura corporal de movimento. Para os autores, a Educação Física deve também auxiliar na formação de sujeitos políticos, munindo-os de ferramentas que auxiliem no exercício da cidadania. Ao expressarem o que acreditam ser papel da Educação Física os professores demonstram a mesma perspectiva ampliando as suas respostas, cada um à sua maneira, à esfera social e política da Educação Física Escolar.

Abordamos no referencial teórico deste estudo o processo histórico da formação profissional em Educação Física e também a construção das práticas, seus objetivos e do imaginário social sobre a disciplina. Entendemos importante em determinado momento dos encontros discutir todo esse percurso com os professores também, mesmo pressupondo que todos somos frutos de formações profissionais diferentes, percebemos no discurso dos professores uma mesma consciência crítica e ampla sobre a sua função na escola enquanto professor de Educação Física.

Ao conversar sobre o tempo que atuam, a professora 3, que tem o maior tempo de atuação no grupo relatou que pensa em sair da sala de aula:

De experiência profissional tenho 14 anos, mas eu to tão decepcionada com a educação eu estou meio deprê, um pouco frustrada também, ah mas eu estou querendo sair da educação, estou investindo em uns cursos fora da área aí. Eu não sei se esse é o caminho mas eu preciso tentar, tentar outras possibilidades. (sic.). (P3).

Em reuniões anteriores alguns professores perguntaram se teríamos um momento em que poderíamos vivenciar corporalmente alguns dos conteúdos discutidos em nossos encontros. A ideia foi conversada e estudada, e como a proposta desta formação é atender as demandas dos professores, decidimos escolher alguns dos conteúdos citados como “difíceis”, estudá-los, pensar em algumas aulas e experimentá-las. Entendemos que ao vivenciar os movimentos de alguns conteúdos poderíamos entender melhor as dificuldades dos alunos bem como as nossas. Vale destacar, que não era objetivo realizar oficinas de

determinados conteúdos ou trazer receitas prontas de aulas para “capacitar” professores. Na verdade, pressupomos que ao construir e realizar uma aula criamos um espaço profícuo de troca, de novas possibilidades e ainda despertamos nos colegas um sentimento de coragem para introduzir novos conteúdos em suas aulas.

A proposta apresentada foi de responsabilidade minha com uma vivência de capoeira, a ideia era fazer com que os professores vivenciassem a aula para que experimentassem corporalmente os movimentos já que muitos ali nunca haviam praticado. Tínhamos como objetivo também apresentar uma proposta de como poderiam trabalhar a capoeira na escola. E num próximo encontro pedirei que juntos pensássemos em como poderíamos trabalhar este conteúdo em nossas aulas, construindo um plano de aula.

Iniciei com um alongamento, e uma dinâmica para quebrar o gelo, o nó humano, onde trabalhamos o contato, a colaboração, trabalho em equipe e raciocínio lógico. Íamos contextualizando as atividades com o intuito de que todos percebessem que mesmo no aquecimento já estávamos trabalhando algumas características das lutas. Para aquecimento propus um pique com movimentos de capoeira. Após as atividades pedi aos professores que falassem outras possibilidades de aquecimento ou desenvolvimento para uma aula de lutas, com isso aumentando o repertório de movimentos.

Para o desenvolvimento da capoeira o primeiro movimento vivenciado foi a ginga e em seguida algumas esquivas e golpes. Levei também algumas músicas e durante a vivência falamos um pouco de como é composta uma roda de capoeira, as cantigas e a capoeira angola e regional.

Ao final, perguntei se o que fizemos ali poderia ser transformado numa aula de Educação Física na escola. Eles concordaram que sim e então descrevemos juntos, como essa aula poderia ser desenvolvida numa turma de 9º ano do ensino fundamental por exemplo.

Avaliações e Encaminhamentos: mais uma vez ao discutir sobre a proposta das aulas de Educação Física na escola, pude perceber que os professores puderam realizar e reconstruir práticas com mais sentido tanto para eles quanto para os alunos. Ao realizarem as atividades práticas sentiram-se também mais motivados a experimentar tais práticas em suas aulas pois a ajuda, opiniões e sugestões dos colegas faz com que consigamos enxergar melhor novas

possibilidades de trabalhos. Para o próximo encontro definimos desenvolver o conteúdo de dança.

9º Encontro

Objetivos: dialogar sobre a experiência do encontro passado; desenvolver uma proposta de como desenvolver o conteúdo de lutas nas aulas de Educação Física; Desenvolver e vivenciar corporalmente, uma aula de dança na escola.

Desenvolvimento: O nono encontro realizou-se no dia 28 de abril, às 18 horas. Para iniciar a reunião pedi para que os professores falassem sobre a experiência do encontro anterior, perguntei se eles já haviam praticado a capoeira ou se já haviam trabalhado esse conteúdo em suas aulas. Quis saber também se eles entendiam que a vivência tinha sido importante e se sentiram-se motivados a desenvolver o conteúdo de capoeira na escola onde lecionam.

A primeira professora a se manifestar colocou que se sentiu motivada a trabalhar o conteúdo em suas aulas, mas ainda se sente insegura.

Eu gostei porque, primeiro eu não sabia nada de capoeira, eu já vi, mas nunca fiz, nunca, nem na faculdade, então assim achei muito interessante e eu acho, não, eu tenho certeza, que tem como a gente fazer isso em sala de aula, com certeza, mesmo eu não sendo expert em capoeira, o meu medo ainda é se ele me mandarem fazer alguma coisa, aí eu vou ficar com medo, porque teve uma vez que eles falam 'Ah professora faz você' entendeu? Ou, 'Professora faz para eu ver' esse que é o meu medo entendeu? Se eu tiver numa turma que tem alguém que saiba para demonstrar pra mim, beleza, agora nas outras turmas que eu não tenho ninguém pra mostrar e aí, aí é que eu vou pagar mico, porque eu não vou saber mostrar do jeito que tem que mostrar entendeu? (sic.). (P4).

A professora 4 demonstra preocupação com a parte técnica dos conteúdos e que seus alunos executem perfeitamente. Contudo, o professor 1 afirma que:

Eu queria colocar uma coisa aqui que é muito diferente você aprender uma capoeira numa academia e aprender a capoeira na escola, assim como qualquer outra modalidade, a diferença é justamente essa questão social porque tem que trabalhar essas outras questões, se quando no futsal tem que falar sobre a mulher no futebol todas as expressões, eu acho que isso é importante, a função social porque nos outros ambientes também trabalha, mas a

diferenciação é a relação que você vai fazer dessa prática. (sic.). (P1).

Outros professores afirmaram que mesmo conhecendo a capoeira nunca trabalharam na escola, demonstrado que a falta de afinidade não é o único motivo para desenvolver o conteúdo na escola:

Dança eu já trabalhei, capoeira não. Eu já pratiquei capoeira mas nunca trabalhei na escola. (sic.). (P7).

Outras dificuldades em trabalhar a capoeira foram aparecendo ao longo das discussões e foram todas debatidas no grupo.

Eu penso assim, trabalhar a capoeira na faixa etária que eu trabalho é muito mais gostoso. Os meninos que eu trabalho que já são de uma certa idade que são de regiões mais afastadas que a gente sabe que alguns deles tem, conhecem um pouco de violência, então se eu ensinar um golpe de capoeira para um menino que tem um pensamento assim, eu tô ensinando ele a bater nos outros então eu fico muito receoso de trabalhar a capoeira na escola exatamente por causa disso. (sic.). (P7).

O fato da habilidade com a atividade trabalhada ainda aparece no debate da mesma professora.

Mas quando você tem uma facilidade naquele esporte é diferente, igual futsal, manda eu correr com a bola no pé, não dou conta mas eu mostro devagarzinho igual, pros meus pequenos eu mostro, mas eu mostro do meu jeito, eu mostro devagarzinho eles não se importam, vai mostrar pro ensino médio da vida, que a maioria já faz de olho fechado. (sic.). (P4).

Os professores foram falando como organizariam algumas aulas sobre o conteúdo de capoeira, concordaram da importância de falar sobre o histórico da capoeira, de figuras importantes na capoeira como Mestre Bimba e Mestre Pastinha, apresentar aos alunos vídeos que mostrem uma roda de capoeira e usar estratégias que despertem o interesse dos alunos.

Eu acho que a primeira aula, eu nunca fiz, mas eu penso que eu daria um vídeo pra eles, curto no máximo 30 minutos que falasse ou que mostrasse alguma roda de capoeira, pra deixá-los curiosos com vontade de fazer, né, depois conversaria sobre o que eles acharam

do vídeo de tal, o vídeo seria no geralzão, um vídeo pra chamar atenção, eu tenho certeza que chamaria a atenção deles, uns 2º minutos só, depois a gente conversaria, o que eles acham, se eles tinham vontade de aprender a capoeira ou não, se já tiveram alguma experiência ou não, tipo um entrevista, depois na outra aula eu já começaria a fazer algumas atividades voltadas pra lutas, igual aquelas que você deu aqui, uma apresentação com gestos, pra não ficar só dentro da sala de aula, eu começaria instigando eles com isso, faria essas atividades pra instigar eles, numa terceira aula eu começaria a falar da história da capoeira aí pode até juntar a prática com a teoria, se achar melhor falar em sala fala na sala se achar melhor falar na quadra fala na quadra. Eu acho melhor falar na sala porque você pode levar fotos no data show, mostra e conta a história, aí na quarta aula mais prática com ênfase nos golpes aí sim da forma como fizemos aqui, como que faz, não pode dobrar a perna, ou tem que dobrar, tem que fazer esticadinho. (sic.). (P4).

Os professores discutiram também a pertinência de trabalhar a questão do preconceito religioso na capoeira. A professora 6 apontou que esse preconceito a atrapalhou quando iniciou o trabalho da capoeira com seus alunos.

Já pratiquei há muitos anos. Eu já tentei trabalhar a capoeira, passei aquele filme do Besouro, pra quê? Os alunos já começaram a falar: “isso é macumba!” e eu falava “ Gente que preconceito, para com isso” ai eles “olha aí professora, olha a macumba aí!” (sic.). (P6).

Após a construção da aula uma professora logo manifestou o seu entusiasmo mesmo ainda não se sentindo totalmente segura:

Eu fiquei muito motivada e eu ainda vou dar essa aula, eu ainda não planejei ainda, mas eu vou planejar, porque eu acho que eu tenho capacidade mas eu ainda estou com medo. (sic.). (P4).

Não tínhamos a pretensão de capacitar os professores para que se sentissem totalmente preparados na desenvoltura de uma aula de capoeira. Alcançamos nosso intuito quando percebemos que os professores se sentiram motivados à pesquisar um pouco mais sobre a capoeira para que pudessem desenvolver uma aula sobre este conteúdo em suas aulas de Educação Física na escola. Além disso, os que nunca haviam trabalhado, demonstraram motivação e entusiasmo em ao menos tentar desenvolver uma aula de capoeira na escola.

Já aqueles que haviam desenvolvido este conteúdo, puderam dividir a experiência, repensar e avaliar sua prática pedagógica. Outro ponto importante é que já que alguns professores atribuem o fato de não ministrarem determinados

conteúdos à sua falta de afinidade para com àqueles movimentos, promovemos um primeiro passo para o seu interesse possibilitando uma maior aproximação, afinidade, experimentação e conhecimento daquele conteúdo.

Percebemos que por meio dessas práticas propiciamos uma outra possibilidade de refletir a nossa prática pedagógica, que é um dos principais focos desta proposta de formação. Já que para Neira (2009), a reflexão crítica ocorre a partir dos saberes advindo da experiência profissional, colocamos em foco a nossa prática pedagógica, além de vivenciá-la, experimentá-la, refletindo e transformando-a de maneira coletiva.

Segundo Azevedo et. al (2010), permitir ao professor a reflexão de sua ação pedagógica na formação continuada capacita-o para enxergar mudanças na área e na sua própria intervenção pedagógica.

A segunda etapa desse encontro foi destinada a uma vivência prática do conteúdo de dança. Foi solicitado previamente aos professores que pensassem em algumas atividades de aquecimento e entrosamento que poderiam inserir numa aula de dança. Iniciamos com um alongamento e em seguida alguns de nós sugeriu algumas atividades que envolviam ritmo, música e dança.

Como vivência preparei alguns movimentos de uma dança conhecida na capoeira chamada maculelê, falamos um pouco sobre essa dança e realizamos alguns passos coreografados e não coreografados. Em seguida, realizamos também uma vivência prática de dança de salão, para isso atividade contamos com o auxílio de um professor de dança de salão que fez parte do grupo de professores que integram este estudo. Os professores se envolveram tanto nas atividades deste dia, que até passamos do horário habitual de finalização dos trabalhos.

Avaliações e Encaminhamentos: Os professores se envolveram bem no desenvolvimento da proposta sobre os conteúdos na escola, mostrando transpor obstáculos já que antes listaram tais conteúdos considerando-os difíceis de ministrar em suas aulas. Mostraram-se motivados para desenvolvê-los em suas aulas e animados por aprenderem mutuamente um pouco mais sobre o conteúdo de dança.

10º Encontro

Objetivos: dialogar sobre a experiência do encontro passado; estruturar uma proposta para desenvolver a dança nas aulas de Educação Física na escola;

Construir um plano de aula sobre o conteúdo dança; vivenciar a ginástica como conteúdo da Educação Física.

Desenvolvimento: O décimo encontro aconteceu no dia 5 de maio, no primeiro momento mediei uma conversa sobre a experiência do encontro passado perguntando aos professores se o mesmo tinha sido válido e proveitoso, se havia sido despertado o desejo em abordar a dança em suas aulas e se as atividades contribuíram para o planejamento de uma aula deste conteúdo na escola. Sobre sentir-se motivado o professor 5 respondeu:

Motivado eu estou, mas eu estou com mais medo de como vai ser a aceitação se eles vão querer se não, se vão demonstrar interesse. Eu vou começar com o 8º ano, então eu estou meio com medo se eles vão aceitar ou não fazer a aula. (sic.). (P5).

Outras manifestações ainda seguiu:

Acho interessante, abre um leque aí de opções. Igual capoeira como que eu vou começar, como que eu vou chegar e conseguir mostrar que é interessante, porque sempre vão ter aqueles alunos que vão ser os chatinhos da turma né, nunca é bom pra ele tudo que você passa nunca é bom pra ele, num quer fazer. Então chegar com um conteúdo que você nem tem afinidade nem sabe como que faz, então com certeza dá uma luzinha assim de por onde começar. (sic.). (P5).

Acho que tem que continuar nessa linha da prática sim, porque geralmente a gente não tem mesmo essa vivência na faculdade de maneira satisfatória não, o meu curso que era semestral mesmo, cada semestre na verdade virava só quatro meses mesmo né então de alguma modalidade. Então acho legal essa continuidade e achei interessantes as práticas tanto da luta quanto da dança achei importante a vivência que a gente teve que a partir da experiência nossa a gente vai poder também ajudar nossos alunos. (sic.). (P1).

Contribuiu com certeza, apesar de eu já ter experiência na área de dança, trabalhar com os professores, pra aprender é bem mais produtivo, você vê a dificuldade da pessoa e você vê métodos pra trabalhar e é possível ver também as minhas dificuldades e vê onde que eu tenho dificuldade de ensinar, por exemplo quando eu tenho que ensinar a parte feminina na dança eu travava na hora e não conseguia executar então quer dizer que se eu for executar pra menino eu já tenho uma facilidade e se for pra ensinar pra menina e vou precisar me preparar mais. (sic.). (P7).

Ao serem perguntados sobre quem já trabalhou o conteúdo de dança na escola, apenas 2 professores disseram que sim. O debate sobre se devemos ter

habilidade e afinidade nos conteúdos que ensinamos continuou neste encontro, no entanto, os professores se posicionaram um pouco diferente dos encontros anteriores.

Porque você estudar sobre dança de salão e capoeira, você ler pode até incentivar a uma base para você trabalhar mas nada, bem longe do que a prática pode te fornecer né. Eu acho que não precisa de você saber jogar a capoeira pra ensinar capoeira, mas precisa saber determinados movimentos pra ensinar determinados movimentos. Então eu vejo que essa prática é muito interessante sim. Eu acho que não precisa saber eu acho que precisa conhecer. Como que você vai ensinar o vôlei se você não sabe o gesto técnico do vôlei? Eu não sei jogar vôlei mas eu sei ensinar a jogar vôlei. (sic.). (P2).

