

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Deborah Cristina Keller Diégues

**Formação continuada de professoras e professores de educação física da rede
municipal de Juiz de Fora/MG: olhares para a prática pedagógica e os espaços
formativos**

Juiz de Fora
2021

Deborah Cristina Keller Diégues

Formação continuada de professoras e professores de educação física da rede municipal de Juiz de Fora/MG: olhares para a prática pedagógica e os espaços formativos

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira: gestão e práticas pedagógicas.

Orientador: Prof. Dr. Wilson Alviano Junior.

Juiz de Fora
2021

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Diégues, Deborah Cristina Keller.

Formação continuada de professoras e professores de educação física da rede municipal de Juiz de Fora/MG : olhares para a prática pedagógica e os espaços formativos / Deborah Cristina Keller

Diégues. -- 2021.

185 f.

Orientador: Wilson Alviano Júnior

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.

1. Educação Física Escolar. 2. Formação continuada de professores. 3. Prática pedagógica. I. Alviano Júnior, Wilson, orient. II. Título.

Deborah Cristina Keller Diégues

Formação continuada de professoras e professores de educação física da rede municipal de Juiz de Fora/MG: olhares para a prática pedagógica e os espaços formativos

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira: gestão e práticas pedagógicas.

Aprovada em 08 de dezembro de 2021.

BANCA EXAMINADORA



Dr. Wilson Alviano Junior – Orientador
Universidade Federal de Juiz de Fora



P/ Dra. Andreia Rezende Garcia Reis
Universidade Federal de Juiz de Fora



P/ Dr. Marcos Garcia Neira
Universidade de São Paulo

Àquelas e àqueles que acreditam e se dedicam à transformação: das pessoas, das relações entre os seres, da educação e do mundo.

AGRADECIMENTOS

Começo expressando minha gratidão àquelas e àqueles cuja luta, resistência e esperança me inspiram ao longo da minha prática: às professoras e professores que acreditam na transformação, o meu muito obrigada! Este trabalho não faria sentido se não fosse pelos exemplos e ações que vivenciei ao longo de minha formação; de certa forma, então, ele representa uma das tantas ramificações possíveis da prática docente. Agradeço em especial, às professoras e professores do grupo PIBID Educação Física da Universidade Federal de Juiz de Fora pela riqueza e generosidade de nossos encontros. Agradeço também aos/as alunos/as da escola básica, por sua curiosidade e sinceridade que nos ensinam tanto quanto aprendem.

Sou grata aos amigos e colegas que me acompanham nessa jornada do mestrado; ao meu orientador Wilson, pela acolhida e pelas palavras sempre instigantes e que nos movem em busca de novos saberes, aos/às parceiros/as do grupo GEFLIC por proporcionarem tantas trocas positivas em nossos encontros (e eventos, churrascos, caronas...), que possamos crescer cada dia mais. Sou grata ao Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, representado por suas alunas e alunos, docentes, técnicos-administrativos e zeladores da nossa estimada FACED. Essas pessoas, juntamente com tantas outras, ocupam a universidade em busca de uma educação de qualidade para todas e todos; por isso, têm à minha sincera admiração. Agradeço também à pronta e gentil disponibilidade dos membros da banca examinadora do processo de qualificação, que em seus espaços de atuação, trabalham em busca de uma sociedade mais justa e democrática.

Sou grata àquelas e àqueles cujas trajetórias de vida se encontraram com a minha antes mesmo da realização dessa pesquisa, e por isso sabem o quanto esse momento é importante; à minha mãe, que me inspira com toda sua força e amor incondicional; ao meu pai (*in memoriam*) e seu jeito simples; à minha irmã Daniella, pela cumplicidade, carinho e generosidade sem medida; ao meu companheiro William, que escolheu caminhar ao meu lado e o faz com tanta paciência e alegria. Agradeço aos amigos e amigas que compartilharam bons momentos, em especial à Bianca, pelo apoio e sinceridade.

Agradeço à Universidade Federal de Juiz de Fora e a CAPES por me proporcionarem condições materiais para a realização da pesquisa.

Sou grata a todos e todas que se sentem alegres com a construção desse trabalho e compreendem os percalços e deleites de uma jornada tão desafiadora.

"Não há nada fixo ou permanente, somos processos em transformação. Em cada encontro, nos transformamos."

(Coen Rōshi)

RESUMO

No empenho de contribuir para o debate acerca da formação continuada de professores e professoras de educação física, com a intenção de transformar as relações que reduzem nosso trabalho docente à burocratização e generalização de sua ação, esta pesquisa se propõe a investigar como têm ocorrido os processos de formação continuada de professores/as de educação física da rede municipal de ensino de Juiz de Fora/MG. Além disso, buscamos compreender como tais processos formativos consideram a prática pedagógica e o cotidiano escolar enquanto eixos centrais para se pensar a formação continuada docente. Entendemos que a prática pedagógica faz emergir questionamentos na busca por novas fontes de construção de nossos saberes, almejando, então, o rompimento com uma lógica formativa na qual os/as docentes são colocados em condição de técnicos, ampliada pela baixa ocorrência de discussões pertinentes à escola nos processos formativos em educação física que afastam os/as professores/as de debates sobre a importância de seu trabalho educativo para as transformações sociais e relações desiguais de poder. Para contemplar os objetivos, utilizaremos referencial teórico baseado (1) na perspectiva freireana, destacando as contribuições de Paulo Freire sobre diálogo, reflexão sobre a prática e leitura crítica do mundo, e (2) nos Estudos Culturais e seus esforços para compreender a centralidade da cultura e as análises sobre as relações de poder. Dessa forma, e com o propósito de dialogar com a educação básica e compreender como os processos e espaços formativos estão presentes no cotidiano docente, os sujeitos de nossa pesquisa foram nove professores/as de educação física com vínculo efetivo na rede municipal de Juiz de Fora/MG. Nosso instrumento principal de produção de dados foram entrevistas semiestruturadas realizadas de maneira remota com os sujeitos, nas quais buscamos contemplar discussões referentes à formação continuada em educação física, as condições e relações de trabalho dos/as professores/as e as possibilidades de formação que considere a prática pedagógica como eixo central. Ao realizar a leitura e análise das entrevistas, nos apoiamos na Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1979), seguindo a proposta de categorização de temas pertinentes para sua discussão a partir das falas dos/as docentes, vislumbrando a possibilidade de anunciar suas concepções, ideias e percepções acerca da formação continuada de professores/as. A partir das análises, é possível

compreender que os/as docentes reforçam a necessidade de vincular os processos formativos oferecidos pela rede de ensino à sua realidade cotidiana, bem como considerar os saberes dos/as professores/as de EF como centrais para elaborar e organizar os espaços de formação. Além disso, destacam a importância do que chamam de troca de experiências, quando teriam a oportunidade de compartilhar suas práticas e dialogarem acerca dos encaminhamentos possíveis para o trabalho pedagógico.

Palavras-chave: Educação Física Escolar. Formação Continuada de Professores. Prática Pedagógica. Espaços Formativos.

ABSTRACT

In an effort to contribute to the debate about the continuing education of physical education teachers, with the intention of transforming the relations that reduce teaching work to bureaucratization and generalization of its practice, this research aims to investigate how the processes of continuing education of physical education (PE) teachers in the school system of city of Juiz de Fora, Minas Gerais (MG), Brazil have occurred. In addition, we try to understand how formative processes consider pedagogical practice and everyday school life as central point for thinking about continuing teacher education. We understand that the pedagogical practice raises questions in the search for new sources of construction of our knowledge, aiming, therefore, to break with a training logic in which teachers are placed in the condition of technicians, amplified by the low occurrence of relevant discussions to school in the formative process in physical education that distance teachers from reflexions about the importance of their educational work for social transformations and unequal power relations. We will use a theoretical framework based (1) on the Freirian perspective, highlighting Paulo Freire's contributions about dialogue, reflection on practice and critical reading of the world, and (2) on Cultural Studies and its efforts to understand the centrality of culture and analyzes of power relations. Therefore, and with the purpose of dialoguing with basic education and understanding how formative processes and spaces are present in daily teaching, the participants of our research were nine physical education teachers in the municipal network of Juiz de Fora (MG). Our main instrument for data production was semi-structured interviews carried out remotely with the participants, in which we contemplated discussions about continuing education in physical education, the working conditions of teachers and the possibilities of formative process that considers pedagogical practice as central point. When reading and analyzing the interviews, we relied on the Content Analysis method proposed by Bardin (1979), following the proposal of categorization of relevant topics for their discussion from the teachers speeches, envisioning the possibility of announcing their conceptions, ideas and perceptions about the continuing education of teachers. Based on the analyses, it is possible to understand that the teachers reinforce that the education system needs to link the formative processes to their daily reality, as well as considering the knowledge of PE teachers as central to the elaboration and organization of the

formative spaces. In addition, they highlight the importance of what they call the exchange of experiences, when they would have the opportunity to share their practices and dialogue about possible directions for the pedagogical work.

Keywords: School Physical Education. Continuing Teacher Education. Pedagogical Practice. Formative Space.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 – Vínculo e região dos/as participantes do questionário.....	65
--	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quantidade de matrículas de estudantes no município de Juiz de Fora/MG	64
Tabela 2 – Quantidade de escolas municipais por regiões de planejamento em Juiz de Fora	64
Tabela 3 – Formação e atuação dos/as docentes entrevistados/as	72

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Análise de Conteúdo
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CC	Círculos de Cultura
CES	Câmara de Educação Superior
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
EC	Estudos Culturais
EF	Educação Física
EFE	Educação Física escolar
FAEFID	Faculdade de Educação Física e Desportos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior (IES)
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MG	Minas Gerais
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONGs	Organizações Não Governamentais
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PPP	Projeto Político-Pedagógico
SME-SP	Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo
SRE	Superintendência Regional de Ensino
SSE/MG	Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO: PONTO DE PARTIDA	17
2	LEITURAS DE REVISÃO: PESQUISAS ACADÊMICAS	25
3	DEFININDO O OBJETO DE PESQUISA: POR QUE PENSAR SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO FÍSICA?	29
3.1	CURRÍCULOS E NORMATIVAS CURRICULARES DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA EM EDUCAÇÃO FÍSICA	30
3.2	IDENTIDADES E SABERES DOCENTES EM EDUCAÇÃO FÍSICA	34
4	PERSPECTIVA FREIREANA	37
4.1	CÍRCULOS DE CULTURA E POSSIBILIDADES FORMATIVAS	41
5	ESTUDOS CULTURAIS	45
5.1	CULTURA E PRODUÇÃO DE SENTIDOS	49
6	EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E A CULTURA CORPORAL	52
6.1	EDUCAÇÃO FÍSICA NA ÁREA DE CÓDIGOS E LINGUAGENS	57
7	CAMINHOS METODOLÓGICOS: A PRODUÇÃO DE DADOS.....	61
7.1	O CAMPO E OS SUJEITOS DA PESQUISA	62
7.2	INSTRUMENTOS DA PESQUISA	66
7.3	INTERPRETAÇÃO E DISCUSSÃO: A ANÁLISE DE CONTEÚDO	67
8	FORMAÇÃO CONTINUADA: O QUE OS/AS PROFESSORES/AS DIZEM E CONSTROEM SOBRE/NA PRÁTICA PEDAGÓGICA?	71
8.1	CARACTERIZAÇÃO DOS/AS PARTICIPANTES DA PESQUISA	71
8.2	A RELAÇÃO DOS/AS PROFESSORES/AS COM SEUS PROCESSOS FORMATIVOS	72
8.2.1	A formação inicial	73
8.2.2	A formação continuada: concepção dos/as docentes	79
8.3	SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS À EDUCAÇÃO FÍSICA	83
8.4	CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS/AS DOCENTES	90
8.5	O PROTAGONISMO E OS SABERES DOCENTES NAS PROPOSTAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA	96
9	CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS: PONTO DE PARADA	103
	REFERÊNCIAS	113
	APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	119

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E	
ESCLARECIDO	122
APÊNDICE C – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS	123

1 INTRODUÇÃO: PONTO DE PARTIDA

Diante do princípio segundo o qual inquietações e questionamentos que vamos fazendo e sentindo em nosso cotidiano, seja na formação inicial ou na escola, nos levam a buscar novas fontes de construção de nossos saberes, inicio o texto justamente com a caminhada que me levou ao lugar de investigação no qual me encontro, ou seja, na trajetória de construção da pesquisa de mestrado em educação desde o ano de 2019. Meu percurso formativo foi significativamente marcado pela participação como bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID ao longo da graduação em educação física (EF). Durante três anos, correspondentes à metade do tempo que permaneci na graduação, eu fiz parte do grupo que contava com cerca de vinte integrantes, dentre coordenadores e coordenadora, supervisores e bolsistas de graduação. Nessa experiência formativa foi possível minha aproximação com as redes públicas de educação básica, participação da elaboração dos planejamentos de aula, eventos científicos, oficinas, seminários e as tão importantes reuniões do grupo, nas quais os relatos, as leituras, proposições e avaliações tiveram valor considerável na construção do meu olhar para a educação pública, sobre o papel da escola e da/o docente.

Assim, o formato do grupo PIBID educação física me parecia uma alternativa para se pensar a formação dos/as professores/as sob a perspectiva de construção coletiva e vinculada às suas próprias realidades e que considerasse a voz daqueles e daquelas envolvidos/as com o processo educativo, visando à transformação das situações que desconsidera os saberes produzidos na escola e em seu cotidiano. Entendo que precisamos compreender o fenômeno educativo – e com ele a formação docente – inserido em um determinado contexto e tempo histórico e, mais do que isso, em intrínseca relação de diálogos. Freire (1967) nos lembra de que a educação não acontece fora das sociedades humanas e, por isso, não há ser humano no vazio. Como seres de relação, homens e mulheres não apenas *estão* no mundo, mas *com* o mundo, num processo histórico e cultural.

A partir da compreensão de que a formação docente consolida-se em percursos que pretendem levar professores e professoras a determinadas formas de ver e agir no mundo, e estão repletos de percalços, dúvidas, questionamentos, os quais podem levar as/os educadoras/es a uma pluralidade de ações bem como

reformulações sobre o seu trabalho, pretendo apresentar uma parte da minha experiência formativa a partir da qual surge a possibilidade de realização desta pesquisa.

Ao término da graduação em licenciatura e enquanto professora de EF na rede pública estadual em Juiz de Fora, Minas Gerais (MG), com vínculo temporário durante dois anos numa mesma instituição, eu entrei em um período de confrontação inicial com as complexidades e as demandas da situação profissional, similar ao “choque de realidade” descrito por Tardif (2002), marcado pela tendência a seguir as experiências enquanto estudante, ou ainda pelas dificuldades em mobilizar os saberes adquiridos até então. Ao mesmo tempo em que atuava no contexto da escola, percebia a necessidade de momentos e espaços onde nós, professoras, pudéssemos compartilhar nossos saberes e demandas, principalmente aqueles vindos do próprio cotidiano escolar. Eu notava que a maioria das professoras realizava trabalhos excelentes com suas turmas, tinham questionamentos sobre a rotina pedagógica e se preocupavam com a qualidade do ensino; porém não tínhamos a oportunidade de dialogar e aprofundar as possibilidades de realização daqueles projetos, tampouco trabalhar coletivamente junto ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola.

Outra situação envolvia o cumprimento da carga horária do Módulo II¹, que aconteciam aos sábados, cujo tempo era utilizado para solucionar ou compartilhar tarefas urgentes enviadas pela Superintendência Regional de Ensino (SRE) ou pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE/MG). Por isso, essas reuniões tinham caráter burocrático e urgente, sem continuidade entre si ou relação direta com a proposta curricular da própria escola. Assim, tais tarefas afetavam o trabalho docente, visto que exigiam das professoras a resolução de problemas e execução de tarefas vindas “de fora da escola”. Ainda que houvesse posturas em oposição a essas demandas, as resistências e os questionamentos aconteciam de maneira individual, e o grupo não conseguia se organizar para debater suas perspectivas e propostas coletivamente.

¹ Instituído pela Lei Estadual 15.293/2004, o Módulo II corresponde à carga horária destinada a atividades extraclasse do trabalho pedagógico, no total de oito horas que devem ser cumpridas na própria escola, englobando as reuniões pedagógicas, e em local de livre escola do professor.

Enquanto professora de EF, eu participava de tais reuniões por fazer parte do quadro docente. Entretanto, em muitas pautas, a relevância deste componente curricular não era considerada, pois, a partir do imaginário daquela comunidade escolar – e de tantas outras –, seu conteúdo não afetaria os índices ou resultados dos/as estudantes em avaliações ou na sua alfabetização, que era vista como prioridade uma vez que a maioria dos/as alunos/as ainda não sabia ler ou escrever. E para a escola, essa era a demanda mais urgente, pois o melhor desempenho em avaliações externas garantiria mais matrículas efetivadas, menor evasão e maiores investimentos do poder público. As aulas de EF, então, eram vistas como o momento de lazer para as crianças, uma vez que, segundo alguns depoimentos nessa escola, vinham de uma comunidade periférica e precisavam “desestressar” e “se alegrarem” por algum momento. Esta visão de senso comum é difundida nas escolas e, em parte, compartilhada pelos/as próprios/as professores/as de EF.

Importante esclarecer que esse fato pode ser associado à interpretação da EF como mera “atividade”, significação social de que suas aulas são basicamente organizadas em função de vivências corporais e desenvolvidas exclusivamente na quadra (CASTELLANI FILHO, 1994). O conteúdo é entendido como instrumento para promover relações interpessoais e facilitar o desenvolvimento de outras habilidades, como ler, escrever ou fazer operações matemáticas. Ou seja, há uma insistência do caráter instrumental do componente sob o pensamento da “educação pelo movimento”. Essa tradição da área é culturalmente constituída e socialmente legitimada, fundamentada em uma dada representação social sobre a área.

Nos eventos comemorativos e de recreação que aconteciam na escola, eu e as/os professoras/es da Educação Integral² éramos orientados/as a organizar as atividades, cujo teor não se associava com o planejamento anual pedagógico. Apesar de a educação física ser considerada oficialmente como componente curricular obrigatório da Educação Básica, integrada à proposta pedagógica da escola, esse pensamento pode levar ao seu desenvolvimento dentro do contexto

² A escola, na época, era contemplada pela Educação Integral, uma modalidade de ensino proposta pelo estado de MG para oferecer atividades extracurriculares no período de contraturno, como dança, artesanato, oficina de atletismo e jogos e brincadeiras. O critério de contratação dos/as professores/as para a Educação Integral era a formação em qualquer licenciatura e apresentação de um plano de trabalho, previsto na Resolução 2.749/2015, que dispõe sobre o funcionamento e a operacionalização das ações de Educação Integral nas escolas da rede estadual de ensino de Minas Gerais.

escolar de forma desvalorizada em detrimento de componentes considerados mais importantes. Dessa forma, percebi que era necessário unir meus questionamentos com demais professoras/es de educação física, de outras unidades escolares da rede pública de Juiz de Fora.

Envolvida, então, com os trabalhos do grupo de pesquisa³ do qual faço parte, onde há discussões e estudos sobre práticas pedagógicas em educação física escolar (EFE) entre sujeitos ligados ao cotidiano da escola básica, percebi a necessidade de aprofundar-me em determinados temas e contextos que pudessem ampliar as possibilidades de realização de uma pesquisa, tendo em vista a legitimação de espaços privilegiados de formação docente permanente e do reconhecimento dos saberes de professores e professoras para a constituição dos processos formativos, sob uma perspectiva cultural e dialógica.

Ao ingressar no programa de pós-graduação⁴, novas questões e apontamentos surgiram ao longo do meu envolvimento nesse espaço. Um deles é em relação ao trabalho docente: este é diretamente afetado pelas políticas de formação continuada e, como já ressaltado, os/as professores/as estão imersos em situações cotidianas que tendem à execução de tarefas, de forma repetitiva, homogênea e seriada em massa, as quais influencia sua compreensão das forças e relações objetivas que o/a colocam naquela posição e se relacionam a contextos mais amplos (GATTI, 2010).

Além disso, cada vez mais, os/as professores/as trabalham em uma situação em que a distância entre a idealização da profissão e a realidade de trabalho tende a aumentar, em razão da complexidade e da multiplicidade de tarefas que são chamados a cumprir nas escolas (GATTI; BARRETO; ANDRÉ 2011). Ao mesmo tempo em que são distanciados de um aprofundamento teórico sobre sua prática, lhes é solicitado que estejam cada vez melhor preparados/as para exercer uma prática contextualizada, que atenda às especificidades do momento, à cultura local, ao alunado diverso em sua trajetória de vida e expectativas escolares,

³ Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física, Linguagem e Cultura (GEFLIC), vinculado à Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

⁴ O ingresso ocorreu no ano de 2019, no curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

[...] uma prática que depende não apenas de conhecimentos e de competências cognitivas no ato de ensinar, mas também de valores e atitudes favoráveis a uma postura profissional aberta, capaz de criar e ensaiar alternativas para os desafios que se apresentam (GATTI; BARRETO; ANDRÉ; 2011, p. 25).

Uma visão tradicional do ensino e o currículo escolar ainda firmado na atenção à eficácia, aos comportamentos objetivos e ao tratamento do conhecimento como algo a ser consumido, contribuem para uma compreensão de escola como local meramente instrucional, destinado a “passar uma cultura”, ou conjuntos de habilidades, que capacite os/as estudantes a operarem com eficiência na sociedade mais ampla. A problemática dessa perspectiva relaciona-se ao oferecimento de uma maneira mais completa ou eficiente de se aprender e que reproduzam a sociedade existente, uma vez que não questionam as relações entre conhecimento e poder ou entre cultura e política.

Desconectados/as de sua prática, não é oportunizado aos/as docentes enxergar a escola como um espaço que oferece elementos para uma formação docente crítica que se orienta na sua própria prática. Porém, não só as políticas de formação, mas a organização da estrutura, planejamento e condições de trabalho possuem seus referenciais ideológicos que afastam os/as professores/as da construção desse espaço como uma esfera pública democrática. Ao terem que cumprir prioritariamente as tarefas burocráticas – preenchimento de diário, formulários, apresentação de relatórios, dentre outros -, ou se desdobrarem em uma jornada diária de trabalho que não inclui a realização de espaços de compartilhamento e reflexão entre seus pares, os/as professores/as ficam distantes de processos formativos como sujeitos construtores e renovadores da própria prática.

Ainda que a minha experiência tenha ocorrido em apenas uma unidade escolar, com seu contexto específico e seus elementos próprios, entendo que a formação docente em EF que considera o próprio espaço escolar como o meio e fim não faz parte das propostas da rede de ensino, uma vez que, como relatado, as escolas não possibilitam tempos e espaços que contemplem essa perspectiva de formação, e por isso são vistas como locais onde os conhecimentos apreendidos na formação inicial devem ser aplicados.

Sob a ótica de garantir a presença de determinados conteúdos indispensáveis para atender o paradigma da produção, da meritocracia e da acumulação, as

políticas de formação continuada docente têm adotado uma compreensão de documentos curriculares que acabam por orientar diversas ações que interferem no trabalho educativo, como iniciativas oficiais das redes de ensino, a cobrança de conteúdos da proposta curricular em processos seletivos, a exigência de carga horária, titulações para a progressão na carreira ou, até mesmo, em avaliações externas para aferir a qualidade da formação dos docentes (LIPPI, 2016). Nessa concepção de educação, o/a docente é bom se produz estudantes que, na média das respostas, apresentam melhores desempenhos em testes padronizados e generalizantes. Essa forma de avaliação reforça a unificação dos conteúdos e verifica a aprendizagem através de resultados que podem ser comparados, desconsiderando o âmbito cultural no qual o conhecimento é elaborado nas relações sociais. Além de gerar competitividade e individualismo, esse modelo induz as pessoas a assumirem o papel de consumidores (APPLE, 2005).

Ao mesmo tempo em que pode ser considerada a existência de uma infinidade de locais e instituições legitimadas como instâncias formadoras, como, por exemplo, universidades, espaços culturais, Organizações Não Governamentais (ONGs), sindicatos, plataformas de educação à distância, entre outros, a escola e tudo o que acontece nela deve ser o ponto de partida e de chegada dos processos de formação docente. O reconhecimento do espaço escolar como lócus da formação não só depende da vontade e do esforço individual, entretanto. Ela passa pela estrutura de carreira, as formas de contrato, a jornada de trabalho e a política de gestão escolar como aspectos importantes que interferem no processo formativo, portanto, devem estar adequados às necessidades e às expectativas de formação (GATTI, 2010).

Diante do contexto apresentado, nos deparamos com diversas questões, dentre as quais destacamos: como os aspectos da prática pedagógica cotidiana, como experiências, problemas e soluções dos/as docentes, interferem na elaboração dos processos de formação continuada de professores/ as da rede municipal de Juiz de Fora/MG? Quais são as possibilidades de ações formativas, dialógicas e coletivas, apontadas pelos/as docentes que os considere como sujeitos ativos em seus processos de formação?

No empenho de contribuir para o debate acerca da formação continuada de professoras e professores de educação física da educação básica, e com a intenção de potencializar a transformação de relações que reduzem o trabalho docente à

burocratização de sua ação, reforçamos que esta pesquisa se propõe a investigar como têm ocorrido os processos de formação continuada de professores/as de educação física da rede municipal de ensino de Juiz de Fora/MG. Além disso, buscamos compreender como tais processos formativos consideram a prática pedagógica e o cotidiano escolar enquanto eixos centrais para se pensar a formação continuada docente.

Para contemplar esses objetivos, utilizaremos referencial teórico baseado (1) na perspectiva freiriana, destacando as contribuições de Paulo Freire sobre diálogo, reflexão sobre a prática e leitura crítica do mundo, e (2) nos Estudos Culturais (EC) e seus esforços para compreender a centralidade da cultura e as análises sobre as relações de poder.

Inicialmente, após apresentar nossos objetivos, nos debruçamos a analisar as pesquisas acadêmicas para compreender o cenário acerca das investigações sobre o tema. Por sua vez, damos sequência aos capítulos trazendo algumas reflexões e debates acerca do nosso objeto de estudo: a formação continuada de professoras e professores, com a intenção de apontar elementos que orientem a nossa produção de dados.