Igual os meus alunos do futsal, eu dou o treinamento pra eles a tarde, eu sento com eles e converso, “olha meninos, eu não tenho vivência prática, não tive experiências quando eu era adolescente porque não foi me proporcionado isso nem de escola e nem de família, eu só tive experiência na faculdade e que foi pouca, mas a metodologia de ensino, a sequência pedagógica os fundamentos e até tática que eu busquei por fora então eu tento na medida dos meus conhecimentos eu tento mas eles sabem que eu não tenho conhecimento prático. (sic.). (P1).

Durante as vivências práticas procurei sempre trazer textos ou vídeos que ilustrassem as discussões, assim procurávamos estar sempre buscando teorizar a nossa prática e nunca sobrepondo uma a outra.

O que fizemos neste e nos encontros seguintes foi refletir e produzir conhecimentos, a partir de novas práticas vivenciadas e construídas por nós, sempre relacionando teoria e prática, por isso concordamos com Krug (2004, p. 190-191), quando afirma que o desenvolvimento profissional do professor se efetiva quando a prática e a teoria caminham juntas.

O questionamento da prática, as tentativas de melhorá-la, no mesmo movimento fazem surgir uma sempre renovada deficiência teórica. Assim o conhecimento teórico é construído como respostas às necessidades derivadas da prática. Certamente não é a teoria que avança carregando consigo práticas novas, nem a prática pode ser melhorada no isolamento, mas teoria e prática necessitam avançar juntamente. Este movimento conduz a uma prática cada vez mais consciente e fundamentada.

Ainda sobre a dança, solicitei aos professores que falassem como trabalhariam este conteúdo nas aulas de Educação Física, e em seguida pedi que

construísssem juntos um plano de aula exemplificando como seria essa aula. O objetivo não era exatamente construir um plano de aula corretamente estruturado, mas sim anotar algumas possibilidades de aula do conteúdo, colocando algumas atividades que poderiam ser desenvolvidas em determinada turma do ensino fundamental ou médio.

Eu já trabalhei a dança e deixei eles livres. Lembra que eu comentei que do meu jeito não tinha dado certo? Só que apareceu tanto estilo de dança que assim, meu Deus como que eu vou ensinar para eles esses estilos de dança, a minha intensão era eles trazerem a dança que fosse do interesse deles e eu também pude proporcionar uma aula. Gente, não tem condições, tem muita coisa que eu nem sabia que existia. E eu pedi slides e conforme iam apresentando eu ia pensando, “como que euzinha ia dar uma aula daquelas coisas todas que apareceram”? Então assim, ficou muito aberto, aí depois eu pensei eu deveria ter direcionado para um estilo de dança ou num sei pra dança de algum país ou de alguma região ou alguma coisa assim. (sic.). (P3).

Quando acontece isso comigo eu peço, quando muita coisa precisa aprender em pouco tempo para você ensinar né, pede pros alunos, trabalha em grupo e pede pra cada grupo dar uma aula de um tipo de dança dá certo. Eles têm mais facilidade também de aprender certos estilos de dança que a gente. E aí cada dia um grupo trabalha determinado estilo de dança e você vai mediando. (sic.). (P2).

Eu faço isso, já fiz isso. E além disso, a primeira coisa que eu faço, eu apresento uma dança, um vídeo ou eu convido alguém, faço uma apresentação lá. (sic.). (P7).

Outra discussão em torno do conteúdo de dança nas aulas de Educação física é o tipo de música que nossos alunos gostam e se identificam, que geralmente são músicas que em suas letras contem palavrões, mas que ao mesmo tempo são as músicas que fazem parte do universo cultural do aluno. Sendo assim, a dúvida é como trabalhar isso na escola.

Eu acho que a gente está muito mais preocupado, assim, é, em proibir do que dialogar. A escola está muito mais preocupada em proibir do que dialogar. Estou dizendo todos nós, profissionais da educação, a preocupação é muito mais proibir que dialogar, porque você não dialogar, se eles entendem o que estão fazendo ali eu não vejo problema nenhum. (sic.). (P2).

Para a vivência prática deste dia, preparamos algumas atividades de ginástica. Iniciamos com um alongamento orientado por uma das professoras do

grupo, arrumamos os tatames no chão para realizar algumas atividades que poderíamos trabalhar numa aula de ginástica.

Como um professor já havia se manifestado em atividades anteriores, pressupomos que o fato de vivenciarmos alguns movimentos, que muitos de nós nunca tínhamos experimentado, permitiria entender melhor o movimento para ensiná-lo corretamente, bem como entender as possíveis dificuldades dos alunos em realizá-los podendo assim melhor auxiliá-los.

Fizemos alguns movimentos como rolamento, vela, ponte e roda. Em seguida, distribui aos professores algumas figuras com algumas posições de pirâmides humanas e movimentos ginásticos. Pedi aos professores que realizassem tais movimentos, tanto individualmente quanto em grupo.

Utilizamos também alguns equipamentos cedidos pela Escola Estadual Senador Filinto Müller sob a responsabilidade da professora de Educação Física efetiva da escola. Neste momento cada professor sugeriu alguma atividade para realizar com arcos, bolas e fitas.

Avaliações e Encaminhamentos: as atividades foram permeadas com sugestões de todos os professores o que enriqueceu a nossa prática possibilitando motivação e entusiasmo para experimentá-la com nossos alunos. Ao final do encontro decidimos estudar para a próxima reunião sobre os esportes de aventura. Combinamos que eu encaminharia dois textos de leitura para servir de suporte para pensarmos em algumas atividades a serem desenvolvidas numa aula sobre esportes de aventura. Como atividade prática combinamos também desenvolver práticas sobre atividades circenses.

11º Encontro

Objetivos: Discutir os dois textos enviados sobre atividades de aventura e pensar em algumas práticas; elaborar um plano de aula sobre como desenvolver o tema nas aulas de Educação Física; vivenciar atividades corporais sobre o conteúdo de atividades circenses.

Desenvolvimento: O décimo primeiro encontro aconteceu no dia 21 de maio e para este encontro ficou acertado o debate de dois textos previamente enviados para todos por e-mail. Os professores leram em casa os textos e realizamos a discussão no grupo. Os esportes de aventura apareceram na fala de

quase todos os professores como sendo um conteúdo difícil de se trabalhar nas aulas de Educação Física. Dessa maneira, o intuito das leituras foi buscar uma fundamentação para a nossa prática que oferecesse suporte na elaboração das atividades deste encontro.

Antes de iniciar as considerações sobre o texto, mediei uma conversa sobre quais poderiam ser os nossos objetivos ao trabalhar esporte de aventura nas aulas de Educação Física. Os professores deram respostas variadas tais como: trabalhar a questão da conservação ambiental, abordar a frequência cardíaca durante a prática destas modalidades e as capacidades físicas presentes na prática desta modalidade.

E, também para que eles tenham a experiência, a vivência de uma experiência nova, porque quando a gente fala atividade física, e eu bato muito na tecla de que todo mundo precisa fazer uma atividade física e sempre vem com uma contra resposta de que “ah mas eu não tenho tempo, mas eu não tenho dinheiro, mas eu não tenho isso” então seria mais uma maneira de você mostrar pra ele que ele tem possibilidades que não precisa do poder financeiro né? aqui na nossa cidade mesmo, gente tem pistas e mais pistas de caminhada, tem as cachoeiras, tem as águas quentes, então assim poderia ser uma maneira de você as vezes não tem o gosto porque nunca fez, nunca saiu de casa num final de semana. (sic.). (P3).

O primeiro texto foi um artigo intitulado, “Atividades de aventura como conteúdo da Educação Física: reflexões sobre o seu valor educativo” de autoria de Alcyane Marinho e Gisele Maria Schwartz. A leitura nos dá caminhos para entender o que são os esportes de aventura e a importância desse conteúdo no âmbito educacional.

A parte que eu consegui fazer a leitura, me chamou bastante atenção a relação do esporte de aventura com a consciência ambiental, a prática, não só pela prática, mas também no desenvolvimento de uma consciência ambiental, trabalhar a Educação Física junto com a ecologia também, não é só vamos supor eu vou levar os alunos para fazer uma trilha e eles vão lanchar, ou vão chupar uma bala e deixar o papel. Tem sempre que ter a consciência de manter o local da maneira que ele estava antes de chegarmos ali. (sic.). (P1).

Perguntei aos professores quem já havia trabalhado este conteúdo em suas aulas de Educação Física na escola e todos responderam que não. Ao serem

questionados sobre quais eram as dificuldades percebidas para o desenvolvimento de atividades como estas na escola, responderam da seguinte maneira:

Eu tive a experiência de ter esporte de aventura na universidade e é muito rico bem diversificada, era uma disciplina comum a qualquer curso para quem quisesse fazer, mas quem oferecia era a Educação Física. Então tinha o esporte de aventura 1 e 2, cada um em um semestre, algumas modalidades né, a canoagem, ciclismo, teve rapel, várias modalidades, o que eu percebo é que um pouco da nossa dificuldade é porque quando a gente vai pro nosso estágio na escola esse não é um conteúdo comum que os professores trabalham e nem que a gente saiba direito, então quando a gente aprende alguma modalidade esportiva na universidade a gente sempre faz vamos supor algum torneio na escola com aquela modalidade, handebol, futsal, nos esportes em geral. Já os esportes de aventura a gente tem a prática dentro da universidade mas não com os alunos no estágio, então a gente vivencia mas quando é pra levar para os alunos não é feito é a dificuldade que eu vejo nesse sentido. (sic.). (P1).

Dependendo do lugar, a maioria dos lugares não tem muita estrutura, não tem estrutura assim, aqui na cidade tem, tá certo, aqui tem muitos atrativos naturais mas você não tem transporte, então como a gente vai levar os alunos pra que eles possam aproveitar, e fazer uma caminhada por exemplo ou uma trilha ecológica. (sic.). (P6).

Eu acho que agora está caminhando, antes os esportes de aventura eram como se fosse um apêndice da Educação Física, mas eu acredito que é porque está começando agora, a gente tá começando a confiar mais, a desenvolver mais o esporte de aventura para escola atual, e por isso é uma coisa nova pra gente. (sic.). (P1).

Assim, iniciamos a conversa sobre o segundo texto que tem como título “Primeiros obstáculos no Parkour Escolar”, artigo este apresentado no Congresso Paulistano em Educação Física Escolar, no ano de 2011, escrito por Marcelo Vieira e colaboradores. O texto relata uma experiência do autor de uma proposta de método de iniciação para ensinar o Le Parkour na escola.

Ao visualizarem esta proposta eles relataram e debateram sobre uma outra dificuldade que é a falta de interesse dos alunos por atividades diferentes, pois dizem que eles somente gostam do vôlei e do futsal, por isso são atividades que eles não hesitam em participar.

Às vezes o que desanima também de trabalhar atividades desse tipo é que os alunos não se interessam. (sic.). (P6).

Na realidade eu acho que meus alunos não têm interesse e o que me impossibilita não é eu pensar que eles não vão ter interesse mas outras questões. (sic.). (P1)

Na minha cabeça passa que enquanto eles tiverem vivências naquele espaço eles vão querer só futebol, mas no dia que você possibilitar um espaço diferente e explicar a situação, logicamente que o interesse vai surgir para aquela situação. Quando falar: gente vamos fazer uma atividade de aventura, o que é uma atividade de aventura? Uma trilha, o que seria uma trilha? E, explicar a situação, eles vão querer, mas naquele momento que eles estão trancados numa quadra aí eles vão querer mesmo jogar bola. (sic.). (P5).

Acho que é a falta de costume. (sic.). (P1)

Mas eles também são muito bitolados, quando você oferece para eles alguma coisa diferente do futsal e vôlei eles já vão sentar antes de você explicar. (sic.). (P3).

Após conhecer a proposta apresentada no texto, pedi aos professores que, em dupla, escrevessem como iniciariam o conteúdo de esportes de aventura na escola e depois socializassem com os demais.

Eu passaria primeiro um vídeo mostrando o que é o le parkour, depois eu explicaria um pouco sobre o histórico do le parkuor, o que é o le parkuor, quais são os movimentos básicos, para depois a gente fazer a simulação dos movimentos. E para iniciar os esportes de aventura eu começaria com o le parkour mesmo, pois eu acho mais fácil, ou outra opção também que dá pra fazer até com uma interdisciplinaridade com o colega de geografia é a caminhada orientada, que é um conteúdo que dá pra fazer dentro da escola ou nos arredores da escola. (sic.). (P6).

A segunda etapa deste encontro foi uma vivência prática de atividades circenses como continuidade das atividades de ginástica desenvolvidas no encontro anterior, pois ao discutir o nosso plano de curso e conteúdos a serem desenvolvidos na Educação Física Escolar, vimos a viabilidade de trabalhar ginástica e atividades circenses de maneira integrada. Sobre os esportes de aventura, combinamos que o estudaríamos para debatermos juntos sobre como abordá-los na escola, mas que combinaríamos uma vivência prática fora da escola, utilizando os espaços disponíveis na cidade.

Na vivência sobre as atividades circenses trabalhamos acrobacias, atividades de equilíbrio como andar em cima da corda, parada de mãos, cambalhotas, rolamento dentro do arco, lançamento do arco tendo com eixo o

colega, malabares com arcos e bolinhas individual e em duplas, equilíbrio de objetos, dramatizações e mímicas. Durante as atividades todos íamos dando sugestões de como trabalhar e como integrar as atividades ao estudo das capacidades físicas presentes nas atividades realizadas.

Avaliações e Encaminhamentos: sentimos dificuldade no desenvolvimento de atividades práticas sobre atividades de aventura, os professores apontaram muitas dificuldades, não conseguimos desenvolver nenhuma atividade prática no entanto os textos lidos nos deram algumas ideias e suporte, no entanto todos sentimos a necessidade de buscar mais conhecimentos sobre esse conteúdo. Apesar disso tentamos construir uma proposta de trabalho de maneira colaborativa. O desenvolvimento das atividades circenses foi bastante proveitoso, pois cada um pôde apresentar suas propostas e ideias demonstrando na prática e a partir dessas práticas conseguimos vislumbrar sob diversos olhares inúmeras possibilidades de trabalho

12º Encontro

Objetivos: avaliação dos encontros de maneira dialogada e aplicação de um questionário.

Desenvolvimento: O décimo segundo encontro aconteceu no dia 28 de maio, este encontro foi destinado à avaliação dos encontros realizados até aquele momento. Para isso, realizei uma rápida retrospectiva dos encontros para que todos pudessem relembrar a proposta desenvolvida, podendo assim avaliar melhor todo o processo.

Para mim foi bem produtivo, me deu, abriu portas, às vezes pra algumas modalidades que antes eu tinha muitas dificuldades eu percebi que eu posso trabalhar com os alunos e também na parte teórica algumas coisas que antes eu não trabalhava que tem tudo a ver com a minha área e antes, como sobre as capacidades físicas eu achei o máximo, eu sabia que elas existiam mas eu trabalhava só como prática, e eu não sabia como trabalhar em sala e eu já trabalhei esse ano com o terceiro ano lá e deu super certo, foi muito legal a aula foi super diversificada, eu gostei e vi que os alunos aprenderam e, então pra mim foi muito produtivo. (sic.). (P4).

Uma professora colocou a valorização que sentiu ao se perceber sujeito desse processo, dada a possibilidade da sua participação. Percebo que o fato de as

suas vivências serem ponto de partida das discussões fizeram com que os professores vissem mais sentido naquele momento de formação e de fato se sentissem parte do processo.

Então assim pra gente que é tão carente desse tipo de curso aqui na Barra. E as vezes ir tão longe para alguém falar a mesma língua, gente, é tão pouco profissional e os que têm, você vê no município inteiro quantos fizemos o curso? Foram todos convidados, então pela carência eu saio fazendo tudo que aparece, esse ano passei até os sábados fazendo curso e tomara que o ano que vem apareça outra alma boa que queira nos reunir (risos) é que nem você falou, nós somos os sujeitos e isso faz a diferença. Para quem é professor de educação física principalmente, eu tenho uma dificuldade imensa de ficar sentado escutando alguém falar e na escola você tem que ficar duas horas sentado na sala do educador e aquilo vai me dando uma agonia enorme, um desespero, uma vontade de sair correndo, mas quando você tem uma possibilidade de também participar é que você se sente realmente importante. Porque eu acho assim, tem profissionais que nunca entraram numa sala de aula que chega para dar curso pra gente possuindo todo o saber, querendo nos impor algo que está no livro e que nunca foi praticado por ele. A diferença é que você nos trouxe o livro, você nos trouxe o saber, mas você nos proporcionou as nossas vivências serem colocadas também, não é só o que está no livro, aliás o que está no livro é importante, mas a gente pode adaptar à nossa realidade é essa a dificuldade transformar a teoria numa coisa que é possível. (sic.). (P3).

A questão da interação e da troca de conhecimento foi o que achei de uma valia super importante porque cada um aprendeu uns com os outros, aprendemos a lidar com nossas dificuldades, aprendemos a lidar consigo mesmos e com os alunos foi o que ficou mais marcado para mim foi essa troca de experiências e conhecimentos e eu aprendi bastante para uso pessoal e para uso de forma como trabalhar com os alunos, o que me marcou mesmo dos encontros foi isso. (sic.). (P7).

Os professores demonstraram em suas manifestações uma satisfação com os encontros, alguns propuseram continuarmos com as reuniões para que possamos nos fortalecer enquanto disciplina para a construção de nossa identidade na cidade. Outro ponto que destaco é o vínculo que criamos, tanto profissional quanto pessoal, o que possibilitou pensar em atividades em parceria e na continuidade do trabalho colaborativo para além do planejamento.

Outra coisa que eu gostei muito também foi a troca de experiências e assim, parece que a convivência deixou a gente mais próximo e agora eu estou até pensando em usar o Professor 7 nas minhas aulas para me ajudar assim, quando você vai planejar a aula você

pensa, nossa o fulano fez assim, ou o fulano pode me ajudar com troca de conteúdo, de material. (sic.). (P3).

A primeira vez, assim que eu encontrei com um grupo de professores de educação física em Barra do Garças foi nos jogos, uns três, quatro anos atrás, então assim o contato entre professores de educação física acontecia apenas nesses encontros de competição, então esse foi um dos únicos momentos da área escolar mesmo que eu tive essa troca de experiência. (sic.). (P1).

Eu acho que nossos encontros poderiam continuar pelo menos uma vez por mês. (sic.). (P6).

Eu acho assim, que a gente está lutando para construir uma identidade da cara da educação física escolar na Barra do Garças. (sic.). (P1).

Num dos encontros em que os professores apresentaram experiências particulares, uma professora relatou uma aula de dança, que ao seu ver não deu muito certo, disse em sua avaliação que as nossas discussões a auxiliaram para repensar sua aula e propor de uma nova maneira.

As respostas dos professores sobre a vivência que tiveram sobre o compartilhamento de suas experiências são confirmadas nos estudos de Cristino e Krug (2008), em que os professores por eles pesquisados afirmam que o fator que mais contribui para a transformação da prática pedagógica é a troca de experiências, e sugerem a sistematização de um espaço de partilha das experiências como estratégia formativa.

Eu aprendi a gostar do funk (risos), gostar não, mas aberta a conhecer um pouco, eu voltei a propor atividades de dança depois daquele fracasso que relate aqui, mas eu agi de outra maneira, depois que a gente discutiu tanto sobre como você abordar um conteúdo que as vezes você não gosta, eu voltei de novo à dança e o funk apareceu de novo só que agora eu resolvi, assim aprendi a lidar com isso. É isso que vocês querem, ter a liberdade e o direito de dançar o que querem? Aí coloquei na coreografia da festa junina também. Quando eu voltei de novo com a proposta da dança e fiz uma outra abordagem, com o mesmo conteúdo, quando eu iniciei, de toda maneira, eu iniciei antes estimulando falando da minha proposta de trabalho final assim, e fui caminhando na prática até chegar no que eles queriam, eu abri um leque assim, eu comecei a colocar no quadro o que poderia ser e aí apareceu funk de novo né, aí eu pensei: não vou empacar aqui de novo né, por causa de uma coisa que é minha. Aí assim quando eu abri as possibilidades do que você gosta de fazer, o que você gostaria de dançar, o que tem domínio para apresentar, aí a coisa começou a fluir, eu me senti aliviada, eu aprendi que na escola pode ter o funk mas que a música eu preciso

ouvir, claro, a única coisa que eu quero fazer parte é da escolha da música, eu acho que a gente tem que construir junto com o aluno mas que precisa também de algumas regras né. Uma coisa que eu acredito e que o construtivismo e o tradicional tem que andar juntos e a gente tem que sempre usar dispositivos de uma e de outra. (sic.). (P3).

Pedi aos professores que respondessem um questionário de avaliação e reservei alguns minutos para que fizessem isto ali, avaliei que seria melhor, visto que a carga horária de trabalho de todos é bem extensa, pressupondo que não teriam outro momento disponível para o fazê-la.

Em seguida, fiz algumas perguntas aos professores, baseadas nos objetivos específicos do estudo. Lembrei do dia em que listamos nossas dificuldades e perguntei se os nossos encontros ajudaram a pensar em algumas possibilidades que ao menos conseguissem minimizar tais dificuldades.

Com certeza, por exemplo a capoeira eu tinha dificuldade e diante das aulas que a gente trabalhou, as vivências, eu percebi que há possibilidades sim de serem trabalhadas. Com a dança a mesma coisa e sobre pensar os conteúdos por anos ou por faixa etária, conseguimos também. (sic.). (P4).

Eu acho assim, que a gente conseguiu mais confiança, quando a gente vai dar uma aula assim a gente não tem tanta confiança e nem entusiasmo também porque se você não tem tanto conhecimento, tanto domínio, você não tem confiança no que você faz, quando você tá estudando sobre aquilo e até troca experiência com os colegas é melhor ainda. (sic.). (P1).

Mesmo que os professores já tivessem trabalhado os conteúdos que discutimos nas reuniões, percebemos que eles puderam repensar e reconstruir suas práticas. Outra manifestação satisfatória foi o fato de demonstrarem mais “coragem” para tratar de conteúdos que têm pouca vivência.

Ao pensar em suas respostas os professores recorreram à algumas experiências que realizaram no trato com alguns conteúdos após os nossos debates.

Ginástica, aqueles que fizemos aqui eu levei para sala de aula, levei para o pessoal do oitavo ano e foi um sucesso total, os meninos adoraram, quando acabou a aulas eles ficaram desesperados: “professor vamos continuar na próxima aula, vamos continuar na próxima aula”. Mas foi assim geral mesmo, geral. Eles apaixonaram. (sic.). (P7).

Eu fiz isso com um segundo ano lá que eu dou aula. eu achei, porque eu já tinha trabalhado a ginástica antes né, mas eu achei que na escola que eu trabalhei na primeira vez eu achei uma participação efetiva de, mas porque eu fui fazer uma análise com eles, na escola particular a gente não tem o costume de deixar os meninos jogarem dez minutinhos. Pode até ser que dê o jogo mas é baseado nos fundamentos e o professor tá ali junto, então a gente não deixa eles livres, então como a aula é sempre uma atividade dirigida, todos participavam, todos, e eu já senti. Na aula que eu fiz na semana passada, eu já senti, eu fiz com o terceiro e o segundo, a mesma aula eu fiz, eu já senti assim que com o terceiro, teve duas turmas que já me surpreenderam, até tirei um monte de foto, teve outras duas que teve o mínimo de foto porque participaram pouco mas essas outras duas se empolgaram e a gente comentando entrou num assunto de ioga aí um já falou: “nossa ioga é muito bom, professor” aí eu falei assim “ah então que tal a gente experimentar uma aula” aí todo mundo começou, quem professora, quem que vem dá aula? Não gente, é eu mesma que estou querendo dar uma aula pra vocês, todo mundo: “não professora, vamos!” Por eles eu dava a aula para eles as outras já falaram: “não, a gente não quer”, porque eu não sei se eu fiz o certo eu pedi sugestões, sugestões não, opinião quem acha que gostaria de experimentar. (sic.). (P4).

Eu também já tinha trabalhado a ginástica mas desta vez eu trabalhei bem diferente do que eu tinha trabalhado e foi muito legal. (sic.). (P7).

Sobre as necessidades de formação, os professores demonstraram gostar de formações específicas de sua área de atuação e afirmaram que preferem um processo formativo onde seus problemas são ouvidos e considerados no planejamento das ações de formação. O que confirma a literatura, quando nos alerta que a formação continuada do professor deve tomar a sua prática pedagógica como eixo orientador trazendo à tona a realidade e os problemas advindos desta ação docente. (NÓVOA, 2009; IMBERNÓN, 2010).

Dessa maneira, a formação passará a fazer mais sentido ao professor, atendendo as suas reais necessidades e contribuindo para processos positivos de mudanças e desenvolvimento profissional.

Deixa eu sonhar, um sonho, você chegar na sala do educador numa sala só com professores de educação física e falar assim: “pessoal e aí, nós vamos trabalhar hoje dança, como foi sua experiência em relação a dança? Essa, essa e essa. Deu certo? Deu, nossa deu!. E eu estou lá participando, nossa eu posso pegar isso aqui como ideia ou senão, não deu certo o que ela fez, mas o que a gente pode fazer para melhorar o que ela fez, nossa a gente pode construir isso, aí uma vai falando outro vai falando, igual a gente fez aqui. Eu acho

que isso é legal, é você construir, porque tem dia que você fala: meu Deus o que eu fiz de errado, o que eu faço?. (sic.). (P4).

Eu acho que tem que ser mais participativo da gente expor o nosso problema e fazer mais parte da nossa realidade. (sic.). (P6).

É que geralmente é imposto né, o que vai ser trabalhado. O formador ele vai lá mas ele não sabe qual problema que você tá passando na sua disciplina e quando discute parece que o objetivo não é sanar aquele problema, num é pensar o que se pode fazer com aquele problema. É: eu vou falar sobre isso e você tem que saber sobre isso. É isso que eu vejo como a grande dificuldade da formação. (sic.). (P7).

Eu acho que é por aí, as discussões têm que ter como base a nossa prática. (sic.). (P1).

As manifestações dos professores denotam o que alguns autores mencionaram no decorrer deste trabalho, a necessidade de colocar o trabalho docente em discussão na formação continuada do professor (NÓVOA, 2009; FORMOSINHO, 2009; GARCIA, 1999; IMBERNÓN, 2010) e, no caso específico de professores de Educação Física (KRUG, 2004; ROSSI, 2013).

Avaliações e Encaminhamentos: Ao final do encontro agradei a presença e participação de todos em nossas reuniões o que foi muito importante para o bom desenvolvimento da pesquisa. Percebi que nossos anseios e frustrações são os mesmos e que juntos temos mais condições para buscar boas alternativas. A afinidade e apreço foi mútuo e percebemos que ali construímos um grupo promissor na constituição de bons trabalhos futuros, individualmente ou em parcerias, além do início de boas amizades.

Ficamos acordados que como atividade de encerramento de nossos trabalhos para esta pesquisa, organizaríamos para o próximo encontro uma palestra com uma professora doutorando em Educação, que teve como objetivo dar continuidade a ideia de compartilhamento de experiências em aulas de Educação Física. Ficou combinado ainda que poderíamos chamar outros colegas da área para participar conosco da atividade de encerramento.

13º Encontro

Objetivo: Atividade de encerramento e confraternização com palestra e café da manhã

Desenvolvimento: O décimo terceiro encontro aconteceu excepcionalmente num sábado, no dia 20 de junho de 2015, na Escola Senador Filinto Müller, às 8 horas, e contou com a participação de outros professores de Educação Física da cidade de Barra do Garças, além dos professores participantes desta pesquisa. Para este encontro convidamos a professora Larissa Beraldo Kawashima, doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso e professora efetiva do Instituto Federal de Mato Grosso, campus São Vicente.

Tivemos como objetivo a partilha de experiências e a professora Larissa contribuiu apresentando algumas de suas vivências. Os professores participaram com perguntas e com alguns relatos. Além disso, foi um momento também de confraternização e encerramento dos encontros que nos propomos para esta pesquisa.

Inicialmente, chegamos à escola às 7:30 para partilharmos um café da manhã, ali mesmo aproveitamos para apresentar a professora convidada aos professores participantes dos últimos 12 encontros e aos demais professores convidados.

A professora iniciou sua apresentação contextualizando sua atual vivência profissional. Em seguida, falou de algumas experiências com alunos do Ensino Médio no IFMT campus São Vicente, onde leciona atualmente.

O grupo de professores avaliou o encontro de forma positiva, mostraram-se entusiasmados com as vivências da professora Larissa, alguns também falaram sobre suas experiências e angústias na busca de novos caminhos. As experiências apresentadas pela convidada se referiam aos diversos conteúdos, inclusive àqueles que os professores citaram como conteúdos que apresentam dificuldade em ministrar como lutas, esportes de aventura e dança.

Além disso, discutimos sobre a pouca valorização que temos na escola, tanto dos colegas e gestão como dos alunos, que é um fator bastante desmotivador em nossa ação docente. Assim, discutimos alternativas para nos impor enquanto professores de uma disciplina que apesar das suas particularidades é um componente curricular como os outros e merece o mesmo respeito.

Avaliações: Percebemos que essa troca de experiência se transforma em espaço formador, à medida em que nos permite pensar em mudanças e novas possibilidades para a nossa ação pedagógica. Nesse sentido, trabalhar coletivamente permite que atuemos em colaboração e auxílio mútuo.

Pressupomos assim, que a formação de professores de Educação Física deva acontecer dessa forma, tomando como ponto de partida a ação docente e os problemas enfrentados pelo professor na sua intervenção pedagógica, buscando na teoria, no diálogo, na troca, possíveis caminhos.

4.3. Avaliação da Proposta de Formação pelos Professores: Questionário

A seguir apresentaremos os dados do questionário (APÊNDICE F) aplicado aos professores ao final do décimo segundo encontro. O questionário pretendia identificar a percepção dos professores sobre a proposta de formação continuada vivenciada.

Posteriormente, apresentaremos os dados do questionário definindo três eixos de discussão, sendo eles: as expectativas dos professores sobre a formação; a relevância que conferem a esta vivência; as contribuições da formação continuada para a prática pedagógica do professor.

4.3.1. Expectativas dos professores sobre a formação

Relacionamos algumas perguntas destinadas a conhecer as expectativas dos professores participantes quanto aos encontros formativos desenvolvidos. Quando perguntamos por que decidiram participar dos nossos encontros, os professores responderam o seguinte:

Pela minha necessidade de melhorar a minha prática pedagógica. (sic.). (P 1).

Para compreender uma nova proposta de formação continuada. (sic.). (P2).

A carência de cursos na área da Educação Física em Barra do Garças. (sic.). (P3).

Eu decidi, pois sinto uma necessidade de aprender sempre mais na minha prática, melhorando a cada dia. (sic.). (P4).

Para me dar ideias para planejar aulas diferenciadas. (sic.). (P5).

Para partilhar e adquirir experiências no âmbito da Educação Física Escolar. (sic.). (P6).

Por informações de colegas comentando sobre o que o curso trabalhava e em perceber que ia de encontro as minhas dificuldades. (sic.). (P7).

Aqui, percebemos que a necessidade de qualificação dos professores existe, e que buscaram por meio desta formação adquirir novas ideias para suas aulas e compartilhar experiências, melhorando seus planejamentos e sua prática pedagógica.

Quando questionados sobre quais eram as suas expectativas para este momento de formação do qual foram convidados, responderam:

Melhorar minhas práticas pedagógicas, trocar experiências, aprender novos conhecimentos, fortalecer minha teoria e prática, além de refletir mais sobre as minhas aulas. (sic.). (P1).

Trocar experiências referentes à prática pedagógica. (sic.). (P2).

Aprender muito. (sic.). (P3).

As expectativas sobre os encontros era aprender mais para dar aulas práticas e principalmente as dificuldades que tenho em desenvolver alguns conteúdos para os alunos. (sic.). (P4).