Para dar suporte teórico à pesquisa e desenvolver o percurso investigativo, nos pautamos nas contribuições dos Estudos Culturais em sua vertente pós-estruturalista, na direção de uma educação que considere o aspecto multicultural da sociedade em que vivemos. Ao enfatizar a centralidade da cultura, Hall (1997) a compreende como fator constituinte do sujeito, uma vez que a cultura penetra em cada parte da vida social, atuando e mediando tudo na organização da sociedade moderna e mostrando seus aspectos como um texto, que a todo instante constitui e é constituinte da mesma. Construídos pelos significados culturais, conferidos pelas narrativas de diversos grupos sociais, culturais e históricos, esses textos e as respectivas práticas culturais que os produzem constituem-se como espaço de luta e caracterizam as diferenças culturais (NEIRA; NUNES, 2006).

Trazemos também um capítulo sobre a perspectiva freireana enquanto suporte teórico para a pesquisa, bem como suas contribuições sobre a leitura de mundo e a ação dialógica entre os sujeitos, entendendo que a ação coletiva é necessária para a leitura crítica da prática pedagógica e como condição de transformação das relações cotidianas na escola (FREIRE, 2001).

Para aprofundar nossas discussões e trazer a especificidade da EF enquanto área de conhecimento, de atuação e de pesquisa, o capítulo seguinte se dedica a esclarecer a constituição da EF enquanto componente na área de códigos e linguagens, além da importância da centralidade cultural para compreensão de seu papel na Educação Básica.

Para os encaminhamentos metodológicos, apresentamos as ações realizadas para a produção e análise de dados. Com a intenção de dialogar o mais próximo possível com o cotidiano escolar, nosso instrumento principal de produção de dados foram entrevistas semiestruturadas realizadas de maneira remota com nove professores e professoras de educação física com vínculo na rede municipal de Juiz de Fora/MG. Ao realizar a leitura e análise das entrevistas, nos apoiamos na Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2015), seguindo a proposta de categorização de temas pertinentes para sua discussão a partir das falas dos/as docentes, vislumbrando a possibilidade de anunciar suas concepções, ideias e percepções acerca da formação continuada de professores/as.

2 LEITURAS DE REVISÃO: PESQUISAS ACADÊMICAS

Como parte de nossos objetivos, voltamos nosso olhar para as produções acadêmicas que tratam sobre formação continuada docente em EF e com a intenção de reunir pesquisas cujo foco tenha sido o espaço escolar e a prática pedagógica docente, além dos diálogos com docentes da Educação Básica. Realizamos uma busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, entre os meses de julho e novembro de 2020, a partir das palavras-chave “formação continuada”, “educação física escolar” e “espaço formativo”. Através do refinamento de resultados, o recorte temporal contemplou o período de 2016 a 2019 e selecionamos o filtro “Educação” para os tópicos “Grande Área”, “Área avaliação”, “Área concentração” e “Área conhecimento”. Foram exibidas 8638 pesquisas; devido ao grande volume, optou-se por selecionar trabalho a partir da leitura do título e resumo das publicações, selecionando aquelas que pudessem contribuir com a EFE e o debate sobre formação continuada. Ao optar pelas dissertações e teses, entendemos que estas poderiam oferecer a discussão e aprofundamento acerca de elementos referentes à formação docente que pudessem contribuir para nossas reflexões e análises.

Com o objetivo de analisar e dar visibilidade aos lugares/espaços identificados como significativos pelos/as professores/as de educação física na rede estadual de ensino do Espírito Santo, Santos, Oliveira e Ferreira Neto (2016) realizaram uma pesquisa baseada nas narrativas (auto)biográficas de seis docentes de educação física. A partir de suas análises, constataram a existência de movimentos diversificados, tanto singulares quanto coletivos, de espaços formativos praticados que contribuem para a ampliação do entendimento de formação continuada para além de momentos instituídos. Compreendem que tanto os *entrelugares* formativos quanto os espaços autoformativos indicados são significativos à sua formação (SANTOS; OLIVEIRA; FERREIRA NETO, 2016).

Para os autores, esses *entrelugares formativos* são caracterizados por sentidos que vão além daqueles projetados com entendimentos de formação continuada, restritos a momentos formativos instituídos, e produzidos principalmente pelo agir dos/as professores/as na criação de circunstâncias de um fazer particular. Apoiados em Ferraço (2005), salientam a necessidade de dedicarmos atenção às ações docentes que, de certa forma, ameaçam o discurso oficial de uma proposta

única de formação para todo o sistema, abrindo brechas para desafiar o instituído. Aponta ainda a necessidade de pensar mudanças em políticas de formação, focadas na valorização de ações formativas cujo ponto de partida e chegada sejam as práticas pedagógicas.

Rabelo e autores (2019) apresentam uma experiência de formação colaborativa desenvolvida com docentes de EF atuantes na educação infantil da rede pública municipal de Cuiabá, Mato Grosso, cuja orientação foi a perspectiva da investigação-ação. Ao longo de quinze encontros em dez meses, os/as professores/as puderam, através de grupos de trabalho e de trocas de experiências, avaliar a formação continuada que era desenvolvida na rede e apontar as dificuldades encontradas na prática pedagógica.

Nas discussões, os/as professores/as relataram que as maiores dificuldades para a realização de sua prática pedagógica relacionam-se às condições físicas dos espaços disponíveis para a realização das aulas, que em muitas instituições é precária ou não existe, a inadequação dos materiais para a prática com a Educação Infantil, obrigando os/as docentes a adquirirem o material ou a adequarem o que está disponível, e também a ausência de alguns conteúdos por falta de conhecimento sobre como agir com a faixa etária, justificando o fato pela ausência de tais conteúdos na graduação (RABELO et al., 2019).

Além disso, os docentes puderam se aproximar dos documentos e referenciais que perpassam o ensino na Educação Infantil, organizando tempos e espaços pedagógicos nos planejamentos desenvolvidos no decorrer dos encontros. Os sujeitos também destacaram a importância de refletir a própria prática, quando puderam, coletivamente, dialogar melhor sobre as dificuldades e anseios do grupo, deixando clara a necessidade dos docentes terem um espaço legítimo para discutirem e trocarem experiências que refletem diretamente na prática pedagógica (RABELO et al., 2019).

Em um movimento semelhante, Bastos, Anacleto e Henrique (2018) analisaram o desenvolvimento de um projeto de formação continuada colaborativa, mediante o modelo da pesquisa-ação com a participação de treze docentes de educação física da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro ao longo de oito seminários temáticos, cujo objetivo era estimular os/as professores/as ao protagonismo durante todo o processo de formação, de modo que pudessem ensinar e aprender numa perspectiva de construção negociada e abertura ao diálogo

crítico-reflexivo. Dentre os achados da pesquisa, os autores destacam que foi possível constatar um consenso entre no sentido da valorização da formação colaborativa como espaço de construção de saberes que transita dialeticamente entre o individual e o coletivo. Além disso, o aspecto mais estimado pelos/as professores/as foi a oportunidade de trocar experiências entre pares, processo intimamente associado à construção coletiva do conhecimento. As ações que envolveram o planejamento e a reflexão foram referidas como momentos ricos da formação pelo fato de permitirem o compartilhamento de saberes e suporte para as decisões na elaboração dos projetos de ensino (BASTOS; ANACLETO; HENRIQUE, 2018).

Luiz e autores (2016), que também se dedicaram aos estudos sobre práticas colaborativas enquanto possibilidades de formação continuada para professores de EF, descreveram uma experiência em formação continuada realizada em parceria com professores, apresentando perspectivas que valorizem as práticas como eixo formativo na relação de colaboração e parceria entre universidade e educação básica. Através de entrevistas, redes de conversações, questionários e observação participante, os autores remetem à necessidade de estabelecer pontes de diálogo e relações colaborativas dentre os diversos interesses inseridos na formação, seja o da pesquisa, o das redes municipais de educação e dos/as docentes, assumindo as experiências profissionais como referências formativas.

Para analisar o processo de formação continuada em serviço de professores/as de EF de uma escola privada, localizada no interior de São Paulo, Almeida e autores (2016) realizaram um estudo de caso com procedimentos centrados na observação das sessões de estudo promovidas na escola, em entrevistas com as gestoras e com docentes de educação física, além da análise do PPP e dos planos de ensino e do referido componente curricular. Entendendo que os programas de formação continuada não devem ser vistos como processos técnicos e burocráticos, mas como processos políticos integrados ao próprio trabalho docente, os autores defendem que a formação continuada tenha como base a prática pedagógica e contemplem a dimensão coletiva, a fim de ampliar as compreensões dos/as professores/as sobre suas formas de ensino e vislumbrando as transformações dos contextos nos quais estão imersos. Ao realizarem este estudo, encontraram nos discursos dos gestores ainda numa compreensão biológica e funcionalista da educação física escolar, além de uma concepção tradicional de

formação continuada. Destacam, ao mesmo tempo, a participação ativa dos/as professores/as de educação física nas atividades e discussões propostas e seu compromisso com o desenvolvimento dos planos de ensino de forma coletiva (ALMEIDA et. al., 2016).

Ao recorrer às pesquisas acadêmicas sobre formação continuada em EF, fica claro que assuntos como conteúdo, questões metodológicas, interação entre professor e aluno, entre outros, sejam discutidos e avaliados pelo grupo docente a fim de tomar rumos que favoreçam a elaboração de saberes emergentes da prática pedagógica. O entrosamento dos indivíduos tende a favorecer a construção do coletivo da escola e criar uma cultura de formação nesse espaço. A transformação dessa percepção do espaço escolar deve passar pela inserção da formação continuada docente no PPP da escola.

Entendendo que “revisar” significa “olhar novamente”, retomar aos discursos de outros/as pesquisadores/as contribui para nos posicionarmos acerca dos avanços e possíveis lacunas no desenvolvimento da área até o momento. Para conseguir novas propostas em determinado campo do conhecimento, e até mesmo elaborar o objeto de pesquisa, é preciso primeiro conhecer o que já foi desenvolvido, uma vez que as pesquisas encontradas se mostram como suporte ao nosso referencial teórico.

3 DEFININDO O OBJETO DE PESQUISA: POR QUE PENSAR SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO FÍSICA?

Sendo nosso objeto de pesquisa a formação continuada de professores/as de educação física e, a partir das minhas vivências profissionais e do pressuposto de que estas podem ser também vivenciadas pelos/as demais docentes em seu cotidiano, além de trazer questionamentos sobre o possível afastamento da prática pedagógica como elemento central para se pensar a formação continuada, nossa hipótese é de que a prática pedagógica não tem sido considerada como o ponto de partida e chegada para a elaboração de processos formativos de docentes com vínculo efetivo na rede municipal de Juiz de Fora/MG, tampouco como lócus privilegiado de formação docente em uma perspectiva dialógica.

Caminharemos em defesa de que, dentre as condições para a formação de professores/as como intelectuais críticos, é imprescindível que os sujeitos protagonizem seu processo formativo e sua atuação pedagógica. Deseja-se remodelar a educação para docentes enfocando-a como um projeto político, ou seja, uma forma de política cultural que defina os futuros docentes enquanto intelectuais responsáveis pela criação de espaços públicos onde alunas e alunos possam debater, assimilar e adquirir o conhecimento e as habilidades necessárias à luta rumo à concretização de um mundo mais justo e humano, como reforçam Giroux e McLaren (2013, p. 158):

[...] é uma forma de revogar a prática retrógrada das burocracias educacionais, de definir os professores basicamente como técnicos, ou seja, como funcionários pedagógicos incapazes de tomar decisões importantes no que se refere a diretrizes ou currículos, como, por exemplo, adaptar programas oficiais aos contextos, contingências e particularidades de suas próprias salas de aula.

A formação continuada de professores/as não é um tema recente, sequer menos considerado ao se discutir políticas públicas, currículos de formação e sobre o trabalho pedagógico dos professores de EF. O que caberá a nós nesse capítulo é indicar alguns elementos que nos ajudam a esclarecer sobre como pensamos a formação continuada docente, na tentativa de fazer apontamentos teóricos sobre currículos e normativas legais acerca da formação, sobre as identidades e saberes docente, bem como sobre espaços formativos, apresentando aqueles com os quais

nos aproximamos e entendemos como potenciais para transformar as relações sociais dentro da escola básica e torná-las mais justas e igualitárias, reconhecendo o papel social das/os docentes de EFE em sua prática pedagógica.

3.1 CURRÍCULOS E NORMATIVAS CURRICULARES DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

As análises da constituição histórica das diretrizes de formação em educação física proposta por Benites, Souza Neto e Hunger (2008) evidenciam que, ao mesmo tempo em que houve progressos significativos na definição da profissionalidade e identidade docente, há ainda uma preocupação excessiva com as competências técnicas que fazem valer o primado do saber-fazer. Bracht (1999) aponta o que chama de despedagogização da EF como consequência do crescimento do fenômeno esportivo no período pós-Segunda Guerra Mundial, revelando que no Brasil, ao final da década de 1960 e início da década de 1970, o discurso humanista da EF é substituído por outro, o cientificista.

Assim, ainda que as diretrizes de formação docente em educação física apresentem sistematização dos saberes e competências, exigindo articulação de diferentes conteúdos para se encontrar uma identidade profissional, os conhecimentos reconhecidos como pedagógicos ainda são apresentados como uma “pincelada” nos processos formativos e marginalizam as discussões sobre o espaço escolar e a prática pedagógica (BENITES; SOUZA NETO; HUNGER, 2008).