Minhas expectativas eram de aprender coisas novas para passar para os alunos. (sic.). (P5).

Que muitos profissionais (a maioria) participassem dos encontros. (sic.). (P 6).

De ajudar a sanar ou ao menos minimizar as dificuldades em montar uma aula, uma sequência de conteúdos e como trabalhar com alunos desmotivados. (sic.). (P7)

As respostas acima ratificam as preocupações dos professores quanto ao aprimoramento de suas ações pedagógicas revelando que buscam isso na formação continuada. Com essas duas últimas perguntas, constatamos mais uma vez a importância que os professores colocam na relação da formação continuada com as suas ações docentes ao justificarem suas expectativas para os nossos encontros. Nóvoa (2009) destaca a urgente necessidade de a formação estar mais próxima possível da realidade escolar e dos problemas sentidos pelos professores. Dessa maneira, pressupomos que além de uma formação mais eficaz para a qualidade da educação e do ensino foi oferecido aos professores uma formação dotada de sentidos para eles e condizente com as suas realidades e necessidades.

Em seguida, perguntamos se suas expectativas foram atendidas. Todos responderam positivamente e alguns expressaram como a experiência desta formação contribuiu na superação de algumas de suas dificuldades e limitações.

Sim. Houve vários momentos de reflexões, discussões, além das práticas. (sic.). (P1).

A troca de experiência nos possibilita compreender conteúdos que por variados motivos encontramos dificuldades para aplicar na escola atendo sim as expectativas. (sic.). (P2).

As expectativas foram superadas. Além de aprender muito tive a oportunidade de trocar experiências e viver momentos incríveis colocando em prática conteúdos até então impossíveis pra mim. (sic.). (P3).

Sim, porque os conteúdos que eu tinha dificuldade ou um certo receio em trabalhar, consegui através desses encontros encontrar possibilidades ou outras maneiras de trabalhar conteúdos nunca trabalhados. (sic.). (P4).

Sim! Nos encontros aprendi muitas coisas e me deram ideias para melhorar minhas aulas. (sic.). (P5).

Foram superadas e muito! Tirei muitas dúvidas, troquei experiências, foi ótimo! (sic.). (P6).

A maioria das coisas foram trabalhadas e contribuíram muito em minha vida profissional. (sic.). (P7).

Percebemos que ao falar sobre os pontos positivos desta vivência de formação continuada os professores trazem constantemente para as suas respostas as contribuições para sua prática profissional, vendo assim mais sentido nas ações de formação. Alguns professores falaram na troca de experiências como um aspecto positivo desta formação o que confirma o nosso referencial no que se refere à importância de trazer a ação docente e o trabalho escolar para o eixo das discussões na formação do professor.

Dentre os autores que utilizamos, destacamos Garcia (1999), que defende a necessidade de uma formação centrada na escola entendendo a mesma como uma unidade de mudança e de desenvolvimento profissional. Faz sentido pensar assim quando concebemos a escola não apenas como o espaço onde surgem os problemas do ensino, mas também onde podemos questioná-los e resolvê-los. O autor afirma ainda que “o desenvolvimento profissional dos

professores centrado na escola apresenta algumas condições que se tem que ter em conta para assegurar o seu êxito”. (GARCIA, 1999, p. 172).

Nóvoa (2009) entende que não houve uma reflexão que permitisse transformar a prática dos professores em conhecimento, assim a formação docente continuou sendo denominada mais por referências externas que internas ao trabalho docente. Concordamos e entendemos que as práticas pedagógicas precisam passar a ser vislumbradas sob um ponto de vista teórico e metodológico que se torna caminho para a construção de novos conhecimentos.

Além disso, a ação coletiva foi vista pelos professores como marco positivo nos encontros, pois faz com que as experiências sejam compartilhadas naturalmente fazendo com que o professor participe mais, se motivando para um constante estudo de sua prática pedagógica.

A colaboração e a coletividade na formação continuada são apontadas em estudos de formação continuada como possibilidades para as práticas formativas na tentativa de rompimento com outros modelos de formação. Para isso Nóvoa (2009, p. 22) aponta para uma única saída possível: “o investimento na construção de redes de trabalho colectivo que sejam o suporte d práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional” (sic.).

4.3.2. Relevância da proposta de formação

No intuito de conhecer outras experiências formativas dos professores das quais tenham tido o interesse de participar durante o ano letivo vigente, perguntamos se o professor participa ou participou de outras atividades formativas no primeiro semestre de 2015.

A maioria dos professores respondeu que participaram do projeto de formação continuada desenvolvido nas escolas estaduais do Estado de Mato Grosso conhecido pelo nome de “Sala do Educador”. Apenas o professor 3 respondeu não ter participado de nenhuma atividade formativa.

Quadro 7- Atividades de formação continuada no ano letivo vigente

Professores	Manifestações
Professor 1	Sala do educador

Professor 2	Pós-graduação
Professor 3	Não participou
Professor 4	Sala do educador
Professor 5	Sala do educador
Professor 6	Sala do educador
Professor 7	Sala do educador, PFNEM, sequência didática

Nota: construção da autora

Perguntamos aos professores se consideraram importante a proposta de formação continuada desenvolvida na pesquisa.

Sim. Foi um dos poucos momentos que pude interagir com outros professores de Educação Física, trocar experiências sobre temas da minha disciplina. Me sinto fortalecida com o apoio e as opiniões do grupo. (sic.). (P1).

Sim, haja visto que o compartilhamento de experiências nos possibilita repensar a prática pedagógica. (sic.). (P2).

Muito, esta foi literalmente uma formação continuada, onde pudemos aperfeiçoar nossos conhecimentos e quebrar barreiras sobre alguns aspectos da nossa prática pedagógica. (sic.). (P3).

Sim, considero, pois é um momento único que podemos discutir e dividir experiências vividas pelos nossos colegas que pode nos ajudar a elencar alguns problemas e possíveis soluções para melhorar a cada dia a nossa prática. E consideramos tão importante que sugerimos uma continuidade para ajudar e auxiliar no desenvolvimento da melhoria de nossa prática. (sic.). (P4).

Considero muito importante, e penso que essa experiência não pare e que vire rotina não só na educação física e sim para todas as disciplinas. (sic.). (P5).

Importantíssimo, tanto que acho que deveríamos ter pelo menos um encontro ao mês como este. (sic.). (P6).

Sim, gostaria que fosse pensado uma segunda etapa do curso, pela forma que contribuiu em nossas formas de trabalhar e de pensar a Educação física escola. (sic.). (P7).

A interação com outros professores de Educação Física foi um ponto positivo citado e valorizado durante toda a proposta de formação. Confirmando Imbérnón (2010), quando destaca que na formação é necessário abandonar o individualismo docente e o celularismo escolar, valorizando o trabalho coletivo na

escola. Os professores além assumirem como sendo muito positivo, sentem a necessidade desta interação e colaboração entre os colegas da mesma área em prol da reflexão e melhoria de suas ações pedagógicas.

Esta interação possibilita outros fatores citados pelos professores em suas avaliações, como a troca de experiência e a reflexão de suas práticas. Ao compartilhar com os professores as suas ações pedagógicas a professora 3 falou sobre a possibilidade de quebrar barreiras sobre alguns aspectos de nossas práticas. Assim, pudemos também discutir sobre os nossos preconceitos quanto aos conteúdos não trabalhados e dificuldades encontradas.

Foi destacado também pelos professores a importância deste tipo de prática formativa quando expressam a vontade da continuidade dos nossos encontros, reconhecendo a necessidade e relevância da formação continuada vivenciada.

Ainda sobre a avaliação da formação desenvolvida, pedimos para que os professores destacassem os pontos positivos e negativos dos encontros formativos vivenciados.

Avalio de maneira positiva. Considero uma proposta inovadora e pioneira para a Educação Física Escolar em nossa cidade. Vejo como ponto negativo a presença de poucos professores, seria mais rico com a presença de mais profissionais. (sic.). (P1).

Acredito ser uma proposta interessante por nos possibilitar contato com outras experiências e apresentar experiências que deram certo, acredito que o horário seja o ponto negativo dos encontros. (sic.). (P2).

Muito boa. Positivos: troca de experiências; práticas pedagógicas; conhecimentos específicos (capacidades físicas) contato com os colegas; quebra de obstáculos em relação a alguns conteúdos. Negativos: pouco tempo e número pequeno de participantes. (sic.). (P3).

Eu avalio de forma positiva. Pontos positivos: elencar aulas nota 10, depois quais os conteúdos que temos dificuldades em trabalhar e o mais legal vivenciar esses conteúdos que temos mais dificuldade. Negativo: algumas atividades requer um número de pessoas a ser desenvolvido, o que dificultou algumas vezes. (sic.). (P4).

O ponto positivo foi toda estrutura que foi montado os encontros, a organização, o próprio encontro em si. O ponto negativo foi o tempo de duração, só 13 encontros é muito pouco. (sic.). (P5).

Positivos: troca de experiências, participação ativa de todos, análise dos problemas e resolução dos mesmos. Negativos: nenhum. (sic.). (P6).

Avalio de forma positiva, que ajuda a aproximação de professores que não se conhecem, a discussão de conteúdos que apresenta problemas ao serem trabalhados em escolas, e os negativos são a pouca participação de muitos profissionais da área, o número de encontro para finalizar o encontro foi pouco e seria interessante conversar com os outros profissionais um horário que fosse possível a sua participação da maioria ou de todos os profissionais da rede de ensino de Barra do Garças. (sic.). (P7).

Sobre os encontros desenvolvidos os professores avaliaram positivamente a proposta desenvolvida que proporcionou uma maior aproximação entre os professores de Educação Física de Barra do Garças. Este espaço propiciou a reflexão coletiva das ações desenvolvidas na escola, do nosso papel, uma ajuda mútua e a possibilidade de trabalhos em parcerias, beneficiando-os com mais motivação e segurança no trabalho.

Como ponto negativo alguns professores comentaram a questão do horário, que mesmo sendo amplamente discutido nos primeiros encontros não conseguimos chegar a um acordo que fosse bom para todos e sim para a maioria. Esse fato inclusive foi motivo para a não participação e desistência de alguns.

Além de avaliar os encontros formativos, os professores avaliaram também as suas participações neste processo:

Avalio de maneira positiva. O processo formativo contribuiu para a minha prática pedagógica. (sic.). (P1)

Acredito que pude contribuir com a proposta a medida em que apresentei experiências e discuti temas referentes a Educação Física escolar. (sic.). (P2).

Sou muito falante, e as vezes atropelo o mediador do curso. Mas vejo isso como um ponto positivo que deve ser trabalhado para não virar negativo. (sic.). (P3).

Eu avalio de forma positiva. Só não fui melhor devido a faltas algumas vezes, perdendo algumas aulas. (sic.). (P4).

Eu avalio muito boa. Me esforcei muito para estar em todo o encontro e procurei levar ideias da formação para sala de aula. (sic.). (P5).

Poderia ter participado mais, porém devido a problemas de ordem pessoal não foi possível. Nos encontros que fui, creio que pude contribuir um pouquinho e aprender bastante. (sic.). (P6).

Bom, procurei interagir e contribuir no processo de formação dos colegas assim como eles fizeram comigo. (sic.). (P7).

Os professores foram muito participativos, souberam respeitar os colegas, tiveram um bom aproveitamento e em muito contribuíram para o bom desenvolvimento dos nossos encontros.

Perguntamos ainda, sobre como deve ser um programa de formação continuada que auxilie efetivamente a prática pedagógica e a construção de sua identidade enquanto professor de Educação Física na escola.

Hoje, pela experiência em algumas formações e a partir desta, vejo que no momento a formação que melhor atende as nossas expectativas e necessidades é a formação colaborativa. Espero que continuemos os encontros. (sic.). (P1).

Um programa que possibilite contato com novas experiências e discussões relevantes a educação física escolar. (sic.). (P2).

Que traga a possibilidade da vivência e que transforme a teoria em prática onde possamos praticar a teoria. (sic.). (P3).

O programa deve ser feito a partir das experiências vivenciadas e dificuldades encontradas durante as práticas pedagógicas e a partir disso elencar propostas e sugestões para desenvolver uma aula diferente e inovadora. (sic.). (P4).

Da mesma forma que foram os nossos encontros, onde todos trocam ideias e não ficam somente na teoria. (sic.). (P5).

Por meio da partilha de dificuldades e experiências, exposição de planos de aula exitosos, leitura de estudos e artigos sobre Educação Física escola, construção em conjunto de planos de aula de conteúdos considerados difíceis. (sic.). (P6).

Enquanto professor um programa que deve contribuir na minha formação seria um encontro que trabalhasse as formas de abordagem dos alunos e que me ajude a lidar com as dificuldades deles (alunos). (sic.). (P7).

Os professores aprovaram a ideia de uma formação continuada que ocorra de maneira colaborativa, na qual exista a troca de ideias e experiências para que a partir daí consigam discutir sobre as dificuldades e possibilidades para uma prática pedagógica cada vez melhor. Ao responderem como devem ser as vivências de formação continuada de professores visando uma real contribuição para suas

práticas pedagógicas, os professores citaram fatores que valorizamos ao longo dos nossos treze encontros.

A troca de experiências entre os colegas da mesma disciplina foi uma questão importante citada pelos professores como práticas que os auxiliaram na reflexão de suas ações e na construção de novas práticas.

Discutir sobre as nossas dificuldades e as dos alunos, também foi colocado pelos professores como um momento importante nas propostas de formação continuada. Pressupomos que ao abordar as dificuldades encontradas no cotidiano de trabalho dos professores, aproximamos a formação continuada de sua prática pedagógica. Colocar a ação pedagógica como eixo na formação continuada é caminho para que a mesma de fato contribua para a melhoria da prática pedagógica do professor e atenda as suas reais necessidades formativas.

Contudo, os programas de formação continuada que deveriam ocorrer para auxiliar e motivar aos professores para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas, na maioria das vezes são inadequados e não atendem os anseios dos professores, o que contribui para frustrações e a falta de interesse dos professores por essas atividades. (MARQUES ET AL., 2015). Conhecer e se interessar pelas necessidades formativas dos professores e suas dificuldades no trabalho docente são possibilidades no caminho de formações continuadas que de fato contribuam para o processo de desenvolvimento profissional do professor e melhoria de suas ações na escola.

Krug (2004) destacou em seu estudo que inovar e aceitar desafios faz parte do desenvolvimento profissional do professor. Pressupomos que a nossa proposta de formação continuada para professores de Educação Física permitiu com que eles aceitassem o desafio de abordarem suas dificuldades buscando coletivamente novas possibilidades, sendo reconhecida pelos professores como uma proposta válida que contribuiu para suas práticas.

4.3.3. As contribuições da formação continuada para a prática pedagógica do professor

As últimas perguntas do questionário tinham como objetivo identificar as contribuições da formação continuada para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas.

Assim, questionamos se a proposta de formação vivenciada contribuiu nas práticas pedagógicas.

Sim. Me sinto mais segura, com mais embasamento teórico e prático e com apoio dos colegas de profissão. (sic.). (P1).

Sim, à medida que possibilitou que eu repensasse minha prática pedagógica. (sic.). (P2).

Sim, pois aprendemos muito mais quando fazemos parte do processo, quando temos a liberdade de modificar o que está imposto. (sic.). (P3).

Sim, pois me auxiliou no trabalho com conteúdos que mais tenho dificuldade em trabalhar. (sic.). (P4).

Sim, porque até o momento eu não tinha muita prática. (sic.). (P5).

Sim, porque pude melhorar minhas aulas, identificando dificuldades e falhas, superando obstáculos aperfeiçoando assim minha prática pedagógica. (sic.). (P6).

Sim, por me mostrar novos métodos de trabalhar conteúdos os quais não trabalhava ou pouco trabalhava por falta de experiência. (sic.). (P7).

Todos os professores responderam que os encontros contribuíram positivamente para as suas práticas pedagógicas. O professor 1 escreveu sobre a segurança que esta vivência proporcionou e o apoio dos colegas, além da discussão teórico-prática, sobre Imbernón (2010) destaca a importância e os benefícios do trabalho coletivo entre os professores reconhecendo este contato como um fator positivo na sua formação e na melhoria de suas ações pedagógicas.