Ainda segundo os autores, os currículos de formação inicial em EF tendem a valorizar as disciplinas esportivas e de influência médica-biológica, ainda vinculadas às origens da EF em ambientes e orientações militares e higienistas. Essa concepção considerava a EF como disciplina meramente prática, sem a necessidade de uma teoria para fundamentá-la, fazendo com que não houvesse distinção entre a educação física e a instituição militar, não sendo necessário, assim, dominar conhecimentos além daqueles adquiridos e repassados por um ex-praticante. Nos anos 1960 no Brasil, com o crescimento expressivo de instituições formadoras em EF, em boa parte com viés tecnicista e formação voltada para a atuação docente, a expansão do mercado de trabalho nas áreas não-escolares levou ao Conselho Federal de Educação (CFE) a aprovar em 1987 a Resolução N. 03/87, que

possibilitou a oferta do curso de bacharelado, que vislumbra a formação profissional para a atuação em ambientes não-escolares.

Tal divisão entre os cursos de bacharelado e licenciatura tem se vinculado ao afastamento entre ambas, o que acarreta na desvalorização de uma em detrimento da outra. Ainda que hajam conhecimentos comuns a essas modalidades no currículo, nota-se privilégio de conhecimentos que não contemplam saberes necessários à atuação no ambiente escolar (DIEGUES, 2016). Ao investigar as concepções de docentes egressos do curso de licenciatura em EF da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), apontamos em estudo anterior (DIEGUES, 2016) que há uma separação clara das disciplinas exclusivas da EF e as disciplinas pedagógicas, sendo que as primeiras são mais valorizadas e procuradas pelos alunos. Devido ao impacto causado nas concepções dos/as futuros/as professores/as de educação física, a distribuição da carga didática entre as disciplinas que compõem o currículo formativo também foi analisada, e o que chama a atenção é o predomínio de uma quantidade razoável de conteúdos referentes às disciplinas biológicas como Anatomia, Cinesiologia, Biomecânica, Biologia, Fisiologia etc. ou naquelas em que os mesmos conteúdos são requisitados, tais como Treinamento Desportivo, Nutrição, Condicionamento Físico, Musculação etc. Essa é uma realidade não apenas da instituição investigada, mas também de outros cursos de licenciatura no Brasil (NEIRA, 2017).

Se as professoras e professores são formados por aquilo com o que têm contato durante a graduação, a restrição a determinados conteúdos e experiências também contribuem para a elaboração de representações sobre o que é importante ou não saber (MOREIRA; GARCIA, 2008). Quando se espera que os/as docentes apenas conheçam técnicas de intervenção corporal, seus fundamentos e como empregá-los, afastando conteúdos da Sociologia, Filosofia, Didática, Metodologia do Ensino (NEIRA, 2017), resulta-se em identidades profissionais acríticas e reprodutoras, com a tendência à formação distorcida do que significa atuar no espaço escolar.

Devemos considerar também os direcionamentos e propostas dos processos de formação que têm feito parte do percurso formativo dos/as professores/as de EF. A área possui um histórico de aproximação com práticas preocupadas com o saber-fazer e com conhecimentos imediatos e mensuráveis, na busca por atender as demandas de uma sociedade com características de consumo cada vez mais

abrangentes. Isso faz com que os currículos que formam professores e professoras de EF direcionem seus esforços aos processos que qualifiquem os profissionais a atuarem sob essas premissas, deixando à margem as discussões pertinentes ao espaço escolar e às tarefas pedagógicas.

Sob essa circunstância, os/as docentes acabam por buscar processos de formação que lhes dê condições para trabalhar esses princípios nos espaços escolares, como cursos de capacitação, atualização de conteúdos ou treinamento.

Outra tendência nos currículos de formação em licenciatura em EF é a utilidade imediata de determinados conteúdos no campo do trabalho e a facilidade de seus usos, que acaba por regular a organização desses currículos. O universo da atividade física, influenciado cada vez mais pela cultura empresarial, contribui pelo interesse em conhecimentos de caráter instrumental e com utilidade em curto prazo (NEIRA; NUNES, 2006). Daí a aproximação dos graduandos por disciplinas que abordem técnicas de rápida aplicação com pouca – ou nenhuma – reflexão. Assim, a análise do cotidiano do trabalho pedagógico próprio da atual na escola se enfraquece perante os critérios de rentabilidade e produção.

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em 1996, foram aprovadas três Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação de professores e professoras. Em 2002, a Resolução CNE/CP n. 1/2002 apresentou um texto enxuto e seguindo as orientações da época com o conceito de competências apresentado como núcleo na organização curricular, como um “novo” paradigma educacional, ainda que criticada por diversos pesquisadores da época (DIAS; LOPES, 2003).

Com a reconfiguração de políticas educacionais no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, as noções de competência perderam força no campo educacional e revisões foram empreendidas nas DCNs para a formação docente, cuja comissão de trabalho se articulou com vários movimentos da época que defendiam a formação de professores/as articulada com a valorização desses profissionais.

Assim, o Conselho Nacional de Educação (CNE) buscou dar maior organicidade para a formação de profissionais do magistério da Educação Básica. As DCNs aprovadas em 2015 constituíram, então, um documento orgânico que articulava a formação inicial e continuada e envolvia as universidades e a Educação Básica, sendo recebida pelo meio acadêmico como uma grande conquista da área da educação por ter sido um documento construído a partir de um amplo debate com

entidades acadêmicas, universidades, sindicatos e professores da Educação Básica (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020).

Dentre as principais proposições da Resolução CNE/CP n. 2/2015, está

a ampliação de carga horária para os cursos de formação inicial para 3.200 horas, indicação da elaboração de um projeto institucional de formação de professores por parte das instituições formadoras, a indicação da base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão. (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020, p. 364)

Destaca-se também o reconhecimento das instituições de Educação Básica como espaços necessários à formação nesta resolução, além da previsão de projetos formativos nas instituições de educação e formação continuada inspirada nos diferentes saberes e experiências docente, assim como sua articulação com o Projeto Político-pedagógico (BRASIL, 2015). As DCNs trouxeram para o debate temas preciosos à profissão docente, como as questões pedagógicas, a gestão educacional e as temáticas que envolve a diversidade de sujeitos, culturas e saberes no contexto escolar.

Um novo direcionamento da política educacional, entretanto, ocorreu a partir de 2016, cujo viés privatista e pouco dialógico redirecionou as concepções educacionais para as antigas noções de competências enquanto eixos curriculares e acentuou o discurso de necessidade de revisão das diretrizes de formação docente. Embora universidades e entidades educacionais reiterassem a manutenção da Resolução CNE/CP n. 2/2015, o Ministério da Educação encaminhou para o CNE a Proposta para Base Nacional Curricular para a Formação de Professores da Educação Básica em dezembro de 2018. Tratava-se de um texto elaborado por um grupo de consultores vinculados a empresas e assessorias educacionais privadas, resgatando a noção de competência e sem diálogo com universidades, professores/as da Educação Básica ou entidades educacionais. Ainda que entidades educacionais tenham se manifestado contra a proposta em audiência, o CNE aprovou a proposta de uma nova diretriz curricular e a revogação da DCN de 2015. A nova diretriz rompe com conquistas históricas para a formação e a valoração

profissional docente expressas na sua antecessora, pois possui inconsistências, busca uma formação pragmática e padronizada pautada numa pedagogia das competências e comprometida com interesses mercantilistas de fundações privadas.

3.2 IDENTIDADES E SABERES DOCENTES EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Considerando que a legitimação do conhecimento na sociedade atual ocorre a partir do discurso de determinados grupos privilegiados, os profissionais se fortalecem na medida em que dominam saberes específicos. O saber científico, altamente credenciado na sociedade moderna, teve o estatuto amplamente invocado como forma de conferir legitimidade e valor a determinadas profissões. Observa-se, então, a tendência de grupos profissionais em reivindicarem bases científicas ao saber que fundamenta suas atividades. Com a educação física, esse processo ocorreu quando, sem possuir uma teorização consolidada acerca da área, recorreu a preceitos científicos para ser reconhecida como campo de estudos e determinar seu objeto de investigação – nesse caso, o movimento humano (CASTELLANI FILHO, 1994). Entretanto, na nossa sociedade contemporânea, a ciência vem sendo questionada e suas proposições, desacreditadas, num processo de desvalorização de suas descobertas e redução de investimentos em pesquisas cujas evidências têm o potencial de beneficiar a humanidade e oferecer melhores condições de vida a todos.

Em ambos os contextos, a conformação do saber próprio a determinado grupo profissional não é estabelecida pela natureza da atividade, mas pela necessidade de se adequar aos modelos culturais valorizados pela classe dominante de determinada época. Quando a docência se coloca sob esses moldes, o trabalho dos/as professores/as se resume a transmitir os saberes vindos de uma perspectiva restrita, colocando-o numa posição de executor de tarefas de ensino e o afastando de reflexões profundas acerca de sua profissão e quais seriam os elementos constituintes do trabalho docente. A educação física, ao longo do seu processo de legitimação enquanto disciplina escolar, recorreu a argumentos que se mostrassem plausíveis para sua permanência ou inclusão no currículo escolar. Tais argumentos sempre estiveram relacionados a alguma instituição ou área, como a militar, médica, de treinamento, a psicomotricidade, dentre outras, além de ser submetida a diferentes funções, seja compensatória, utilitarista e até moralista

(BRACHT, 1999). Esse processo de busca por consolidar a EF na escola trouxe diversos percalços na área que influenciam diretamente a determinação da identidade profissional docente. Ora influenciada pelo senso comum, com a saturação de espaços dedicados à atividade física e novas modalidades, ora pelo discurso ainda biologicamente marcado nos cursos de formação em licenciatura em EF, a busca pela formação continuada pelas professoras e professores do componente vai em direção de adequar-se às necessidades do mercado e da sociedade em geral, e, por isso, não conseguem se dedicar às exigências da prática pedagógica e do cotidiano escolar.

No caso da profissão docente, em que o *lócus* de formação apresenta a mesma natureza do *lócus* do trabalho – o espaço escolar, os seus atores sociais assumem uma dimensão estruturante e estruturadora na atribuição e na incorporação da identidade profissional do/a professor/a. Esta, por sua vez, constituída em processos de significação e criação social e cultural (HALL, 2006), precisa ser compreendida como uma produção em constante movimento e transformação, sempre inacabada e constituída socialmente. Como reforça Silva (2014, p. 96-97),

[...] primeiramente, a identidade não é uma essência; não é um dado ou um fato - seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um feito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder.

Entretanto, os discursos hegemônicos neoliberais tendem a impor uma identidade docente aos/as docentes de educação física que se limita ao fazer técnico, unicamente responsável por transmitir o conhecimento ao/às estudantes e o preparar para viver na sociedade capitalista atual. Além disso, enfatizam a individualidade como princípio e refletem uma visão de identidade que se forma unicamente pelas ações do sujeito, desconsiderando as relações culturais que constantemente influenciam a construção de sentidos e significados que se dá às coisas do mundo e desencadeando um processo de descaracterização docente, que inclui a perda de status e de reconhecimento social, a falta de definição do papel da

escola em relação às novas exigências colocadas para trabalho e a falta de percepção pelos/as próprios/as professores/as da dimensão do seu trabalho e o questionamento do que faz e como os outros avaliam suas ações.

Para contrapor esses discursos, a identidade do/a professor/a de EF deve ser compreendida como “uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão e sua revisão constante” (PIMENTA, 1999, p. 19). Ainda, segundo a autora, é preciso que seja capaz de construir sua identidade e procurar mobilizar os saberes de sua experiência que, a princípio, é uma das primeiras medidas para a configuração da identidade docente. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processos identitários, realçando a mesma dinâmica que caracteriza a maneira como cada um/a se sente e se diz professor/a.

Para isso, é necessária a adoção de um pensamento que descreva e explique o processo de produção da identidade e também da diferença. Sem instrumentos de questionamento às práticas que fixam as pessoas em determinadas posições e as separam por meio das diferenças, as estratégias de ensino se resumem apenas a admitir e reconhecer a diversidade.

Antes de tolerar, respeitar e admitir a diferença, é preciso explicar como ela é ativamente produzida. [...] Uma política pedagógica e curricular de identidade e da diferença tem a obrigação de ir além das benevolentes declarações de boa vontade para com as diferenças. Ela tem que colocar no seu centro uma teoria que permita não simplesmente reconhecer e celebrar a diferença e identidade, mas questioná-las. (SILVA, 2014, p. 100)

Diante disso, entendemos que a ação coletiva deve orientar o trabalho pedagógico e na luta por uma educação mais justa e democrática. Considerando o/a professor/a como um ser inconcluso (FREIRE, 2001), defende-se uma política de formação atrelada aos desafios históricos de nossa época, com o imperativo da luta coletiva, com união de propósitos que caminhem em direção do reconhecimento dos direitos de todos os sujeitos. Por ser um espaço ligado à cultura, o conhecimento problematizado e construído na escola deve servir à formação de cidadãos críticos, solidários e comprometidos com uma sociedade justa e que valorize as diferenças.

4 A PERSPECTIVA FREIRIANA

Em busca de um referencial que nos permita pensar na escola e nos saberes docentes diretamente relacionados à prática pedagógica docente enquanto elementos primordiais para pensar a formação continuada, a perspectiva freireana traz contribuições não apenas para a formação docente, mas para a Educação como um todo. Preocupado em possibilitar a luta dos oprimidos, o professor Paulo Freire se dedicou a uma educação problematizadora na qual os sujeitos, tanto os educadores/as quanto os educandos/as, devem ter a oportunidade de ler o mundo, intervir nele criticamente e ter seus saberes considerados, assim como sua existência real. O processo educativo acontece *com* educadores e educandos, e não *para* eles, pressupondo a abertura complexa ao diálogo para romper formas de opressão e a comunicação de forma dialética e não hierárquica (OLIVEIRA et. al., 2019), confrontando relações desiguais de poder.

Defendendo uma educação problematizadora que rompesse com os pressupostos do que chamou de educação bancária, a própria experiência das/os alunas/os é vista como fonte para busca de temas relevantes, os seus chamados “temas geradores”. O diálogo, então, se torna fundamento para os programas de ensino e o papel do/a educador/a se faz justamente nas proposições de experiências dialógicas com as pessoas a partir das situações concretas e que fundamentam suas vidas diárias. Tomada como uma concepção crítica de ensino, ao buscar por palavras geradoras dentro do próprio universo vocabular dos educandos, os/as educadores/as organizam programas que voltam aos educandos como problematização, e não simples discurso, na qual se exige resposta dos educandos e reflexão sobre a temática a ela referida, num processo de leitura e análise da realidade (FREIRE, 2014).

Ao propor a alfabetização de jovens e adultos, Paulo Freire afirmava que o aprendizado da leitura e da escrita não pode ser feito paralelo à realidade, ou seja, necessita compreensão profunda da significação. Para ele, “mais do que saber ler e escrever a palavra, é necessário aprender a escrever sua vida e ler sua realidade” (FREIRE, 2014, p. 20). O conceito freireano de “leitura de mundo” se faz como uma compreensão crítica da educação, em que dizer a palavra exige a leitura do contexto do mundo ditado por um “texto” presente em determinado contexto, que não se trava em campo neutro e nem alheio às relações estabelecidas nele. A leitura crítica do

texto e contexto se faz perante as condições de não ser neutra e se mostrar aberta e constante a novos questionamentos, compreendendo que nenhuma prática educativa se dá no vazio, mas num contexto concreto.

Em oposição aos modelos de alfabetização de caráter mecanicista, que deposita palavras e letras nos alfabetizandos, Freire (2014) nos alerta sobre os perigos deste formato, uma vez que limitam o poder de expressão e criatividade enquanto instrumentos “domesticadores” e alienantes em uma busca por tornar os educandos passivos e dóceis. A realidade deve ser tomada enquanto objeto de conhecimento de educadores e educandos, numa concepção de educação que se fará verdadeira quanto mais estimule o desenvolvimento da expressividade dos seres humanos, e não sua capacidade de memorizar ou receber expressões “doadas”. Dentro da concepção de educação freireana, os educandos não podem ser tomados como objetos *para* os quais os programas de alfabetização são criados; enquanto sujeitos históricos que se movem no mundo, capazes de optar, decidir e valorar suas ações, educandos e educadores devem organizar processos educativos que impliquem métodos, objetivos e opções de valor os quais revelam sua leitura de mundo e as quais pretendem orientar (FREIRE, 2014).

Freire discute formação de educadores e educadoras no conjunto de sua obra, em meio a tramas conceituais nas quais várias categorias do seu pensamento se entrelaçam: diálogo, relação teoria-prática, construção do conhecimento, leitura de mundo e outras, em uma moldura que mostra, com clareza, a politicidade da educação. É possível afirmar que desde os seus primeiros escritos, Freire vai elaborando a sua concepção do *saber fazer* docente, dando ênfase aos fundamentos políticos, filosóficos e antropológicos de sua proposta, construindo, pois, o cenário para a compreensão da prática docente.

Para Paulo Freire, a formação permanente pressupõe que tanto formador/a e quanto formando/a compreendam-se como seres inconclusos e que essa é uma condição humana que impele o homem a se orientar, curiosamente, na busca pelo conhecimento de si e do mundo. Ao perceberem que o destino não está dado, os sujeitos possam, cada vez mais, ser capazes de (re)escrever suas histórias, contribuindo para a mudança da ordem social injusta que desumaniza e oprime. Nas palavras do autor:

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas *saber que vivia*, mas *saber que sabia* e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí. (Grifo do autor) (FREIRE, 2020, p. 25).

O enfoque de formação permanente para a formação docente contrapõe-se ao conceito de formação para a atualização, porque precisa ser compreendido como um processo de aprender e ensinar. A educação problematizadora, que “não pode ser de depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo” (FREIRE, 2015, p. 294), deve, então, se estender aos processos de formação permanente e seguir aliada à compreensão da realidade docente, pois a realidade prática dos/as professores/as está em constante transformação e os/as docentes em processo de reflexão sobre ela. Porém, esse processo reflexivo deve ser crítico, ao passo que, a reflexão e a prática estejam num movimento dinâmico e dialético que Freire identifica de “pensar certo” (FREIRE, 2014).

Para nós, a formação permanente das educadoras se fará, tanto quanto possamos, através, preponderantemente, da reflexão sobre a prática [...] o diálogo se dará em torno da prática das professoras. Falarão de seus problemas, de suas dificuldades e, na reflexão realizada sobre a prática de que falam, emergirá a teoria que ilumina a prática. (FREIRE, 2001, p. 39)

Unida a esse entendimento, está a concepção de “reflexão sobre a prática”, que nos ajuda a pensar a formação continuada docente que, além de considerar o/a professor/a enquanto sujeito de sua própria prática, contempla também a formação vinculada aos projetos de educação crítica, entendendo ser imprescindível que se considere as condições e forças atuantes na trajetória formativa docente. A consciência dessa proposta é um passo fundamental para os/as docentes compreenderem a necessidade constante de reflexão sobre a prática e de sua formação.

Importante destacar que a reflexão sobre a prática em Freire é reflexão *teórica* sobre a prática. Não está assentada em uma epistemologia da prática, geradora de conhecimento tácito. Para Freire (2014), é necessário libertar a teoria

do equívoco que a considera como “cansativa”, abstrata ou que pouco o interfere na prática educativa, pois esta é inseparável da prática. O que deve se opor à prática é o “verbalismo”, um falso pensar que considera desprezível aquilo que se dá à ação (FREIRE, 2014). Assim, Freire não separa a “prática educativa” da “teoria educativa”. Para ele, é impossível separar o que é indissociável, deixando claro que não se pode confundir teoria com “verbalismo” e prática com “ativismo”.

Isso significa que, para refletir teoricamente sobre a própria prática, não é necessário ao professor mudar de contexto físico, mas que sua curiosidade se faça epistemológica. E entendendo que o contexto apropriado para o exercício dessa curiosidade é o teórico, Freire (1995) nos diz que o que torna teórico um contexto não é seu espaço, e sim a postura da mente, “daí que seja possível converter um momento do contexto concreto em momento teórico” (FREIRE, 1995, p.78). Ainda,

No contexto teórico, tomando-se distância do concreto, se analisam criticamente os fatos que neste de dão. Esta análise envolve o exercício da abstração através da qual, por meio de representações da realidade concreta, procuram alcançar a razão de ser dos fatos. (FREIRE, 2014, p. 81).

Ao tomar distância da realidade, os/as educandos/as conseguem fazer a leitura da situação proposta, tanto centrada na descrição dos dados quanto na problematização da situação concreta codificada. Dessa forma, em lugar de receberem uma explicação em torno de algum fato, educandos/as e educadores/as analisam aspectos da própria prática, em suas implicações mais diversas. É, então, pensando sobre sua prática, de maneira cada vez mais crítica, substituindo a visão determinante da realidade por outra, global e transformadora.

Ao salientar a postura epistemologicamente curiosa como fundamental para a constituição do contexto teórico, fica clara a importância do espaço escolar enquanto contexto aberto ao exercício da curiosidade epistemológica, devendo então ser a preocupação de todo projeto educativo sério (FREIRE, 2014). Daí que seja necessária a preocupação de todo projeto educativo com a devida atenção à escola enquanto contexto aberto ao exercício da curiosidade epistemológica e a compreensão da realidade enquanto objeto de conhecimento. Assim, para que as/os educadoras/es promovam esse exercício em sua prática educativa é fundamental que haja a sua incorporação nos processos de formação docente, tendo como

centralidade possibilitar os caminhos para o aprendizado do rigor e da criticidade, de maneira que tanto professores/as quanto alunos/as devam ser os que aprendem. Finalmente, voltando à concepção de leitura de mundo para Paulo Freire, a leitura da palavra não poderia ser desvinculada da leitura de tais condicionamentos, pois entre texto e contexto há uma conexão mediatizada pelo diálogo entre os sujeitos que não pode existir fora da relação texto-contexto:

O diálogo freireano é, portanto, o que se propõe a abrir as possibilidades de entender que só lemos um texto se formos lendo o contexto de quem o escreveu, relacionando-o com o nosso, o contexto de quem está lendo o texto. Fora dessa relação dialética vivencial, texto-contexto-diálogo, não pode haver a compreensão precisa, clara, verdadeira, nem das palavras pronunciadas ou escritas, nem do contexto do mundo que as palavras estão a se referir. (FREIRE, 2015, p. 297)

A dialogicidade, comprometida com a pronúncia do mundo e não com a imposição de um sujeito ao outro para sua conquista, foi o único método de estudos na prática do Círculo de Cultura, em direção à humanização, que é libertadora, criativa e é a autêntica vocação dos homens e mulheres.

4.1 CÍRCULOS DE CULTURA E POSSIBILIDADES FORMATIVAS

Surgida no final da década de 1950 e na esteira dos movimentos e projetos de pesquisa e ação sociais, a ideia do Círculo de Cultura (CC) idealizada por Paulo Freire fundamentou-se numa crítica ética e política, a fim de difundir práticas de ensino horizontais, pautadas no diálogo e na aprendizagem como um processo ativo e de partilha de saber (PADILHA, 2012). Constituíam-se como espaços dinâmicos, dialógicos e contemporâneos, cuja gênese é a possibilidade de substituir o espaço da sala de aula. Assim, sugeria “círculos” por que os/as participantes/as se organizam em roda, onde é possível que todos se olhem e se vejam; essa disposição das pessoas evidencia que ninguém naquele espaço ocupa uma posição proeminente, em oposição aos moldes da educação bancária (FREIRE, 2001) na qual o professor é aquele que sabe e ensina quem não sabe e aprende. O/a educador/a surge, então, como coordenador/a de debates, monitor/a, que coordena um diálogo entre pessoas que estão dispostas a construir, conjuntamente, um saber solidário, a partir do qual cada um ensina e aprende.

Por sua vez, “cultura” porque é possível a interação entre os sujeitos e a realidade, permitindo a recriação, ressignificação dos conhecimentos, saberes ali expostos (PADILHA, 2012). No CC é indispensável, de acordo com Freire (2015), que se problematize o conceito antropológico de cultura, pois à medida que se encaminha a discussão referente ao mundo da cultura, vai se explicitando aspectos da realidade que podem ser tomados a discussão no Círculo, assim, a leitura da realidade vai tornando-se mais profunda e crítica (FREIRE, 2015). Ao se referir um “conceito antropológico de cultura”, Freire distingue dois mundos: o da natureza e o da cultura, e sua concepção de ser humano pressupõe o papel ativo do homem em sua e com sua realidade. Em seu primeiro livro, o educador sistematiza algumas reflexões para que possamos dimensionar a importância que ele atribui à cultura — por isso, se refere a Círculos de Cultura e não a “Círculos de Educação”, como poderia, eventualmente.

A cultura como o acrescentamento que o homem faz ao mundo que não fez. A Cultura como o resultado de seu trabalho. Do seu esforço criador e recriador. O sentido transcendental de suas relações. A dimensão humanista da cultura. A cultura como aquisição sistemática da experiência humana. Como uma incorporação, por isso crítica e criadora, e não como uma justaposição de informes ou prescrições “doadas”. A democratização da cultura — dimensão da democratização fundamental. O aprendizado da escrita e da leitura como uma chave com que o analfabeto iniciaria a sua introdução no mundo da comunicação escrita. O homem, afinal, no mundo e com o mundo. O seu papel de sujeito e não de mero e permanente objeto. (FREIRE, 1967, p.109)

Como podemos observar, esta visão considera o homem como ser relacional e o conhecimento como algo construído no diálogo, necessário a uma prática pedagógica democrática. O conceito de cultura utilizado por Freire pressupõe uma dimensão crítica dos membros participantes do CC, ou seja, de todas as pessoas da sociedade, do povo, enfim, no sentido de que possuem todo o potencial para lerem e interpretarem as coisas do mundo, mediados pelo processo educacional. Quando falamos de Círculos de Cultura, estamos logo de início incentivando a realização do encontro entre as pessoas ou grupos de pessoas que se dedicarão ao trabalho didático-pedagógico ou a outras vivências culturais e educacionais, visando a um processo de ensino e de aprendizagem, qualquer que seja o espaço onde isso aconteça. Ao desenvolvermos ações didático-pedagógicas com tais objetivos,

poderemos propor que isso aconteça num Círculo de Cultura: no qual todas as pessoas participantes de um processo de ensino e de aprendizagem podem pesquisar, pensar, praticar, refletir, sentir, deliberar, ser, plantar, agir, cultivar, intervir e avaliar o seu fazer, num movimento permanentemente dialógico.