O autor defende o rompimento de práticas formativas individualistas adotando a realização de uma formação colaborativa, com compromissos e responsabilidades coletivas, com atitude de constante diálogo, debate, indagação e enfrentamento de conflitos.

Este apoio entre os professores, percebido pelos participantes, faz parte da proposta colaborativa proposta. Apontada como uma ferramenta benéfica para a formação continuada de professores, este modelo colaborativo de formação, segundo Ibiapina (2005), auxilia o professor no estudo coletivo de questões que visem a implementação de ações, provocando maior interligação entre a formação e a realidade do professor.

A reflexão sobre a sua prática pedagógica foi expressa pelo professor 2 como justificativa para os benefícios desta formação em sua prática pedagógica. Em várias situações ao longo das reuniões pensamos, construímos e reconstruímos práticas pedagógicas, colocando-as constantemente como objeto central do estudo. Os professores reconheceram os benefícios dessa prática na formação continuada, confirmando os estudos de Alarcão (2011), Imbernón (2010), Formosinho (2009) e Nóvoa (2009).

Dentre as justificativas dos professores destacamos o fato de se reconhecerem parte importante deste processo de formação, participando ativamente e modificando o que geralmente era imposto. O fato de colocarmos em questão as dificuldades dos professores e as possibilidades de superação também foram citados pelos professores como fatores que os auxiliam a reflexão sobre as ações.

Sobre as atividades vivenciadas que mais contribuíram para a prática pedagógica dos professores, estes responderam:

Todas as atividades foram importantes, todas me proporcionaram um novo olhar para a minha prática pedagógica. (sic.). (P1).

Atividades práticas sobre ginástica, por ser o conteúdo que encontrava mais dificuldades na escola. (sic.). (P2).

Todas (lutas, dança, ginástica) pois hoje quando planejo uma aula, faço conexão com os encontros vividos. (sic.). (P3).

A atividade que vivenciei que mais contribuiu foi a capoeira, pois por eu não saber jogar capoeira eu nunca consegui passar para os meus alunos. (sic.). (P4).

Todas. Por não ter entrado num sala de aula antes, estava meio perdido ainda sobre o que eu deveria lecionar e para quem lecionar o mesmo. O encontro me proporcionou isso. (sic.). (P5).

As vivências de luta e a montagem do plano de ensino para o ensino fundamental e médio, áreas onde tenho dificuldades. (sic.). (P6).

Ginástica, por apresentar métodos diferentes e mais próximos da realidade dos alunos. (sic.). (P7).

Os professores responderam, de forma geral, que todas as atividades formativas desenvolvidas contribuíram para a sua prática pedagógica. Foram citadas também algumas atividades práticas específicas vivenciadas como a ginástica, as

lutas e a capoeira. O professor 6 lembrou das atividades destinadas ao desenvolvimento de planejamentos anuais e bimestrais.

O professor 3 diz que hoje quando planeja uma aula faz referência e ligações com os encontros vivenciados. Isto demonstra o quanto os encontros estavam de fato conectados à realidade docente e à sua ação pedagógica no cotidiano escolar.

Também perguntamos se a vivência contribuiu para a motivação dos professores para o desenvolvimento de conteúdos que antes não eram trabalhados. Eles responderam o seguinte:

Sim, percebi que alguns conteúdos trabalhados em determinado ano poderiam também ser trabalhado em outro ano com outros enfoques, objetivos e metodologias. (sic.). (P1).

Sim, à medida que nos apresenta possibilidades que não percebíamos. (sic.). (P2).

Sim, já comecei a apresentar alguns conteúdos antes nunca propostos, porém com uma abordagem inicial diferente que possibilite ao aluno ser sujeito também. (sic.). (P3).

Sim, contribuiu pois elencamos dificuldades em trabalhar alguns conteúdos no início e depois pudemos vivenciar estas práticas o que nos facilitou trabalhar com nossos alunos. (sic.). (P4).

Sim, porque me mostrou um direcionamento que até então eu não tinha. (sic.). (P5).

Sim, porque pensando juntos descobrimos que muitas das nossas limitações e preconceitos em relação às aulas consideradas difíceis podem ser sanadas quando há boa vontade e estudo. (sic.). (P6).

Sim, por mostrar que a intensão não é formar atleta e sim propiciar aos alunos vivências, hoje posso trabalhar esportes radicais e lutas de forma lúdica sem a pressão que eu mesmo colocava. (sic.). (P7).

Os professores concordaram que se sentiram mais motivados no desenvolvimento de conteúdos antes nunca propostos por eles. Além disso, puderam visualizar novas possibilidades de trabalho com os conteúdos da Educação Física. Pressupomos que a reflexão de nossas ações pedagógicas já é propícia para a construção de novas visões e novas maneiras de desenvolvimento de nossas práticas, mas quando esta reflexão é realizada na coletividade, as inovações podem ser ainda maiores.

O professor 4 ressaltou que a abordagem de nossas dificuldades com o trabalho de alguns conteúdos, bem como as vivências práticas de conteúdos foram uma motivação para vencer os desafios. Dessa maneira, percebemos que o contato entre os professores, a exposição de suas limitações, o compartilhamento de experiências e o estudo coletivo motivou os professores no trabalho com a Educação Física e seus diversos conteúdos na escola. Cristino e Krug (2008), afirmam que a criação de espaços de partilha de experiências é uma boa estratégia formativa que contribui para a transformação da prática pedagógica do professor. Por sua vez, Krug (2004) resalta que conhecer os problemas identificados pelos professores em sua prática docente é de extrema necessidade, pois podem servir como base para uma constante melhoria de suas ações e das ações da formação profissional.

Alguns professores falaram também dos novos olhares e direcionamentos que tiveram no decorrer dos encontros formativos, não só para o desenvolvimento desses conteúdos como também sobre a intenção da Educação Física e do papel do professor na escola.

Sobre as dificuldades que os professores listaram no início dos encontros, perguntamos se as nossas discussões os ajudaram a pensar alguns possíveis caminhos na direção da superação.

Sim. Como os esportes de aventura, percebo hoje que é possível de ser trabalhado. (sic.). (P1).

Sim, as aulas de ginástica foi uma das dificuldades listadas e a experiência compartilhada me possibilitou repensar minha prática. (sic.). (P2).

Sim. As dificuldades por exemplo em trabalhar conteúdos que não domino e hoje consigo pensar nele como um começo apenas, onde deve ser visto o básico não necessitando do domínio. (sic.). (P3).

Sim, elencamos algumas dificuldades como: capoeira. Sim fizemos algumas atividades voltadas para capoeira, luta, posteriormente fizemos a ginga e o início de alguns golpes individuais e em círculo. (sic.). (P4).

No conteúdo de lutas, até o momento eu tinha receio de aplicar o conteúdo na sala de aula. (sic.). (P5).

Sim. A minha abordagem em relação a alguns temas aos quais não tenho familiaridade mudou a partir dos nossos encontros. Hoje consigo chamar a atenção do aluno e instigá-lo a praticar e vivenciar

na prática aulas que antes eram considerados pouco atrativas. (sic.). (P6).

Sim, na elaboração de aula e uma sequência de trabalho hoje posso ver soluções para estas dificuldades e vão me ajudar nas minhas novas elaborações. (sic.). (P7).

Conteúdos como os esportes de aventura, lutas, capoeira e dança foram citados pelos professores como conteúdos que nunca haviam trabalhado, mas que os encontros incentivaram a inserir na sua prática pedagógica.

Ao perguntar sobre as dificuldades encontradas em suas práticas pedagógicas, os professores citaram alguns conteúdos dos quais apresentam restrições para trabalhar por diferentes motivos. Por sugestão dos mesmos realizamos algumas atividades práticas desses conteúdos no intuito de superar limitações, conhecendo corporalmente os conteúdos considerados “difíceis”, para que se sentissem motivados. As respostas dos professores mostraram que essas atividades vivenciadas os fizeram pensar sobre como iniciar o trabalho com determinados conteúdos em suas aulas.

No decorrer de nossas reuniões realizamos coletivamente alguns planejamentos, tanto no que se refere aos conteúdos trabalhados anualmente, quanto às atividades realizadas em cada aula especificamente. O professor 7 ressaltou em sua resposta a importância da construção dos planejamentos, que o auxiliou na elaboração de novas aulas.

Perguntamos também o porquê dos professores não abordarem determinados conteúdos e se os encontros os fizeram mudar de ideia.

Por falta de apoio, parcerias. Sim. Hoje consigo perceber o porquê do não trabalhar, já consigo buscar soluções, tenho um ponto de partida. (sic.). (P1).

Sim. Entendo que só não posso vencer as dificuldades onde dependo de outras pessoas ou materiais específicos. (sic.). (P3).

Eu nunca trabalhei determinados conteúdos por falta de experiência, ou receio por não saber, ter conhecimento. Porém, o curso me abriu novas ideias. (sic.). (P4).

Sim. Os encontros foram me dando várias formas de trabalhar os conteúdos. (sic.). (P5).

Por falta de conhecimento de como trabalhá-los. Os encontros me encorajam a tentar trabalhar estes conteúdos. (sic.). (P6).

Trabalho pouco por conta das poucas aulas e falta de material adequado. Sim os encontros me mostraram novos métodos possíveis de trabalhar as modalidades. (sic.). (P7).

Dentre os motivos pelos quais os professores justificaram o fato de não trabalhar determinados conteúdos em suas aulas destacaram-se: a falta de apoio ou de parcerias, falta de experiência, falta de conhecimento, falta de material adequado e a pouca quantidade de aulas.

Por meio das respostas dos professores entendemos que os encontros formativos encorajaram professores a pensar sobre o porquê de algumas dificuldades, incentivando-os na busca de soluções. Os professores 1, 4, 6 e 7 demonstraram em suas respostas que a participação nos encontros fez com que vislumbrassem novos caminhos, encorajando-os para trabalhos inovadores.

Sobre as possíveis mudanças que este processo formativo possa ter ocasionado na prática pedagógica dos professores ou na maneira como a entendem, eles responderam:

Sim. Acredito que a prática pedagógica está sempre em movimento! evolução e busco isso, minha prática hoje é mais reflexiva, realista e focada nos objetivos do que antes, e com certeza este processo formativo contribuiu para isso. (sic.). (P1).

Muito. Já consigo imaginar aulas que não imaginava antes. Tenho claro em mente o que preciso ensinar aos meus alunos. (sic.). (P3).

Sim. Porque nos conteúdos que eu tive mais dificuldade em trabalhar com os meus alunos depois deste curso eu consigo enxergar estratégias para trabalhar esses conteúdos com os meus alunos com mais facilidade. (sic.). (P4).

Sim. Por não ter entrado numa sala de aula depois que me formei, os encontros me prepararam e me deu suporte pra a preparação das minhas aulas. (sic.). (P5).

Sim. Percebi que poderia melhorar em muitos aspectos e através das experiências “trocadas” pude modificar e melhorar as minhas aulas. (sic.). (P6).

Sim, compreendi que posso trabalhar de diversas formas qualquer conteúdo mesmo aquele que eu tenho dificuldades como professor. (sic.). (P7).

Todos os professores afirmaram que ao longo do processo formativo vivenciado enxergaram mudanças em suas práticas pedagógicas ou ao menos na

maneira como entendem que ela deva acontecer. Os professores responderam que enxergam em sua ação uma prática mais reflexiva e centrada em objetivos claros, com propósitos bem direcionados. Outros lembraram que os encontros trouxeram um bom suporte para o planejamento de suas aulas, auxiliando-os na melhoria de suas ações pedagógicas.

O professor 4 ressaltou que os encontros formativos desenvolvidos ajudaram para que pudesse enxergar novas estratégias e possibilidades de trabalho. Pressupomos que o trabalho coletivo na formação continuada de professores pode facilitar a criação e inovação de ideias, metodologias e planejamentos. Para isso, conferimos aos professores voz ativa na construção de um ambiente profícuo de criação, parceria e crescimento.

Sobre a formação continuada Rossi (2013, p. 217) a entende:

[...] como um processo multidimensional que envolve a construção de espaços para o(a) professor(a) atuar ativamente na construção da ação formativa, bem como conceber a prática pedagógica como o eixo orientador da formação, a parceria Universidade e Escola gerando aprendizagens compartilhadas, a necessária continuidade das ações formativas em superação a exclusividade de atividades pontuais e a relação entre a formação continuada e o desenvolvimento profissional.

A autora compreendeu em seu estudo assim como este, que os professores necessitam expor suas angústias, anseios e experiências, e ainda, que isto se constitui como uma boa estratégia para a sua formação. Portanto, para que te fato o professor participe ativamente de seu processo formativo, é preciso que as ações contemplem as suas reais necessidades.

A participação ativa dos professores na sua formação e no contexto educativo para gerar mudanças, segundo Rossi (2013, p. 214), “advém não somente do ambiente organizado por agentes formadores (de modo a estimulá-la nos contextos de formação), mas também da receptividade individual a mudanças de comportamento diante dos novos desafios”. Por isso, entendemos que a receptividade dos professores com a proposta formativa foi também um elemento importante para as contribuições reconhecidas por eles.

Alarcão (2011), ao falar sobre as potencialidades da formação do professor reflexivo, reconhece que realizá-la situada no coletivo dos professores e

no contexto de sua realidade na escola, pode ser ainda mais valorizada enquanto espaço de desenvolvimento e aprendizagem profissional.

Percebemos que os professores concordaram que as reuniões contribuíram para o desenvolvimento de suas ações pedagógicas, preocupamo-nos em trazer a realidade do professor para a sua formação e fazê-los entender que a mesma é um processo contínuo em sua jornada profissional.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para desenvolver a conclusão deste estudo lembramos que foi nosso objetivo desenvolver com professores de Educação Física da Rede Estadual de Ensino do Mato Grosso uma proposta de formação continuada, apresentando assim, alternativas para melhoria de sua prática pedagógica na escola. Especificamente, buscamos identificar as principais dificuldades relacionadas à prática pedagógica de professores de Educação Física atuantes na rede pública do ensino do Estado de Mato Grosso, e ainda identificar quais as necessidades de professores de Educação Física referentes à formação continuada.

Ao longo dos encontros os professores falaram sobre as angústias e dificuldades encontradas no desenvolvimento de seu trabalho docente. Neste momento, vínculos foram constituídos, pois nos identificamos com as limitações apresentadas, com os anseios e a vontade de transformação. A partir daí nos vimos envolvidos na busca por alternativas que superem os obstáculos da área em prol da melhoria das aulas de Educação Física na escola. Assim, é possível apontar algumas considerações e pretensas conclusões acerca do trabalho realizado.

O grupo de professores participantes desta pesquisa identificou como dificuldades de sua prática pedagógica a falta de materiais para o desenvolvimento de algumas aulas, as precárias condições das quadras esportivas de algumas escolas, a falta de conhecimento para o desenvolvimento de alguns conteúdos, a pouca afinidade ou o fato de não terem vivenciado certos conteúdos na graduação e, por isso, não se sentiam aptos para o desenvolvimento de tais práticas, a desvalorização dos alunos e colegas, a indisciplina, carga horária elevada, falta de tempo para qualificação, a ausência de um planejamento curricular mínimo a ser seguido na disciplina de Educação Física na escola.

Ao listar as suas dificuldades encontramos algumas em comum com o estudo de Krug (2004), como a falta de material, de espaço físico adequado à prática, falta de conhecimento, falta de um planejamento curricular para a Educação Física, indisciplina dos alunos bem como a falta de interesse dos mesmos, dentre outras. Além destas, percebemos que os professores apresentam dificuldades em ministrar alguns conteúdos específicos, como a luta, capoeira, dança, ginástica, atividades de aventura, atividades circenses e alguns esportes coletivos como o vôlei.

A falta de materiais e de infraestrutura adequada para o desenvolvimento de suas aulas não foi um item citado por todos os professores, percebemos que os professores que trabalham nas escolas de periferia apresentaram mais essas questões se comparados aos professores que lecionam em escolas localizadas no centro do município.

Sobre as dificuldades apontadas para trabalhar determinados conteúdos da área, justificaram-se afirmando não se sentirem aptos ou não terem conhecimento suficiente para desenvolvê-los. Alguns professores apontaram também para a falta de afinidade e de habilidade com alguns conteúdos, fato este que fazia com que os deixassem de fora de seus planejamentos. É importante destacar neste ponto, a fragilidade da formação inicial para este grupo de professores, que ao citarem os conteúdos que sentem dificuldades em ministrar assumiram que ou não trabalharam tais conteúdos na faculdade ou que apesar de terem trabalhado, não foi o suficiente para se sentirem seguras para ministrar aulas sobre aqueles conteúdos.

Além da desvalorização salarial, os professores demonstraram-se também muito incomodados com a desvalorização da disciplina perante os colegas e os alunos, o que se torna um fator de desânimo para os professores de Educação Física. Soma-se a isso, a indisciplina dos alunos nas aulas, também citada pelos professores como um fator que dificulta o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas.

Percebemos que os professores de Educação Física participantes têm uma carga horária de trabalho muito elevada, alguns trabalham em mais de uma instituição escolar, outros trabalham além de escolas, em academias e assim têm pouco tempo destinado à qualificação profissional. Professores também citaram esse fato como uma dificuldade, demonstrando que acreditam na importância da qualificação em suas vidas profissionais. É válido ressaltar que este fato foi inclusive motivo de desistência de alguns professores de Educação Física na participação dos encontros de formação propostos nesta pesquisa. Encontramos essa limitação no desenvolvimento deste estudo, pois tivemos dificuldade em estabelecer um dia da semana e um horário que viabilizasse a participação de todos, devido a elevada carga horária de trabalho.

Além da extensa carga horária em sala de aula, os professores tinham também que cumprir outras atividades dentro da escola, tais como o preenchimento

de diários, participação em conselhos de classes, reuniões pedagógicas, sala do educador, dentre outras, restando pouco tempo para atividades de formação escolhidas por eles.

A ausência de um planejamento curricular para a disciplina também foi exposta pelos professores como uma dificuldade que atrapalha o desenvolvimento de suas aulas. Segundo eles, isso faz com que cada professor trabalhe da maneira que quiser, inclusive repetindo os mesmos conteúdos em todos os anos do ensino fundamental e médio. Ao desenvolver com os professores um planejamento anual dos conteúdos a serem trabalhados, percebemos a dificuldade sentida e a restrição para trabalhar alguns conteúdos que fazem parte da disciplina.

Além das dificuldades citadas, os professores afirmaram também sentir dificuldade para ministrar alguns conteúdos em suas aulas, tais como: capoeira e lutas, ginástica, esportes de aventura, atividades circenses, vôlei, dança, dentre outros. A vivência destes conteúdos na prática motivou os professores a iniciarem o desenvolvimento desses conteúdos nas suas aulas. Além disso, permitiu que trocassem experiências com aqueles professores que assumiram ter mais facilidade com os conteúdos citados.

Após os debates sobre todas essas dificuldades encontradas na prática pedagógica dos professores de Educação Física, dialogamos também sobre alguns possíveis caminhos que pudessem trazer soluções para estas dificuldades. Por isso, além de refletir sobre os obstáculos encontrados, refletimos também sobre como agir para que ocorram mudanças, o que foi apontado para os professores como momentos de aprendizagem e muito produtivos.

A formação continuada foi anunciada por todos nós como uma importante ferramenta para impulsionar essas mudanças. No entanto, quando perguntados sobre como devem ser as práticas de formação continuada para os professores, eles responderam que devem ouvir mais o professor, a partir de sua realidade e necessidade. Por isso, buscamos aproximar a formação do professor, a sala de aula e o seu trabalho docente, e assim, das necessidades formativas do professor de Educação Física.

Ao dialogar com Rosa e Schnetzler (2003), identificamos que, para elas, entre as razões que justificam a formação continuada de professores está a necessidade de superar o distanciamento entre as contribuições da pesquisa educacional e a sua utilização para melhoria da sala de aula. Assim, concordamos e

entendemos que um dos caminhos para esta prática poderia ocorrer por meio do debate de nossas demandas e realidade aos moldes de uma formação colaborativa.

Outra razão apontada pelas autoras é necessidade de contínuo aprimoramento profissional e de reflexões críticas sobre a própria prática pedagógica, concordamos e buscamos criar momentos para estas reflexões e estudos de nossas práticas. As avaliações dos professores demonstram que os mesmos perceberam, identificaram e aprovaram estas vivências.

A última justificativa das autoras é que em geral os professores têm uma visão simplista da atividade docente entendendo que para ensinar basta conhecer o conteúdo e utilizar algumas técnicas. As experiências que vivenciamos de alguns conteúdos deixou claro que não estamos ali desenvolvendo técnicas, mas sim conhecendo e estudando um conteúdo da Educação Física. Vivenciá-los corporalmente era apenas uma das inúmeras maneiras de estudo daqueles conteúdos. Além disso, ao identificarmos que a atividade docente não era algo simplista, ao contrário, conhecendo e entendendo a complexidade que a envolve, assumimos também a formação continuada como algo complexo que para atingir a finalidade a que se pretende, precisa estar em contexto com nossas ações na escola.

Outro destaque que fazemos diz respeito à identificação das necessidades de formação apresentadas pelos participantes desse estudo.

Alguns professores falaram sobre a necessidade das práticas formativas contarem mais com a participação dos professores, tanto no seu planejamento quando no seu desenvolvimento, visto que em muitas práticas de formação os temas abordados são bem desconexos da realidade docente e escolar.

Outro ponto que chama atenção é que os professores relatam que raramente são indagados sobre o que querem debater, ouvir e dialogar. Geralmente, alguém que pouco conhece a realidade fala e os docentes apenas escutam. Os professores sentiram a necessidade de fazer mais parte desse processo como um todo e não apenas ser passivo a ele. Por isso, os professores de Educação Física viram na formação continuada uma necessidade para sua vida profissional, entretanto, esta precisa ser mudada, atendendo assim, melhor a sua função.

O estudo das nossas próprias práticas e aulas específicas apareceram nas falas dos professores como uma boa possibilidade na construção de uma formação que tenha como eixo o professor e seu trabalho escolar. Os professores

citaram que o estudo de aulas e conteúdos específicos os auxiliaram e os motivaram para novas iniciativas em suas práticas pedagógicas.

Os professores relataram também que as atividades de formação precisam ser construídas por meio de diálogos e não pela imposição no estabelecimento dos assuntos tratados. Os temas precisam estar mais conectados com a realidade do professor, é necessário um diagnóstico das verdadeiras necessidades de formação, conhecendo suas dificuldades docentes com o propósito de discutir possíveis caminhos.

Percebemos ainda, que os professores, quando buscam atividades de formação, almejam melhorar a sua prática pedagógica. Alguns falaram também da necessidade de aprenderem mais em busca de ideias inovadoras para suas aulas.

Surgiu, como desejo dos professores, que nos grupos de formação houvesse espaços de debate das suas dificuldades e limitações, sendo esta uma das propostas de nossas reuniões. Eles avaliaram positivamente esta iniciativa, considerando uma atividade produtiva para o aprimoramento e melhoria de seu trabalho docente.

Vimos também como uma de suas necessidades, o trato com a organização dos planejamentos, pois em algumas atividades desenvolvidas em relação a isto percebemos as dificuldades de construção de seus planos de aula e de ensino. Os professores apontaram também para a importância desse trabalho no coletivo onde cada um possa se expressar com ideias e sugestões.

Buscamos colocar as dificuldades encontradas por professores de Educação Física como ponto de partida para as nossas discussões. Os professores de Educação Física aprovaram a iniciativa e sentiram-se valorizados ao serem ouvidos. Percebemos que se sentiram mais parte do processo e mais à vontade para participar.

Ao escolher como temas de debate algumas dessas dificuldades o professor tinha mais interesse para participar, intervir e entusiasmo para buscar alternativas de superação. Ao apresentar as suas aulas para os colegas, quem assistia teve a oportunidade de acompanhar uma aula sob o olhar do colega, podendo discutir aquela prática, dar sugestões e absorver novas ideias. Quem apresentava também aprende, à medida que teve que relembrar aquela aula, refletir e sistematizar para apresentar e ao receber as observações dos colegas pôde repensá-la, reconstruí-la, melhorando sua prática pedagógica. Os professores

demonstraram ter apreciado esse momento de partilha de suas práticas e troca de experiência, afirmando ter sido um produtivo espaço de formação.

Propusemos ainda um espaço de vivência de algumas práticas corporais de conteúdos que os professores afirmaram sentirem dificuldade para ministrar devido à falta de habilidade e ou afinidade e, até mesmo pelo fato de não terem trabalhado tal conteúdo na sua formação inicial. Os professores apontaram essa prática como bastante positiva, pois foi um momento no qual vivenciaram, alguns pela primeira vez, tais conteúdos.

Esta experiência fez com que percebessem melhor as suas dificuldades, as possíveis dificuldades que os alunos teriam na execução dos movimentos e as possibilidades de como ensinar e por onde começar. Não era nosso intuito, fazer com que os professores saíssem especializados em tais conteúdos, mas sim mostrar-lhes algumas possibilidades de iniciação para motivá-los a ministrar os conteúdos abordados.

Enxerguei-me na dificuldade dos colegas inúmeras vezes, e o nosso propósito era que construíssemos uma rede onde pudéssemos discutir nossas angústias e dificuldades, mas também nossos anseios e necessidades para auxílio na transformação de nossas ações docentes. Para esta construção foi necessária a participação ativa dos envolvidos neste estudo. Os professores relataram que estavam acostumados a participar de ações de formação nas quais pouco participavam da construção das mesmas. Por isso, realizamos um diagnóstico da realidade de todos, das suas dificuldades, para que então determinássemos no coletivo as discussões.

Procuramos desenvolver debates que fossem ao encontro das reais necessidades dos professores, principalmente no que se refere à melhoria das suas ações pedagógicas. Tivemos sempre como base as nossas práticas pedagógicas, dessa maneira os professores perceberam e elogiaram essa prática em nossa proposta formativa, pois assim viram mais sentido na sua formação.

Podemos perceber por meio das falas e respostas dos questionários que ao participar de atividades formativas os professores pretendem melhorar sua prática pedagógica, aprender, ter novas ideias para suas aulas, compartilhar experiências e colocar em questão as suas dificuldades e limitações. A reflexão das próprias práticas pedagógicas dos professores foi instrumento de nossos estudos,

por meio de um trabalho coletivo que contou com a participação ativa de todos os envolvidos na direção de uma aprendizagem coletiva.

Os relatos dos professores demonstraram constantemente a busca por conhecimentos que auxiliem na melhoria de suas ações, a falta de conhecimento é inclusive assumida por eles quando perguntados o porquê de não trabalharem determinados conteúdos. Alguns relataram a necessidade de estudar mais conteúdos e conhecimentos específicos da Educação Física. Embora reconheçamos a importância de um trabalho de formação interdisciplinar, verificamos nas respostas dos professores a necessidade de práticas formativas também por disciplinas para o tratamento de assuntos e dificuldades mais específicos da Educação Física.

Sobre os contributos dessa proposta de formação continuada na prática pedagógica de professores de Educação Física, fizemos uma avaliação onde a partir delas tecemos algumas considerações.

Com esta proposta pretendíamos aproximar os espaços de ação e formação, fazendo com que os professores de Educação Física percebessem o quanto são ricas suas práticas pedagógicas. Dessa forma, poderíamos aprender com o colega e com a própria ação docente, refletindo criticamente e reconstruindo novas ações e ideias. Além disso, uma formação desenvolvida desta maneira auxilia na construção da identidade profissional do professor o que é fundamental para a constituição de uma Educação Física sólida em nosso município.

Sobre a formação de professores sob a característica da colaboração e a construção da identidade do professor nesse processo, Pimenta (2005) afirma que essa perspectiva (colaborativa) tem se configurado como fertilizadora para as pesquisas cujo enfoque é o de colaborar com os processos de construção identitária de professores.

“A reflexão colectiva dá sentido ao desenvolvimento profissional dos professores”(sic). Por meio dos movimentos pedagógicos ou das comunidades de prática há um reforço de um sentimento de identidade profissional que é fundamental para que os professores se apropriem dos processos de mudanças concretizando práticas de intervenção. (sic). (NÓVOA, 2009, p. 42).

Para Imbernón (2010, p. 79), “é imprescindível uma alternativa de formação que aceite a reivindicação desse eu, da subjetividade dos professores, da identidade docente como um dinamismo da forma de ver e de transformar a realidade social e educacional [...]”, e acrescenta que conhecer sua identidade

permite ao professor interpretar melhor seu trabalho interagindo melhor com os colegas e com as situações diárias do meio escolar.

Quando falamos da construção da identidade dos professores no espaço escolar estamos referindo-nos a uma formação que tem um papel mais amplo no meio escolar e que implica ao docente desenvolver-se profissionalmente. Entendemos que ao investigarem a sua própria prática no contexto educacional, estão estudando suas ações e produzindo conhecimentos que darão suporte para refletir e reconstruir as suas práticas pedagógicas.

Entendemos que os professores sentiram-se muito satisfeitos com os nossos encontros relatando inclusive que os ajudaram contribuindo bastante para a melhoria de suas práticas pedagógicas. Tudo foi tão produtivo que os professores sugeriram que continuássemos a nos encontrar e traçar algumas novas metas. Sugeriram que fizemos também um grupo de estudos para que ampliássemos as nossas leituras e levássemos essas discussões para melhorar e refletir nossas ações.

Alguns professores se animaram também para escrever em formato de relato de experiência algumas de suas práticas, inclusive aquelas que apresentaram uns aos outros em determinado dia de nossos encontros.

Ao final da realização dos encontros formativos, questionamos os professores sobre as contribuições da formação continuada nas suas práticas pedagógicas e, de acordo com suas respostas foi possível perceber que estes sentiram-se mais seguros com o apoio dos colegas e diálogos desenvolvidos para a realização de algumas aulas e aprimoramento de outras. A aprendizagem, segundo eles, foi efetiva, proporcionando maior embasamento teórico e prático.

O auxílio no trato com alguns conteúdos também foi citado pelos professores que assumiram nunca terem trabalhado em suas aulas com alguns conteúdos da disciplina. Alguns afirmaram que a falta de experiência era uma limitação para propor algumas atividades e conteúdos nas aulas. Outros se justificaram pela falta de afinidade e habilidade com o conteúdo o que, segundo eles, dificulta o desenvolvimento desses assuntos nas suas aulas.

Os professores afirmaram que o desenvolvimento dos nossos encontros foi profícuo para o trabalho desses conteúdos, pois as discussões, as ideias e a participação de todos fez com que pensássemos juntos em propostas de

intervenção pedagógica. Esse trabalho em equipe certamente nos motiva e nos dá segurança para a realização de novas práticas.

A identificação e debate das nossas dificuldades também contribuíram para a nossa prática pedagógica visto que por meio delas nos conhecemos melhor para então saber como lidar com esses obstáculos. Afinal, questionarmos sobre a nós mesmos conhecendo nossas limitações e potencialidades também faz parte da reflexão de nossas práticas. Sendo assim, os professores sentiram as contribuições para sua ação docente e vida profissional, por meio de uma prática formativa que incentivou o diálogo dando voz ao professor e colocando como tema central de discussão a sua própria prática pedagógica.

Por fim, pressupomos que esta proposta de formação continuada contribuiu de forma bastante significativa para a prática pedagógica do professor, trazendo mudanças visíveis para os participantes deste estudo. As mudanças ocorreram à medida que os professores se incentivaram e realizaram novas práticas. Os professores afirmaram que se permitiram ousar e inovar em suas práticas, por isso entendemos que o trabalho em grupo, o incentivo dos colegas, as parcerias e o planejamento coletivo é o que proporciona isso.

Por outro lado, é importante destacar que o inverso também ocorreu, ou seja, a prática pedagógica também contribuiu para o desenvolvimento de um bom trabalho de formação com os professores de Educação Física. A formação proposta utilizou-se da ação pedagógica do professor para iniciar um processo que é diferente de um treino ou de um aperfeiçoamento de pessoas por meio de temas genéricos e desvinculados da realidade do professor.