Nessa direção, percebemos a importância atribuída ao Círculo de Cultura: para Freire, a educação não se dá apenas no espaço formal de uma unidade escolar, numa escola oficial, de ensino regular, dentro de uma estrutura geralmente rígida que, via de regra, tende mais a conservar e reproduzir uma determinada cultura dominante em vez de reconhecer, sem subordinar, as várias culturas. A cultura é mais ampla, transcende e supera a compreensão do que seja a própria educação, mas com ela se relaciona permanente, sem nunca dela dissociar-se.

Centrada na igualdade de participações livres e autônomas que seria possível formar sujeitos igualmente autônomos, críticos, criativos e conscientes, o CC se concebe enquanto um espaço de ação revolucionária, no sentido que, busca de maneira imprescindível por meio do diálogo possibilitar que os sujeitos possam encontrar meios de transformação social. Seu acontecimento favorece o incentivo e o estímulo à utilização e à expressão de diferentes formas de linguagem e representação da realidade, já que, conforme entendemos, a realidade pode ser explicada com base em perspectivas de diferentes olhares, que se traduzem em práticas vivenciais e contextuais. Ao voltarmos o nosso olhar para a nossa identidade — que está sempre em processo e constituída na cultura pela linguagem— e para as identidades dos outros sujeitos e grupos com os quais convivemos, estamos estabelecendo e revisando quais são os desejos deles em relação às suas próprias expectativas diante do processo educacional do qual participam, mas agora levando-se em conta as suas origens culturais e as relações que, com base nelas, se estabelecem.

Percebemos que a prática educativa que é desenvolvida no CC apresenta diversos aspectos que convergem à ideia de formação permanente Freireana, o que possibilita aferir que o espaço do Círculo de Cultura pode ser concebido enquanto um espaço formativo permanente, no qual os sujeitos possam se perceber e perceber o mundo criticamente e “[...] à medida que serve à libertação [...] estimula a reflexão e a ação verdadeiras dos homens sobre a realidade.” (FREIRE, 2020, p.101).

Nesta esteira, vários espaços culturais – inclusive a própria escola – são locais privilegiados para a realização dos CC, onde acontecem trocas de saberes, onde as pessoas se reúnem intencionalmente como seres aprendentes e ensinantes, oferecendo ao CC o sentido de “o lugar”, e não de “qualquer lugar” (PADILHA, 2012). Trata-se de um lugar privilegiado porque pessoas, sujeitos individuais aprendem e ensinam culturas diferentes, reaprendem as suas próprias culturas, aprendem e reconstróem conhecimentos com base na aproximação da totalidade dos seus saberes.

Com base nesses pressupostos, o Círculo de Cultura pode ser esse espaço privilegiado de ressignificação do processo educacional, contribuindo para a melhoria da ação didático-pedagógica dos/as docentes. Cada experiência é única e pode estimular outras tantas; da mesma forma, cada CC é também único e depende de cada educador para existir e para se renovar, num processo de ação-reflexão-ação altamente criador e transformador.

5 ESTUDOS CULTURAIS

O surgimento do movimento dos Estudos Culturais está atrelado ao contexto histórico britânico da década de 1960 e suas peculiaridades, abrangendo da área política ao meio acadêmico, ou seja, caracterizando-se como um movimento teórico-político. “Político” por tentar constituir um novo projeto que pode ser identificado como a atuação cultural de vários movimentos sociais da época de seu surgimento; “teórico” porque reflete a insatisfação com os limites de algumas disciplinas, propondo então, interdisciplinaridade. Portanto, dentre seus principais objetivos, o movimento pretende atuar em favor de valores mais democráticos, rompendo com a lógica das tentativas de homogeneização vindas de grupos sociais mais favorecidos economicamente.

Embora na fase inicial os precursores dos EC não se preocupavam em propagar uma definição absoluta da proposta emergente, o movimento surge de forma organizada e traz como principal eixo de pesquisa as relações entre a cultura contemporânea e a sociedade, isto é, suas formas culturais, instituições e políticas culturais, assim como as suas relações com a sociedade e as suas mudanças:

[...] os Estudos Culturais constituem um campo interdisciplinar, transdisciplinar e algumas vezes contradisciplinar que atua na tensão entre suas tendências para abranger tanto uma concepção ampla, antropológica, de cultura quanto uma concepção estreitamente humanística de cultura. Diferente da antropologia tradicional, eles se desenvolveram a partir de análises das sociedades industriais modernas. São tipicamente interpretativos e avaliativos em suas metodologias, mas, diferentemente do humanismo tradicional, rejeitam a equação exclusiva da cultura com alta cultura e argumentam que todas as formas de produção cultural precisam ser estudadas em relação a outras práticas culturais e às estruturas sociais e históricas. EC comprometem-se com os estudos de todas as artes, instituições e práticas comunicativas de uma sociedade. (NELSON; TREICHLER; GRASSBERG, 2013, p. 13)

Alguns trabalhos estabeleceram as bases dos EC e destaca-se a pesquisa realizada por Richard Hoggart, cujo foco recai sobre materiais culturais da cultura popular, e, assim, traz a perspectiva que argumenta que, neste âmbito, não existe apenas submissão, mas, também, resistência (ESCOSTEGUY, 2006). Complementando, as pesquisas de Raymond Williams apresentam uma nova definição de cultura. Esta, até então, relacionava-se apenas a um tipo de

comunicação social, especialmente privilegiado com a literatura e as artes, e que desprezava a cultura popular e os meios de comunicação em massa. Ou seja, a cultura era vista sob uma definição hierárquica entre cultura erudita e cultura popular, cultura alta e cultura baixa, cultura burguesa e cultura operária, onde uma representa o mais alto nível de produção humana, e a outra abarca as produções desqualificadas, menores e que devem ser erradicadas o quanto fosse possível. E, nessa lógica, justamente a cultura considerada superior é cultivada para esse fim. Entretanto, nos processos de imposição de determinados modos de pensar, agir, construir conhecimento ou se relacionar, os grupos subalternizados não aceitam simplesmente aqui que lhes é imposto. Há resistência por parte desses grupos e isso cria processos de contestação.

Ao dedicar seus esforços a analisar as produções culturais da sociedade e de seus diferentes textos e práticas, os EC buscam entender os comportamentos, ideias, percepções compartilhadas pelas pessoas. Lutam pela valorização de sua leitura de mundo e pela validação dos conhecimentos e interesses do povo, contestando o acesso reduzido dos desprivilegiados à sociedade, preocupados com o terreno cotidiano das pessoas e com todas as formas pelas quais as práticas culturais falam de suas vidas.

A importância do popular nos EC envolve a observação de que as lutas em relação ao poder devem, de forma crescente, interagir e operar através das práticas culturais, da linguagem e da lógica do povo. Contudo o “povo” não pode ser definido antecipadamente, uma vez que não existe sistema binário hierárquico simples que possa ser tomado como dado, com se “o povo” fosse sempre absolutamente subordinado a uma minoria de elite e a subordinação pudesse ser definida ao longo de alguma dimensão simples de diferença social (NELSON; TREICHLER; GRASSBERG, 2013).

Por conta disso, os Estudos Culturais realçam o aspecto político do significado de cultura e se engajam nas propostas de democratização das relações de poder e transformações sociais. Para Giroux (1992), os Estudos Culturais estão profundamente preocupados com a relação entre cultura, conhecimento e poder. Sob a influência dos movimentos de certos grupos sociais que lutam pela valorização da sua leitura de mundo e se contrapõem às barreiras que impedem o acesso dos desprivilegiados a uma sociedade democrática, os EC defendem uma

educação em que as pessoas comuns, os representantes do povo, possam ter seus conhecimentos validados e seus interesses contemplados.

Ao se dedicar às problemáticas dos EC, Stuart Hall destaca como a cultura tem assumido importante função na estruturação e organização da sociedade do século XX, nos seus processos de desenvolvimento global e também na disposição de recursos econômicos e materiais. Através das tecnologias e da revolução da informação, os meios de produção, circulação e troca cultural têm se expandido e se configuram no que Hall (1997) chama de “revolução cultural”. E a importância dessa revolução reside em sua escala e desígnio globais, cujo impacto revela o caráter democrático e popular do movimento. A síntese do tempo e espaço, implementada pelas novas tecnologias, possibilitam introduzir mudanças na consciência popular, levando em conta que vivemos em mundos crescentemente variados e “virtuais”. São novos “sistemas” que intrincam numa teia sociedades com histórias distintas, diferentes modos de vida, em diferentes estágios de desenvolvimentos e situadas em diferentes locais do planeta (HALL, 1997).

E ao mesmo tempo em que a supressão do espaço-tempo de comunicação tende à homogeneização cultural, ou seja, uma tendência de que o mundo se torne um lugar único, há a criação de alternativas híbridas nas quais as culturas produzem novas identificações, rompendo com a ideia de que uma cultura seja substituída pela outra. Se as exportações culturais do ocidente tecnologicamente superdesenvolvido enfraquecem e minam as capacidades nas nações mais antigas e das sociedades emergentes,

[...] há também diversas tendências contrapostas impedindo que o mundo se torne um espaço culturalmente uniforme. A cultura global necessita da diferença para prosperar – mesmo que apenas para convertê-la em outro produto cultural para o mercado mundial. (HALL, 1997, p. 17).

Essa abordagem de análise social contemporânea que passou a ver a cultura como condição constitutiva da vida social provocou uma mudança de paradigma nas ciências sociais e nas humanidades, que passou a ser conhecida como virada cultural, iniciada com uma revolução de atitudes e em relação à linguagem. Esta, que até então era assunto de interesses de especialistas – estudiosos da literatura e linguistas, passou a ser investigada como algo mais amplo e como um termo geral para as práticas de representação. A linguagem passa a ter posição privilegiada na

construção e circulação dos significados dados às coisas do mundo, que, sob essa perspectiva, surge a partir dos jogos de linguagem e dos sistemas de classificação nos quais as coisas estão inseridas, e não das coisas em si:

A virada cultural amplia a compreensão acerca da linguagem para a vida social como um todo. Argumenta-se que os processos econômicos e sociais, por dependerem do significado e terem consequências em nossa maneira de viver, em razão daquilo que somos – nossas identidades – e dada a “forma como vivemos”, também têm que ser compreendidos como práticas culturais, como práticas discursivas. (HALL, 1997, p. 24).

O que isso sugere é que a virada cultural é produto de uma origem mais complexa, mas que nos sujeita a pensar radicalmente a centralidade do cultural e a articulação entre fatores materiais e culturais ou simbólicos na análise social, o que tem se configurado como o ponto de referência intelectual a partir do qual os Estudos Culturais têm se lançado (HALL, 1997).

Diante disso, lançamos mão do entendimento de linguagem a partir do pensamento pós-estruturalista, no qual aquela deixa de ser fixa e estável e passa a ser compreendida como movimento e em constante fluxo, rompendo com os pressupostos de que a linguagem é algo neutro e cuja função se revela na representação da realidade (NEIRA; NUNES, 2009). A importância da linguagem ganhou forças e com as mudanças sociais já mencionadas, possibilitaram novas formas de interação dos grupos, nas quais apareceram novas linguagens e novos jogos de linguagem, com regras distintas e diversas, outras narrativas e outras formas de interpretar a realidade (NEIRA; NUNES, 2009).

Outra contribuição fundamental do pós-estruturalismo é a transformação da noção de poder, que passa a ser entendido não como algo fixo, ou algo externo a ser tomado. O poder se encontra em toda parte, nas relações e nos modos que regulam o comportamento das pessoas. No interior das relações de poder, em toda trama social, todos estão envolvidos, todos são ativos e ninguém está isento delas, tornando-se a questão principal como se exerce o poder.

E como condição de resistência às ações que impedem a verdadeira democracia e para reconhecer as diferenças culturais, os Estudos Culturais vinculam as políticas do poder da definição das experiências válidas, assim como os modos de ser tidos como corretos e que legitimam certas identidades. Buscam, por isso,

direcionar suas análises ao desenvolvimento de uma cultura pública e uma sociedade democrática. Seus métodos de trabalho, então, se estabelecem na inter-relação entre as representações simbólicas, a vida cotidiana e as relações de poder, capacitando pessoas a agir coletivamente em espaços públicos e melhorar suas condições de existência.

5.1 CULTURA E PRODUÇÃO DE SENTIDOS

Embora os questionamentos e estudos sobre a cultura estejam presentes em teorias ao longo de todo o século XX, a busca por sua definição teve importantes ampliações a partir dos Estudos Culturais (EC).

De alguma forma, a ideia da cultura como construção social (HALL, 1997) tem funcionado como um conceito unificador no campo dos Estudos Culturais. Ao analisar os artefatos culturais enquanto resultados de um processo de construção cultural – e os processos de formação permanente são incluídos aqui -, parte-se da ideia de que o mundo cultural e social torna-se naturalizado na interação social e sua origem social é esquecida. Daí a importância de empenhar uma análise cultural para que esse processo de naturalização seja exposto e desconstruído (NEIRA; NUNES, 2006). Dessa forma, não são neutras, tampouco imparciais. Em críticas às relações de poder em determinada situação cultural ou socialmente determinada, os EC preocupam-se em ficar do lado de grupos em desvantagens nas relações, propondo uma intervenção na vida política e social.