A intenção foi colocar o professor como sujeito desse processo que se dá por meio da sua constante intervenção, que vai moldando a sua formação. Dessa maneira, buscamos identificar as dificuldades nas suas ações para centrar a formação nas situações problemáticas da prática pedagógica, aproximando assim os espaços de ação e formação do professor de Educação Física.

Nesse sentido, buscamos ainda nesta proposta de formação, uma aprendizagem coletiva, baseada na reflexão crítica acerca das ações e experiências docentes. Para isto, oportunizamos a criação de espaços de construção de novas ideias, novas práticas e ainda a construção de nossa identidade profissional.

Dessa forma, percebemos que as contribuições de uma formação continuada que se preocupe com as demandas e necessidades dos professores são

reais e significativas. Constatamos por meio das falas e respostas dos professores de Educação Física que neste tipo de formação, tais contribuições ocorrem não apenas no âmbito da prática pedagógica em si, mas também na sua trajetória profissional como um todo, contribuindo para o seu desenvolvimento profissional.

A formação continuada de professores é um instrumento valioso para a qualidade de educação, do ensino e qualificação profissional, no entanto ela precisa vincular-se ao professor e ao trabalho docente. É preciso haver mais para o envolvimento do professor nas fases de elaboração e implementação de ações formativas na educação. É necessário também que os programas de formação valorizem os saberes e experiências dos docentes, assim os professores verão mais sentido em sua formação e por sua vez, a formação de professores pode ser mais eficaz e significativa para os professores.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Camila Silva de. ROTELLI, Paula Pereira. PETRONI, Renata Gomes Gerais. TERRA, Dinah Vasconcellos. Principais dificuldades dos professores de educação física nos primeiros anos de docência: elementos para (re) orientação das disciplinas de Didática e Prática de Ensino do curso de licenciatura em Educação Física da UFU. **Motrivivência**, v. 17, n. 25, p. 37-55, dez., 2005.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

AZEVEDO, Andréa M. P. e colaboradores. Formação continuada na prática pedagógica: a educação física em questão. **Movimento**, Porto Alegre, v.16, n. 4, p. 245-262, out./ dez., 2010.

BETTI, Mauro. **Educação física e sociedade: a educação física na escola brasileira**. 2.ed. ampl. São Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2009.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Resolução CFE n.º 03, de 16 de junho de 1987b. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena). **Diário Oficial**, Brasília, DF, n. 172, 22 jun. 1987.

_____. Congresso Nacional. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

CAMPOS, Silmara; PESSOA, Valda Inês Fontenele. Discutindo a formação de professoras e professores com Donald Schön. In: GERALDI, Corinta Maria Grisólia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente: Professor (a) – pesquisador (a)**. São Paulo: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1998, p. 183-206.

CUNHA, António Camilo. **Pós-Modernidade, socialização e profissão dos professores (de educação física): para uma “nova” reconceptualização**. Viseu, Portugal: Vislis, 2008, p. 35-68.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. **Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2011.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto, Portugal: Porto, 2001.

FORMOSINHO, João. **Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente**. Porto, Portugal: Porto, 2009.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto, Portugal: Porto, 1999.

GERALDI, Corinta Maria Grisolia. MESSIAS, Maria da Glória Martins. GUERRA, Miriam Darlene Seade. Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente**: Professor (a) – pesquisador (a). São Paulo: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1998, p. 183-206.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. 6. Ed. São Paulo, SP: Atlas, 2009.

GÓIS JÚNIOR, Edivaldo; SIMÕES, José Luís. **História da educação física no Brasil**. Recife: EdUFPE, 2011.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não lugar da educação física escolar II. **Cadernos de formação do RBCE**. Florianópolis, v. n. 2, p. 10-21, mar./ 2010.

HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, António. (Org.). Vidas de professores. 2. ed. Porto, Portugal: Porto, 1992, p. 31-61.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo; FERREIRA, Maria Solonilde. A pesquisa colaborativa na perspectiva sócio-histórica. **Linguagem, educação e sociedade**, Teresina, v. 10, n. 12, 2005, p. 26-38.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

KRUG, Hugo Norberto. **Rede de auto-formação participada como forma de desenvolvimento profissional de educação física**. 2004. 231f. Tese (Doutorado em Ciência do Movimento Humano) – Centro de Educação Física e Desporto, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2004.

MARQUES, Marta Nascimento. KRUG, Rodrigo de Rosso. KRUG, Hugo Norberto. CONCEIÇÃO, Victor Julierme Santos da. Os desafios do cotidiano educacional: o caso da educação física. **Roteiro**, Joaçaba, v. 40, n. 1, 2005, p. 187-206.

MOREIRA, Evando Carlos. **Licenciatura em educação física: reflexos dessa formação na região do Grande ABC**. 2002.157f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2002.

NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física**: desenvolvendo competências. 3. ed. São Paulo: Phorte, 2009.

NÓVOA, António. **Professores Imagens do futuro presente**. Lisboa, Portugal: Educa, 2009.

OLIVEIRA, Victor Andrade de. **O que é educação física**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

OLIVERA, Amauri Aparecido Bássoli de. A formação profissional em educação física: legislação, limites e possibilidades. In: SOUZA NETO, Samuel de; HUNGER, Dagmar (Orgs.). **Formação profissional em educação física: estudos e pesquisas**. Rio Claro: Biblioética, 2006, p. 17-32.

OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de. **A Revista Brasileira de Educação Física e Desportos (1968–1984) e a experiência cotidiana de professores da rede municipal de ensino de Curitiba: entre a adesão e a resistência**. 386f. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, set./dez. 2005, p. 521-539.

ROSA, Maria Inês de Freitas Petrucci do Santos; SCHNETZLER, Roseli Pacheco. A investigação-ação na formação continuada de professores de Ciências. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 9, n. 1, p. 27-39, 2003.

ROSSI, Fernanda. **Formação continuada em educação física escolar: concepções e perspectivas de professores**. 213f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade) Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro. 2010.

ROSSI, Fernanda. **Implicações da formação continuada na prática pedagógica do (a) professor (a) no âmbito da cultura corporal do movimento**. 286 f. Tese (Doutorado em Ciências da Motricidade) Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro. 2013.

SACRISTÁN, José Gimeno; PÉREZ-GOMÉZ, Angel Ignacio. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 1996.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. Ed. São Paulo, SP: Cortez, 2008.

SILVA, Rita de Fátima da. SEABRA JÚNIOR, Luiz. ARAÚJO, Paulo Ferreira de. **Educação física adaptada no Brasil: da história a inclusão educacional**. São Paulo: Phorte, 2008.

SOARES, Carmen Lucia. **Educação física: raízes europeias e Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SOUZA NETO. Samuel de e colaboradores. A formação do profissional de educação física no Brasil: uma história sob a perspectiva da legislação federal no século XX. **Revista brasileira de ciência e esporte**. Campinas, SP, v. 25, n. 2, p. 113-128, jan. 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Edição digital. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO 1**QUESTIONÁRIO**

Nome: _____

E-mail: _____

Idade: _____ Sexo: ()fem. ()masc.

Telefone: _____

Escola(s) que atua: _____

Possui vínculo empregatício fora da Escola? _____

Tempo de atuação na Educação Física Escolar: _____

Quanto tempo atua em sua atual instituição? _____

Instituição de Ensino que se formou _____

Ano que concluiu a graduação _____

Possui algum curso de pós-graduação? _____

Quais? _____

Perfil de Necessidades de Formação

- 1.O que você entende por formação continuada?
- 2.Você considera importante a formação continuada para a profissão professor?
- 3.Que assuntos foram tratados nas situações de formação continuada as quais frequentou nos últimos 2 anos?
- 4.O que gostaria que fosse tratado?
- 5.As atividades de formação continuada das quais você tem participado têm contribuído para melhorar sua prática pedagógica? Por quê?
- 6.As últimas atividades de formação continuada das quais participou contribuíram para o seu crescimento e desenvolvimento profissional? Por quê?
- 7.Participa de cursos, palestras, congressos com frequência?
- 8.Por que decidiu aderir a esta pesquisa e grupo de formação?
- 9.Quais são as suas expectativas quanto aos nossos encontros de formação?
- 10.O que você entende por colaboração?
- 11.Liste algumas dificuldades que você se depara ao ministrar aulas de Educação Física na escola.

12. Quais conteúdos você encontra dificuldade de trabalhar em suas aulas de Educação Física?
13. Quais conteúdos você mais gosta de trabalhar em suas aulas de Educação Física?
14. Cite três conteúdos da disciplina de Educação Física das quais você nunca trabalhou em suas aulas mas gostaria de trabalhar com seus alunos?

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ATIVIDADES

Roteiro de Atividades para Formação com professores de Educação Física

Responsáveis: Ana Paula Vasconcelos da Silva e

Profº Dr. Evando Carlos Moreira

ATIVIDADES

1º Encontro: Diagnóstico\Apresentação

Apresentação da pesquisa e dos participantes. Definição do calendário. Diagnóstico sobre a realidade do município Barra do Garças, das escolas e dos professores envolvidos. Discutir quanto à infraestrutura e materiais necessários disponibilizados para as aulas de Educação Física. Aplicar um questionário. (Nome, idade, tempo de magistério, tempo de exercício na rede estadual de MT, tempo de serviço na instituição de ensino atual, dentre outros itens).

Colocar em pauta as práticas de formação continuada que buscam ou gostariam de buscar, expressando o porquê. Estudo sobre as práticas de formação colaborativa, valorizando os saberes dos docentes incentivando ações formativas permeados de ações participativas que os façam entender a importâncias de serem sujeitos de sua formação.

Texto sobre a importância das práticas formativas que considerem a participação ativa do professor para construção de práticas pedagógicas eficazes e constituição da identidade profissional do professor. (a definir).

2º Encontro: Conteúdos e Objetivos

Dividir os professores em grupos (ensino médio e ensino fundamental) e pedir que listem e discutam quais conteúdos eles acreditam que se deveriam trabalhar nas aulas de Educação Física. Estudar com os professores o objetivo da educação física segundo as orientações curriculares do estado, propondo sugestões de como seria possível alcançar tais objetivos. Dividir os professores em grupo de acordo com a faixa etária dos alunos com quem trabalham. Estudo dos conteúdos e objetivos trabalhados nas aulas de Educação Física em diferentes etapas e faixa etária. Nesta etapa, ainda sem concretizar em práticas, os professores deverão discutir entre eles e baseados nestas discussões, nas suas crenças acerca da Educação Física e nas

orientações curriculares do estado, listar as competências, habilidades, conhecimentos, valores devem ser almejados nas aulas de Educação Física.

Texto sobre formação colaborativa

3º Encontro: Dificuldades \ Problemas da Prática

Listar as maiores dificuldades encontradas pelos professores de Educação Física ao ministrarem suas aulas, perguntando quais conteúdos trabalham, quais gostariam de trabalhar e porque não trabalham. Colocar em pauta cada uma dessas dificuldades, problemas e defasagens encontradas na prática. Listar quais possíveis soluções ou atitudes estão ao alcance do professor para tentar minimizar essas dificuldades.

4º Encontro: Troca de saberes e experiências positivas

Esse encontro será destinado à troca de experiências positivas, ou seja, será pedido aos professores que relatem aulas que em suas concepções deram certo para que haja troca de experiências e num segundo momento será pedido aos professores que deem sugestões na prática do outro. Sugestões de novas possibilidades. Separar os professores em grupos de acordo com a faixa etária dos alunos com quem trabalham, e pedir com que elaborem um conjunto de conteúdos e vivências práticas que devem ser trabalhadas com tais alunos.

Texto sobre Professor Reflexivo

5º Encontro: Levantamento dos temas\conteúdos importantes

Após a discussão do que se deve trabalhar nas aulas de Educação Física, referente a habilidades, competências e conteúdos, pedir para que os professores, ainda separados em grupo, elaborem um plano de curso com todos os conteúdos, agora de forma sistematizada, por “série” e bimestres, que acreditam ser importante trabalhar com determinada faixa etária, durante um ano letivo. Promover um momento de socialização das ideias, críticas e sugestões.

Texto sobre práticas de formação colaborativas: Imbernón

6º Encontro: Elaboração de planejamento e metodologias de trabalhos com conteúdos determinados

A partir das sugestões do último encontro levar para os professores alguns planos de aulas para que possam analisá-lo e adequá-lo à realidade de cada grupo de

professores. Após discussões, pedir para que eles em grupo elaborem um plano de aula sobre um dos conteúdos listados no último encontro.

Texto sobre trabalhar situações da prática na formação: Nóvoa

7º Encontro: Levantamento de temas\ conteúdos que dificilmente são trabalhados nas aulas de Educação Física

Trazer à tona discussão de conteúdos que provavelmente não serão citados ou que são pouco trabalhados em aula (badminton, esportes de aventura, lutas, capoeira, ginástica) Pensar soluções para os obstáculos que foram descritos, elaborando possibilidades de trabalho para esses conteúdos a partir de um levantamento de diversas maneiras de trabalhar determinado tema nas aulas de Educação Física. Será disponibilizado aos professores materiais sobre o conteúdo (artigos, relatos de experiência e outros que os próprios professores também irão trazer). Em grupo os professores debaterão para propor mudanças nas práticas descritas e pesquisadas para então montar a sua própria prática baseada em sua realidade. Será solicitado aos professores que pesquisem algumas sugestões de aulas sobre diferentes conteúdos e socialize-os no próximo encontro.

Entrevista Nova-escola (Neira)

8º Encontro: Elaboração de Planos de aula

Após a discussão e socialização dos materiais pesquisados e apresentados neste encontro, os professores deverão elaborar planos de aula utilizando os conteúdos que têm dificuldades em trabalhar e aqueles discutidos no último encontro, ou seja conteúdos que são pouco difundidos nas aulas de Educação Física por inúmeros motivos, dentre eles o sentimento por parte de professores de não terem uma formação eficaz para desenvolvê-lo. Os professores serão incentivados a utilizar o tema sob diversos olhares, trazendo para realidade do aluno e de sua região, e após a sua elaboração será exposto para troca de ideias com os outros professores participantes.

9º Encontro: Elaboração de Estratégias

Após uma análise em conjunto sobre a realidade das escolas e condições de trabalho dos professores de Educação Física da rede estadual de ensino atuantes nos municípios de Barra do Garças, conhecendo suas limitações dificuldades e

habilidades, será proposto que montem um plano de intervenção pedagógica que apontem possíveis alternativas para solucionar dificuldades da prática e resignificar as aulas de Educação Física. Os professores serão divididos em grupos: Ensino Médio, Fundamental 1 e Fundamental 2

10º Encontro: Socialização das propostas

Apresentação das propostas pelos três grupos de professores de Educação Física, entre uma apresentação e outra haverá a apresentação de críticas e sugestões no sentido de tornar a prática mais adequada aos reais objetivos da Educação Física na escola, já estudados nos encontros anteriores.

11º Encontro: Questionários e entrevistas

Aplicação de um questionário e realização de entrevistas

12º Encontro: Avaliação das atividades

Socialização e avaliação dos encontros.

APÊNDICE C – CARTA DE ANUÊNCIA



CARTA DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

Ilma. Sra. Prof.^a Maria Auxiliadora da Silva Garção

Solicitamos autorização institucional para realização da pesquisa intitulada *"Formação Continuada: uma análise das dificuldades do professor de Educação Física e as contribuições da formação continuada para a sua prática pedagógica"* a ser realizada com os professores de Educação Física da Rede Estadual de Ensino do Mato Grosso, lotados no município de Barra do Garças, pela aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Mato Grosso – UFMT, Ana Paula Vasconcelos da Silva, sob orientação do Prof. Dr. Evando Carlos Moreira com o seguinte objetivo: promover encontros formativos com os professores de Educação Física no intuito de construir estratégias de intervenção pedagógica que possam ajudá-los a superar possíveis entraves encontrados em sua prática. Ao mesmo tempo, pedimos autorização para que o nome desta instituição possa constar no relatório final bem como em futuras publicações na forma de artigo científico.

Ressaltamos que os dados coletados serão mantidos em absoluto sigilo cumprindo as determinações éticas da Resolução nº466/2012 CNS/CONEP, tendo a garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa. Salientamos ainda que tais dados sejam utilizados tão somente para realização deste estudo.

Na certeza de contarmos com a colaboração e empenho desta Diretoria, agradecemos antecipadamente a atenção, ficando à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessária.

Cuiabá, 01 de agosto de 2014.


 Ana Paula Vasconcelos da Silva
 Mestranda em Educação Física

 Prof. Dr. Evando Carlos Moreira
 Orientador

☒ Concordamos com a solicitação

☐ Não concordamos com a solicitação


 Prof.^a Maria Auxiliadora da Silva Garção
 Diretoria do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica –
 CEFAPRO- Barra do Garças, MT

Maria Auxiliadora da Silva Garção
 Assessora Pedagógica - Setor-MT
 Rec. 1.258/12 01.14/09/2012

APÊNDICE D – CARTA-CONVITE

CARTA-CONVITE

Convidamos todos os professores de Educação Física atuantes na Rede Estadual de Ensino do MT lotados no município de Barra do Garças e proximidades, para participar de processo de formação “Educação Física em Evidência” que tem como objetivos:

- a) problematizar a prática do professor de Educação Física para criação de espaços de troca e de práticas positivas;
- b) identificar as maiores dificuldades da prática pedagógica do professor de Educação Física;
- c) elaborar sugestões e alternativas para minimizá-las;
- d) elaborar um plano de ação pedagógica que auxilie o professor de Educação Física na superação de problemas e dificuldades de sua prática pedagógica.

Serão 12 encontros de 4 horas cada, mediados pela professora Ana Paula Vasconcelos da Silva, sob a orientação do Professor Dr. Evando Carlos Moreira (UFMT). Esta iniciativa faz parte da coleta de dados do projeto de pesquisa intitulado: “Contribuições da Formação Continuada para a Prática Pedagógica do Professor de Educação Física” a intenção é possibilitar espaços de formação colaborativa em que professores de Educação Física possam pensar e socializar vivências pedagógicas no intuito de reconstruí-las, minimizando dificuldades encontradas na prática.

O curso terá início no dia 19 de fevereiro de 2014 às 17h30min na Escola Filinto Müller. Para realizar sua inscrição e receber maiores informações envie um e-mail para educacaofisicaemevidencia@gmail.com até o dia 13 de fevereiro com seu nome completo, telefone e nome da escola onde leciona. Os professores participantes receberão certificado emitido pela Universidade Federal de Mato Grosso, totalizando 48 horas.

Atenciosamente,
Profª Ana Paula V. da Silva
(66) 9902-1241

APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO DA PESQUISA OU LEGAL RESPONSÁVEL

1. Dados de Identificação

Nome: _____
 Documento de Identidade Nº : _____ Sexo: () M () F
 Data de Nascimento: ____/____/____
 Endereço: _____ .Nº: _____ Apto: _____
 Bairro: _____ Cidade: _____
 CEP: _____ Telefone: _____

II – DADOS SOBRE A PESQUISA

1. Título da Pesquisa: Contribuições da Formação Continuada para a Prática Pedagógica do Professor de Educação Física

Pesquisador: Ana Paula Vasconcelos da Silva

Documento de Identidade Nº: 24323632 Sexo: () M (x) F

Cargo/Função: Mestranda

Departamento: Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Mato Grosso

2. Avaliação de Risco da Pesquisa

() Sem Risco (x) Risco Mínimo () Risco Médio

() Risco Baixo () Risco Maior

Os riscos desta pesquisa são mínimos na medida em que poderá gerar algum desconforto ao pesquisado ao responder questionários ou participar de reuniões.

3. Duração da Pesquisa (Coleta de Dados): 5 meses

III – REGISTRO DAS EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO SUJEITO DA PESQUISA OU SEU REPRESENTANTE LEGAL SOBRE A PESQUISA, CONSIGNANDO:

1. **Justificativa e os objetivos da pesquisa:** Estudar as dificuldades encontradas por professores de Educação Física em seus diferentes estágios de desenvolvimento é refletir não só sobre as deficiências da formação inicial como também sobre o papel promissor de um eficaz programa de formação continuada. Investigar sobre essas dificuldades e possíveis causas atribuídas por professores recém-formados e experientes é auxiliar para uma reflexão das modalidades de formação continuada existentes e suas possíveis contribuições para diminuição destas defasagens.

O objetivo do estudo é elaborar com professores de Educação Física da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso, lotados no município de Barra do Garças, uma proposta de intervenção pedagógica por meio de encontros formativos que contribuam mais efetivamente para a superação de dificuldades encontradas em sua prática pedagógica.

2. Procedimentos: Após um aprofundamento teórico sobre o tema de formação continuada e suas implicações nas práticas pedagógicas do docente, será realizada uma sondagem sobre momentos de formação continuada oferecidos pelo Centro de Formação e Atualização dos Professores da Educação Básica da rede estadual de ensino de Mato Grosso – CEFAPRO aos professores de Educação Física, lotados no município de Barra do Garças. Os investigados serão professores habilitados na disciplina de Educação Física que trabalham na rede pública estadual de ensino, seja no ensino fundamental ou no ensino médio. Num primeiro momento da pesquisa o foco será a investigação das principais dificuldades encontradas por estes professores sendo eles recém-formados ou experientes. Somarão a estes dados a pesquisa das reais necessidades sentidas por estes professores de Educação Física relacionadas à formação continuada, caracterizando ainda que tipos de formações continuadas são buscadas por estes profissionais e com quais objetivos participam dessas ou outras modalidades de formação continuada. Todas estas informações serão coletadas através de um questionário, que será um dos instrumentos da pesquisa, previamente elaborado e testado (piloto). Após a fase de coleta desses dados, será realizada ainda uma análise para conhecer as necessidades do professor recém-formado e as necessidades do professor experiente e quais são as dificuldades encontradas por estes profissionais quando ministram aulas em escolas. Dessa forma, conhecendo os professores que queremos atingir, serão promovidas reuniões significativas em que os professores de Educação Física serão incentivados a propor que tipo de discussões são válidas num programa de formação continuada e como a mesma deve ser desenvolvida para que de fato ajude e enriqueça a prática de professores de Educação Física na escola. O objetivo é proporcionar indicativos para um programa de formação continuada para professores de Educação Física que atendam melhor as suas expectativas e reais necessidades.

3. Desconfortos e riscos esperados: possibilidade mínima de desconforto ao responder questionários e expor suas ideias em reuniões formativas.

4. Benefícios que poderão ser obtidos para o sujeito da pesquisa e/ou coletividade: Para os professores a importância dessa pesquisa está em fazê-los entender melhor sua prática, suas limitações, dificuldades, buscando soluções para possíveis problemas enfrentados. Ao professor será oportunizada uma reflexão acerca de sua ação, almejando soluções e caminhos para uma prática eficaz. Reunir professores de Educação Física com intuito de discutir sua prática, trocar experiências e propor assuntos que atendam suas reais necessidades de formação, é de grande valia para que órgãos competentes possam elaborar formações mais pontuais e eficazes.

IV – ESCLARECIMENTOS DADOS PELO PESQUISADOR SOBRE GARANTIAS DO SUJEITO DA PESQUISA

O Professor Pesquisado poderá ter acesso, a qualquer tempo, às informações sobre procedimentos, riscos e benefícios relacionados à pesquisa, inclusive para dirimir eventuais dúvidas.

O Professor envolvido na pesquisa será esclarecido sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar e será livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Os nomes dos professores participantes da pesquisa não serão divulgados em nenhuma publicação deste estudo.

Todos os dados desta pesquisa serão confidenciais.

V – INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA PARA CONTATO.

Nome: Ana Paula Vasconcelos da Silva Telefone: (66) 99021241

Endereço: Rua 21Nº: 61Bairro:Anchieta

Cidade: Barra do Garças\MTCEP: 78600000

VI – INFORMAÇÕES DO CEPHUJM

Nome: Hospital Universitário Júlio Muller – Universidade Federal de Mato Grosso

Telefone: (65))3615-8254

Endereço: Rua Fernando Correa da Costa nº 2367

Bairro: Boa Esperança CEP: 78060-900UF: MT Município: Cuiabá

VII – CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Declaro que, após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, consinto em participar do presente Protocolo de Pesquisa.

Barra do Garças, _____ de _____ de _____.

Assinatura do sujeito de pesquisa

Assinatura do pesquisador

APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO FINAL

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Nome: _____

E-mail: _____

Quantas escolas que atua: _____

Possui vínculo empregatício fora da Escola? _____

Tempo de atuação na Educação Física Escolar: _____

Carga horária semanal de trabalho na (s) escola (s): _____

Ano que concluiu a graduação _____

Possui algum curso de pós-graduação? _____

Se sim, Quais? _____

QUESTIONÁRIO

1. Por que decidiu participar dos encontros formativos?
2. Quais eram suas expectativas sobre os encontros formativos?
3. Suas expectativas foram atendidas? Explique.
4. Após o término da experiência de formação continuada hoje, considera-a importante?
5. Ao longo do processo formativo vivenciado enxergou mudanças na sua prática pedagógica ou ao menos na maneira como entende que ela deve acontecer? Explique.
6. Você participa ou participou de outras atividades formativas no primeiro semestre de 2015? Quais?
7. Que características você conseguiu perceber na proposta de formação vivenciada? Você identifica diferenças nesta proposta de formação comparada a outras experiências formativas vividas?
8. A proposta de formação vivenciada contribuiu em sua prática pedagógica? Por quê?
9. Quais atividades vivenciadas considera que mais contribuiu para a sua prática pedagógica na escola em que leciona? Por quê?

10. Como avalia a proposta de formação vivenciada? Destaque pontos positivos e negativos.
11. Como avalia a sua participação neste processo formativo? Justifique.
12. Esta experiência formativa contribuiu para o desenvolvimento de uma maior motivação para o desenvolvimento de conteúdos que até então não apresentados aos alunos? Por quê?
13. No início de nossos encontros você listou algumas dificuldades que enfrenta em sua ação pedagógica. Considera que os nossos encontros te ajudaram a pensar em algumas possíveis soluções para tais problemas? Cite exemplos.
14. Tem algum conteúdo que nunca trabalhou em suas aulas e que os nossos encontros te incentivaram a trabalhar com seus alunos? Quais?
15. Por que você não trabalha, ou trabalha pouco, determinados conteúdos? Os nossos encontros te fizeram mudar de ideia? Explique.
16. Na sua opinião, como deve ser um programa de formação continuada que auxilie efetivamente sua prática pedagógica e construção da sua identidade enquanto professor de Educação Física?

ANEXO A – PARECER DE APROVAÇÃO DO PROJETO PELO COMITÊ DE ÉTICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO



HOSPITAL UNIVERSITÁRIO
JÚLIO MULLER-
UNIVERSIDADE FEDERAL DE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Contribuições da Formação Continuada para a Prática Pedagógica de Professores de Educação Física

Pesquisador: Ana Paula Vasconcelos da Silva

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 34921714.8.0000.5541

Instituição Proponente: Universidade Federal de Mato Grosso/ UFMT

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 829.712

Data da Relatoria: 08/10/2014

Apresentação do Projeto:

A pesquisa objetiva elaborar com os professores de Educação Física, uma proposta de intervenção pedagógica que supere suas limitações na prática, para isso, serão realizados encontros formativos com tais professores. Metodologicamente, o estudo tem suporte na abordagem qualitativa de caráter descritivo. Após um aprofundamento teórico sobre o tema de formação continuada e suas implicações nas práticas pedagógicas do docente, será realizada uma sondagem sobre momentos de formação continuada oferecidos pelo Centro de Formação e Atualização dos Professores da Educação Básica da rede estadual de ensino de Mato Grosso – CEFAPRO aos professores de Educação Física. Os investigados serão professores habilitados na disciplina de Educação Física que trabalham na rede pública estadual de ensino, seja no ensino fundamental ou no ensino médio, lotados no município de Barra do Garças. Num primeiro momento da pesquisa o foco será a investigação das principais dificuldades encontradas por estes professores. Somarão a estes dados a pesquisa das reais necessidades sentidas por estes professores de Educação Física

Endereço: Rua Fernando Correa da Costa nº 2367

Bairro: Boa Esperança

CEP: 78.060-900

UF: MT

Município: CUIABA

Telefone: (63)3615-8254

E-mail: shirleyfp@bol.com.br



HOSPITAL UNIVERSITÁRIO
JÚLIO MULLER-
UNIVERSIDADE FEDERAL DE



Continuação do Parecer: 829.712

relacionadas à formação continuada, caracterizando ainda que tipos de formações continuada são buscadas por estes profissionais e com quais objetivos participam dessas ou outras modalidades de formação continuada. Todas estas informações serão coletadas através de um questionário, que será um dos instrumentos da pesquisa, previamente elaborado e testado (piloto). Após a fase de coleta desses dados, será realizada ainda uma análise de comparação entre quais são as necessidades do professor recém-formado e as necessidades do professor experiente e quais são as dificuldades encontradas por estes profissionais quando ministram aulas em escolas. Este momento é interessante para melhor conhecer estes professores e ainda conhecer suas expectativas, dificuldades ou até defasagens em sua formação inicial. Dessa forma, conhecendo os professores que queremos atingir, serão promovidas reuniões significativas em que os professores de Educação Física serão incentivados a propor que tipo de discussões são válidas num programa de formação continuada e como a mesma deve ser desenvolvida para que de fato ajude e enriqueça a prática de professores de Educação Física na escola. O objetivo é proporcionar indicativos para uma proposta de intervenção pedagógica e um programa de formação continuada para professores de Educação Física que atendam melhor as suas expectativas e reais necessidades. Após a execução desta prática será avaliado seus resultados qualitativos e apontados possíveis contribuições para prática pedagógica do professor de Educação Física

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Elaborar com professores de Educação Física da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso, lotados no município de Barra do Garças, uma proposta de intervenção pedagógica por meio de encontros formativos que contribuam mais efetivamente para a superação de dificuldades encontradas em sua prática pedagógica.

Objetivo Secundário:

- Identificar as principais dificuldades relacionadas à prática pedagógica relatadas por professores de Educação Física atuantes na rede pública do Estado de Mato Grosso, lotados no município de Barra do Garças.

Endereço: Rua Fernando Correa da Costa nº 2367

Bairro: Boa Esperança

CEP: 78.060-900

UF: MT

Município: CUIABA

Telefone: (63)3615-8254

E-mail: shirleyfp@bol.com.br



HOSPITAL UNIVERSITÁRIO
JÚLIO MULLER-
UNIVERSIDADE FEDERAL DE



Continuação do Parecer: 829.712

- Caracterizar quais as necessidades de professores de Educação Física referentes à formação continuada.
- identificar as dificuldades relatadas quanto à prática e as necessidades de formação continuada entre os professores recém-formados e professores mais experientes.- Realizar encontros com professores de Educação Física para elaborar propostas de intervenção pedagógica e de condução de um programa de formação continuada que auxilie efetivamente na prática pedagógicas do professor de Educação Física.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

sem riscos;

benefícios: De grande valia para que órgãos competentes possam elaborar formações mais pontuais e eficazes.

Para os professores a importância dessa pesquisa está em fazê-los entender melhor sua prática, suas limitações, dificuldades, buscando soluções para possíveis problemas enfrentados. Ao professor será oportunizada uma reflexão acerca de sua ação, almejando soluções e caminhos para uma prática eficaz.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Projeto contribui para melhoria do ensino de Educação física nas escolas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

ok

Recomendações:

recomendo aprovação, salvo disposição em contrário do colegiado

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Atendido pendências do relator

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Aprovado pelo CEP HUJM.

Endereço: Rua Fernando Correa da Costa nº 2367

Bairro: Boa Esperança

CEP: 78.060-900

UF: MT

Município: CUIABA

Telefone: (63)3615-8254

E-mail: shirleyfp@bol.com.br



HOSPITAL UNIVERSITÁRIO
JÚLIO MULLER-
UNIVERSIDADE FEDERAL DE



Continuação do Parecer: 829.712

CUIABA, 13 de Outubro de 2014

Assinado por:
SHIRLEY FERREIRA PEREIRA
(Coordenador)

Endereço: Rua Fernando Correa da Costa nº 2367

Bairro: Boa Esperança

CEP: 78.060-900

UF: MT

Município: CUIABA

Telefone: (63)3615-8254

E-mail: shirleyfp@bol.com.br