A importância do sentido para a definição de cultura recebeu ênfase por aquilo que passou a ser chamado de virada cultural nas ciências humanas e sociais, principalmente nos estudos culturais e na sociologia da cultura. Esse movimento, segundo Hall (2006), diz respeito à abordagem da análise social contemporânea que passou a conceber a cultura como condição constitutiva da vida social, no lugar de apenas uma “variável dependente” na análise social subordinada a outros condicionantes – como os econômicos, por exemplo. Passa, então, a entender que a cultura é um conjunto de práticas nas quais os sentidos são produzidos e negociados, gerando o compartilhamento de significados, entre os membros de um grupo ou sociedade (HALL, 1997). Isso quer dizer que, ao pertencerem à mesma cultura, os sujeitos significam e interpretam o mundo de maneira semelhante e se expressam de forma que sejam compreendidos entre si.

A cultura, por isso, não vai se relacionar apenas aos bens materiais acumulados ao longo da humanidade, mas também a sentimentos, emoções, senso de pertencimentos, bem como a conceitos e ideias. Daí que em toda cultura existe a diversidade de significados relativos a qualquer tema e mais de uma maneira de representá-lo ou interpretá-lo (HALL, 2006). Isso nos ajuda a compreender que os significados culturais não estão somente dentro dos sujeitos; eles também se organizam e regulam as práticas sociais, influenciando nossa conduta e gerando efeitos reais e práticos. Os participantes de determinada cultura são os que dão sentidos às coisas que acontecem, aos objetos, aos conhecimentos, uma vez que as coisas em si raramente têm um significado único, fixo e inalterável. Por isso a ênfase nas práticas culturais é importante, pois, em parte, damos sentido às coisas pelo modo como a utilizamos ou as integramos em nossas práticas cotidianas e também pela maneira como as representamos – palavras, histórias, imagens, emoções, ou seja, valores que nela embutimos.

Ainda segundo Hall (1997), as ações sociais não são significativas em si mesmo; significam tanto para quem delas participa como para quem observa. Ao utilizar variados sistemas de significados para definir as coisas, os seres humanos regulam e organizam todas as relações sociais. Cada instituição ou atividade social, portanto, carrega um universo próprio de significados e práticas e por isso têm uma dimensão cultural. Uma vez em jogo, as práticas de significação definem a vida cotidiana, suas relações de poder e conotações políticas, fazendo valer significados exclusivos de determinado grupo social sobre os significados de outros grupos.

Hall (2006, p. 21) nos ajuda a compreender a cultura enquanto prática que não é geneticamente programada em nós, mas carregam sentidos e valores

[...] que precisam ser significativamente interpretadas por outros, ou que dependem do sentido para seu efetivo desenvolvimento. A cultura permeia toda a sociedade, diferenciando o elemento “humano” na vida social daquilo que é biologicamente direcionado. Nesse sentido, o estudo da cultura ressalta o papel fundamental do domínio simbólico no centro da vida em sociedade.

O sentido, então, é algo constantemente elaborado e compartilhado nas interações sociais, em diferentes momentos e práticas: na construção da identidade e na demarcação das diferenças, na produção e no consumo, bem como na regulação da conduta social. Por isso se torna o campo mais privilegiado da cultura

e do significado. Atrelado a isso, é necessário compreender que o processo de significação é vinculado ao poder de significar a experiência humana, e este é realizado por aqueles que detêm o poder de definir que pertence a algo – o idêntico, a norma – e quem está fora – o diferente. Ao considerar como diferentes aqueles e aquelas que não se adequaram à norma da competitividade – por sua classe, gênero, idade, raça, religião -,

os coloca em lugar de “perdedores” ou passíveis de correção sob a lógica do mercado e capacitista. Daí a importância de destacar a possibilidade de acompanhar quais significados estão sendo produzidos nos diversos segmentos da sociedade, quais os seus efeitos sobre seus integrantes e como de dá a construção das relações históricas e de poder desses grupos sociais. (NEIRA; NUNES, 2006)

Assim, embora o conceito de cultura seja extremamente variável, ele é fundamental para a compreensão de como cada grupo social dá sentido ao conjunto de circunstâncias que estabelecem suas condições de vida. O poder que certos grupos exercem sobre outros está intimamente ligado à capacidade que seus indivíduos têm para expressar sua cultura. As minorias subjulgadas, por exemplo, não possuem o poder de definir, sendo assim marginalizadas e impossibilitadas pelos grupos dominantes de se expressarem ou atuarem nas esferas sociais em condições de igualdade.

Dentre esses processos e em todas as arenas institucionais, um dos meios privilegiados através do qual o sentido se vê elaborado e perpassado é a linguagem. Não é possível, então, falar em simplesmente “encontrar” o sentido, daí a cultura ser definida como um processo, igualmente constitutivo para a configuração dos sujeitos sociais e acontecimentos históricos, e tão fundamental quanto a base econômica ou material, e não apenas uma reflexão sobre a realidade depois do acontecimento (HALL, 2006).

6 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E A CULTURA CORPORAL

Pensando no objeto da educação física, temos a cultura corporal enquanto objeto de estudos, na qual os significados das práticas corporais entram em disputa e são colocados em circulação no momento em que são tematizadas nas aulas de educação física, apresentando os embates e os discursos que existem sobre determinadas manifestações. Entretanto, a expressão “cultura corporal”, apesar de bastante disseminada no meio acadêmico, é pouco compreendida no ambiente profissional da educação física e tem assumido diferentes conotações provenientes de variadas interpretações, muitas vezes fundamentadas por concepções distintas (NUNES, 2016). Pesquisas e análises, como as propostas por Resende, Soares e Moura (2009), Mendes et al. (2010), Marcassa e Buss (2014), evidenciam que o esforço na produção de uma nova proposta para a EF e sua legitimação não gerou efeitos esperados. Bracht (1999), ao destacar as distinções envolvidas na expressão e respectivas ações pedagógicas, nos alerta ao fato de que a educação física parece pouco preocupada com a propagação indiscriminada do termo e que seu uso pode servir apenas para mascarar o paradigma convencional⁵ e lançá-lo como novo.

Somado a isso, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), enquanto textos oficiais publicados no fim da década de 1990, contribuem para enfraquecer a criticidade do conceito, uma vez que pautam os discursos em diálogo com as várias concepções do componente, atribuindo um prolongamento às noções biológicas, psicomotoras e de educação para a saúde (GRAMORELLI; NEIRA, 2016).

Um dos esforços que contribuem para que a EF seja compreendida enquanto componente curricular que estuda as práticas corporais e suas ocorrências na sociedade é a apreensão do conceito de cultura enquanto central para sua organização pedagógica. Todas as manifestações corporais humanas são geradas na dinâmica cultural, desde os primórdios da evolução até hoje, expressando-se

⁵ Chamamos aqui de paradigma convencional aquele relacionado às seguintes propostas: desenvolvimentista, esportivista, psicomotora e da educação para a saúde, que, por muitas décadas, foram referências para elaboração de currículos da educação física, nas quais estudantes, respectivamente, alcancem padrões de comportamento motor (TANI et al., 1988), se apropriem da gestualidade esportiva (BORSARI et al., 1980), aprimorem capacidades psicomotoras, cognitivas e afetivo-sociais (FREIRE, 1989), ou desenvolvam as competências desejadas para a aquisição e manutenção da saúde (GUEDES; GUEDES, 1999).

diversificadamente e com significados próprios no contexto de grupos culturais específicos (DAOLIO, 2004). E por estar presente em diversos debates e momentos históricos e ser considerado um dos mais complexos conceitos das ciências humanas e sociais, a palavra “cultura” dispõe de diversos significados em seus usos, os quais se valem das ideias e valores dos grupos que os definem.

Se a palavra "cultura" tem aparecido com frequência em várias publicações da área, complementada com as expressões "física", "corporal", "de movimento", "motora", "corporal de movimento", isso ocorre com sentidos diferentes e sem a devida explicitação de suas origens, acarretando um uso, por vezes, superficial, reducionista, ou, até mesmo, inconsequente da expressão "cultura" (DAOLIO, 2004).

Ao analisar as concepções de cultura presentes em diversas obras consideradas relevantes para a EF, Daolio (2004) nos ajuda a compreender como o as vertentes pedagógicas consideravam a dimensão cultural do objeto de pesquisas da área. Muito embora nem todas elas se propusessem a tratar da cultura em si, o autor se dedicou a detectar como essa dimensão aparece nas respectivas propostas para a área.

Conhecida como desenvolvimentista, na abordagem cuja referencial principal é a obra Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista (TANI et al., 1988), a dimensão cultural, segundo Daolio (2004), aparece como desfecho dos níveis de habilidades geneticamente determinados, colocados hierarquicamente como anteriores e básicos no processo de desenvolvimento motor, posicionando a influência cultural como posterior ou secundária em relação a estes aspectos. Evidenciando que o objeto de estudo e aplicação da educação física é o “movimento”, a abordagem desenvolvimentista entende que a aquisição de padrões consistentes de movimentos chamados básicos permitirá o desenvolvimento de formas de movimento mais específicas e amplas que a “cultura do movimento” oferece (TANI et al., 1988). Assim, a influência cultural aconteceria de forma subsequente à obtenção de habilidades; a cultura é apresentada ao serem discutidos os quatro níveis de desenvolvimento motor: movimentos reflexos, habilidades básicas, habilidades específicas e comunicação não-verbal, sendo os dois primeiros geneticamente determinados e dois últimos, aprendidos e influenciados pela cultura. Assim, a dimensão cultural, embora considerada na proposta desenvolvimentista, parece ser consequência de níveis biologicamente determinados e hierarquicamente superiores (DAOLIO, 2004).

Contemporaneamente a esta proposta, houve o trabalho de João Batista Freire, o livro *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física*, publicado em 1989. Assim como a abordagem desenvolvimentista, o autor não se propõe a trabalhar em seu livro de forma direta o conceito de cultura. Afirma que não acredita na existência de padrões de movimento, pois as diferenças sociais, étnicas e culturais das diversas populações do mundo tornariam impossível qualquer padronização (DAOLIO, 2004). Ao mesmo tempo, destaca que, num contexto de jogo e de brinquedo e a partir do universo da cultura infantil, é importante garantir um bom desenvolvimento das habilidades motoras sem precisar impor às crianças uma linguagem corporal que lhe é desconhecida.

Na análise de Daolio (2004), os jogos e brinquedos são mencionados na obra de Freire (1989) como facilitadores ou estimuladores do desenvolvimento, e não como elementos do patrimônio cultural que deveria ser garantido aos/as alunos/as, e por isso se tornam meios, e não fins do processo pedagógico desenvolvido nas aulas de EF. Ao mesmo tempo em que se preocupa com a preservação de uma cultura infantil própria das crianças, a ideia de cultura apresentada na obra parece ser algo internalizado pelos sujeitos, dando a entender que ela não é também pública e gerada constantemente nos contextos onde se realiza.

Sob a influência do contexto político e social de abertura democrática e das teorias críticas pautadas em maior diálogo maior com as ciências humanas, o termo “cultura corporal”, até então sem presença em obras anteriores, aparece nos anos 1980 com intenção de propor uma nova função social do componente, contrapondo-se aos campos epistemológicos da biologia e psicologia que, até então, compreendia o movimento como objeto de ensino neutro da educação física. A obra *Metodologia do Ensino da Educação Física*, elaborada por um grupo conhecido como Coletivo de Autores (SOARES et. al., 1992), anunciou o conceito de cultura corporal enquanto decorrência de uma produção humana corpórea e transformada em patrimônio cultural, defendendo a seleção e organização dos conteúdos a partir da leitura da realidade brasileira e a aproximação com a prática social e cultural estabelecida. A disseminação do termo a partir dessa perspectiva foi necessária, pois possibilitou ao componente olhar de forma social e histórica o seu objeto de estudo, na busca por superar a neutralidade e as concepções apolíticas até então em vigor (GRAMORELLI; NEIRA, 2016). A expressão corporal é tomada como linguagem, conhecimento universal, um patrimônio cultural humano que deve ser

transmitido aos/às alunos/as e por eles assimilado a fim de que possam compreender a realidade dentro de uma visão de totalidade, como algo dinâmico e carente de transformações.

Neste mesmo livro, os autores afirmam que ao serem tratados na escola, os temas da cultura corporal expressam sentidos e significados, os quais são efeitos da dialética entre intencionalidade e objetivos dos seres humanos e os da sociedade. Em suas análises, aprofundam a discussão econômica macroestrutural da sociedade e enfatizam a dimensão consciente e material do ser humano, não ressaltando a discussão sobre a questão simbólica.

Apoiados na perspectiva de Geertz (1989) acerca da noção de cultura, os debates em torno da cultura corporal na EF aproximaram-se da antropologia e são evidenciados nas obras de Daolio (1995; 1997). A cultura é entendida como teia de significados e os artefatos produzidos, como textos a serem interpretados, sendo então o olhar antropológico decisivo para compreender as práticas corporais enquanto textos produzidos pela linguagem corporal, passíveis de variadas leituras que dependem dos significados que lhes são atribuídos (GRAMORELLI; NEIRA, 2016).

O conceito de cultura corporal foi enriquecido com a influência e contribuições das teorias pós-críticas. Considerando as novas configurações sociais próprias do fim do século XX e início do século XXI, essas teorias questionam os projetos postos pela Modernidade, em suas dimensões culturais, políticas e econômicas, passando a vislumbrar as práticas pedagógicas enquanto práticas culturais resultantes dos textos, discursos, das relações de poder e dos processos de subjetivação (GRAMORELLI; NEIRA, 2016). As práticas corporais, por sua vez, são reconhecidas também como textos culturais resultantes de embate e negociação entre grupos e setores da sociedade, incorporando contribuições vindas principalmente dos Estudos Culturais e do multiculturalismo crítico. Sob essa perspectiva, a cultura corporal, enquanto terreno de disputa, será analisada a partir da sua ocorrência em processos pelos quais as diferenças são produzidas por meios das relações de poder assimétricas e desiguais.

Pensar a educação física a partir de referenciais das ciências humanas, iniciado com o movimento renovador da educação, traz necessariamente a discussão do conceito de "cultura" para uma área em que isso era até há pouco tempo inexistente. Evidentemente ainda se vê muita confusão no uso da expressão

na educação física, que tradicionalmente valorizou a dimensão da eficiência, distanciando-se dos aspectos estéticos, subjetivos, simbólicos ao considerar o corpo como máquina biológica passível de intervenção técnica e afastar a possibilidade de vê-lo como produtor e expressão dinâmica de cultura. É possível dizer que à concepção antropológica de cultura empregada pelas teorias críticas são acrescidas as noções de discurso e identidade oriundas dos Estudos Culturais e do multiculturalismo crítico. Tais noções são concretizadas no entendimento de cultura como campo de lutas atravessado por relações de poder que atuam na validação de determinados significados em detrimento de outros.

Nesse contexto, a formação docente pode ser identificada pela incorporação intencional de determinados elementos da cultura, constituídos mediante disputas de poder e que representam as emergências formativas de um dado momento social e histórico (FERREIRA; SANTOS; COSTA, 2015). Daí a importância de discutir alguns paradigmas de formação para pensar a cultura nas propostas de formação permanente de professores/as, entendendo que tais processos são atividades políticas, uma vez que, de uma forma particular, organizam a cultura e conseqüentemente as relações de poder que influenciam na identidade do professor em formação. Considerar a formação docente é compreender a incorporação de elementos culturais específicos do fazer docente e a constituição de suas identidades na medida da interação com as propostas formativas e a sua prática pedagógica. A cultura é produzida, negociada e significada não apenas por aqueles que elaboram os processos formativos, mas também pelos docentes que fazem a leitura e significam os elementos de sua prática.

Considerando que o eixo de significação do formar/formar-se professor/a e da identidade da formação inicial estão ancorados nas diversas possibilidades sob as quais os agentes da formação inicial interagem com os elementos da cultura, entendemos que optar por certos elementos da cultura e não outros, por certas formas de agir e pensar na profissão docente é, de certa forma, conduzir e orientar as representações do ser professor em certa direção segundo concepções específicas (PIMENTA, 1999).

6.1 EDUCAÇÃO FÍSICA NA ÁREA DE CÓDIGOS E LINGUAGENS

Embora a EF tenha ganhado visibilidade na área de linguagens a partir dos PCNs, publicados entre 1997 e 1999, essa inserção ainda não esclareceu algumas confusões que se observa na prática pedagógica. Ao elaborarem objetivos de aprendizagem atrelados à noção de cultural corporal, as práticas pedagógicas ainda reforçam perspectivas biopsicossociais, tanto relacionadas à aptidão física como ao movimento humano (NUNES, 2016), revelando uma confusão no momento de articular a EF à área de códigos e linguagens.

Como já visto, os Estudos Culturais em sua vertente pós-estruturalista nos ajudam a pensar cultura como um território de disputa de significados e como uma forma de regulação dos sujeitos e numa maneira de atribuir identidade às coisas do mundo e, ao mesmo tempo, produzir diferenças. É na rede colocada em circulação pela linguagem e pelas práticas sociais que se disputam os significados e como as coisas são organizadas, posicionando sujeitos no espaço da cultura e da sociedade. A cultura, enquanto prática de significação, está sempre à mercê das relações de poder, uma vez que, dependendo do contexto e do lugar onde os sujeitos se posicionam, há grupos que têm mais condição de dizer como as coisas são e atribuir-lhes significados através de discursos em diferentes épocas.

Por exemplo, as noções de educação física, jogos, esportes foram se modificando com o tempo a depender dos grupos e dos regimes de verdade estabelecidos por eles. É daí que vem o entendimento que saber e poder caminham juntos; à medida que vamos descrevendo determinada prática e dos regimes que vão se estabelecendo e do poder que os grupos que produzem esses regimes dispõem, as concepções a respeito das práticas sociais vão se modificando.

Nas décadas de 1960 e 1970, o objetivo das aulas de educação física era produzir corpos fortes e hábeis através de atividades e exercícios físicos que introduzissem os/as alunos/as nas modalidades esportivas, ou seja, o direcionamento das aulas era a aprendizagem de técnicas e tarefas relacionadas aos esportes e competições (BRACHT, 1999). Até então, o objetivo da educação física era relacionado ao movimento corporal e a orientação da prática através de padrões e práticas excludentes. Essa compreensão de educação física está afastada do que hoje se entende por EF na área das linguagens, fruto do chamado movimento renovador na educação e que fez mudar os olhares sobre o objeto de estudo da educação física.

Nos anos 1990, importantes trabalhos e pesquisas foram realizados em busca de argumentar com base na semiótica e na teoria da ação comunicativa a educação física na área das linguagens. Os estudos da semiótica concebem o processo de linguagem e da representação ao tratá-lo como um sistema fechado, concebido no ato de sua significação, o que faz crer que um sistema de representação está fadado para ser sempre aquilo que lhe foi significado. Compreendido como a “ciência dos signos”, a semiótica desenvolve suas análises na compreensão do papel dos signos enquanto veículos de cultura, ou seja, concentra-se em como a representação e a linguagem produzem sentidos (HALL, 2006).

Outra maneira de perceber a educação física na área das linguagens, com os quais nossa pesquisa corrobora, baseia-se nas teorias pós-críticas, a partir dos pressupostos dos Estudos Culturais e pós-estruturalismo e suas formas de compreender as relações sociais e as produções de conhecimento, reconhecendo a natureza interpretativa da cultura e do fato de que as leituras não produzem um momento final da verdade absoluta e compreendendo a representação como fonte de produção de conhecimento social ligado às práticas sociais e às questões de poder. (NUNES, 2016).

Somado a isso, a abordagem discursiva da linguagem passou a reconhecer o papel mais amplo desempenhado pelo discurso na cultura, sendo este definido como maneiras de se referir a determinado tópico da prática ou sobre ele construir um conhecimento (HALL, 2006). Ao elaborarem formações discursivas, os discursos vão definindo o que é ou não adequado em nosso enunciado sobre determinado tema, determinando, assim, que tipo de conhecimento é considerado útil, relevante e “verdadeiro” em seu contexto. Por isso, concentra-se nos efeitos e consequências da representação, ou seja, suas implicações políticas.

Nesse contexto, a linguagem é entendida como sistema de comunicação que faz circular determinadas maneiras de representar as coisas do mundo, o que distancia a ideia de que a linguagem é neutra ou não-intencional. Ao dizer as coisas de certa maneira, nós produzimos e colocando os significados em circulação e em disputa, sempre numa tentativa de convencer o outro. Assim, é a linguagem que produz o território e a ideia de cultura enquanto campo de disputa. Por isso, não pode ser compreendida como uma simples representação das coisas do mundo, mas também a sua produção (HALL, 2006). Quando falamos sobre educação física ou formação docente, por exemplo, produzimos determinadas formas de pensar

sobre estas práticas, ao mesmo tempo em que nos apropriamos delas em campos de negociação.

Especificando ainda mais sobre o que seria a linguagem, podemos dizer, a partir dos EC, que é um conjunto de signos – enquanto representação das coisas, e significados em circulação. E é justamente o significado, para o pós-estruturalismo, que está em disputa a todo tempo. A correspondência entre signo e significado é arbitrária, dada na cultura. Como exemplo, a EF já foi entendida de várias maneiras ao longo do tempo, bem como a ideia de movimento, dependendo dos grupos que atribuem significados às práticas sociais e coisas do mundo. Entendida, portanto, como prática política e cultural de produção e negociação de significados, a linguagem é o que permite a construção de sentidos compartilhados em uma sociedade onde vivemos em conjunto, uma cultura (HALL, 1997).

Temos, então, diversas formas de linguagem: a linguagem verbal (oral e escrita), a não-verbal (sonora, musical, corporal.). Em especial a linguagem corporal, manifestada desde trajes e acessórios até formas e marcas do corpo. Tais elementos são lidos pelos sujeitos e estes inferem a qual grupo social os demais – e a si mesmo – pertencem. Há também os gestos corporais, usados para nos comunicarmos e atribuir significados, bem como aqueles pertencentes às práticas corporais. Estas, por sua vez, são produtos sistematizados da linguagem corporal. Nas ideias pós-estruturalistas, as práticas corporais se remetem à ideia de discurso e possuem um conjunto de signos e significados que atribuem sentido a cada prática corporal específica. Por exemplo, alguns gestos podem ser semelhantes, porém, a depender da modalidade esportiva, possuem significado diferente, sempre a depender do texto em que se apresenta.

Levando em conta as práticas corporais dos jogos, brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas, cada grupo social, a depender de sua aproximação com a prática, atribui formas diferentes de significar aquela prática. Um grupo de praticantes de capoeira na Bahia provavelmente atribui significados diferentes de grupos de outra região que fazem a mesma prática. E como ressalta Nunes (2016, p. 52), é justamente isso que nos permite inserir a Educação Física na área de Linguagens, uma vez que,

Em que pese essa condição, há um elemento que, mesmo diferente nas particularidades, no pensamento, na sensação, na libido e no

desejo, se aproximaria: a ação de ler e escrever (expressar/produzir) os significados presentes no que se está a fazer. Pode-se dizer que as crianças estão envolvidas em práticas de significação. Em práticas de reproduzir e interpretar os códigos da linguagem usados pelos sujeitos da ação.

A partir deste raciocínio, a função da educação física nas escolas é qualificar a leitura e a produção da ocorrência social das práticas corporais (NEIRA; NUNES, 2006), a partir de propostas pedagógicas. Isso levando em conta que vivemos em uma sociedade multicultural, democrática e globalizada, e que as pessoas e grupos estão, a todo tempo, atribuindo significados às práticas que produzem e leem. Daí a importância de que os/as estudantes conheçam os significados atribuídos às práticas a partir de outras narrativas e pontos de vista, legitimando as práticas corporais da forma como elas ocorrem na sociedade e no cotidiano. As vivências das práticas corporais na escola também são importantes, pois é a partir delas que transformamos a experiência em material de leitura, ressaltando essa vivência também engloba a observação, análise e registro das experiências nas aulas de educação física.

Do mesmo modo, é a compreensão que nenhum significado é definitivo, que a luta pela sua definição é constante que permite que as práticas da Educação Física se constituam como uma experiência estética ímpar, e, com isso, um espaço de produção de novas significações, outras lutas e até novas práticas corporais. Daí a importância da ação do professor de Educação Física no processo de produção de sentidos, da leitura e escritura dos textos da cultura corporal. (NUNES, 2016)

7 CAMINHOS METODOLÓGICOS: A PRODUÇÃO DOS DADOS

A partir da problematização e dos objetivos anunciados, e consciente da necessidade de escolha por um caminho metodológico que os contemple, realizamos a pesquisa sob os princípios da abordagem qualitativa, os quais valorizam a maneira própria de entendimento da realidade pelos indivíduos e que estão relacionados à inserção dos sujeitos em determinado tempo e espaço de investigação (ANDRÉ, 2012). Nossa preocupação, portanto, está firmada tanto nos processos quanto nos resultados, uma vez que buscamos perceber como as relações cotidianas se manifestam, o que permite um aprofundamento de dimensões da vida social que não podem ser quantificadas.

Os caminhos apresentados a seguir buscam possibilidades de resposta às perguntas orientadoras dessa pesquisa: como os aspectos da prática pedagógica cotidiana, como experiências, problemas e soluções dos/as docentes, interferem na elaboração dos processos de formação continuada de professores/as da rede municipal de Juiz de Fora/MG? Quais são as possibilidades de ações formativas, dialógicas e coletivas, apontadas pelos/as docentes que os considere como sujeitos ativos em seus processos de formação?

Nesse sentido, ao buscar a compreensão da formação continuada, temos o intuito de trazer à tona os elementos que consideramos determinantes para os processos de formação docente, a relevância da prática pedagógica enquanto central e a compreensão dos envolvidos acerca de sua trajetória profissional e formativa. Vale a pena ressaltar que, ainda que eu me encontre em situação passageira de pesquisadora, minhas inquietações e questionamentos surgem em minhas vivências cotidianas enquanto docente. Por isso, nossa distinção dos termos “pesquisadora” e “sujeitos da pesquisa” não representa uma divisão hierárquica ou possível indicações de superioridade, mas simplesmente um ajuste semântico para melhor fluência e compreensão do texto.

Sendo assim, o presente capítulo foi subdividido em seções para apresentar informações relacionadas à metodologia utilizada, seus instrumentos para produção de dados e forma de interpretação e análise dos dados.

7.1 O CAMPO E OS SUJEITOS DA PESQUISA

No primeiro momento, passamos pelo processo de escolha do campo e dos sujeitos da pesquisa. Compreendemos que as escolas, em seus distintos espaços, tempos e currículos, apresentam diferentes tipos de relações de poder; para Meyer e Paraíso (2014), esse é um pressuposto de grande relevância para as pesquisas e todas as relações devem receber a atenção no sentido de identificá-las, descrevê-las e desconstruí-las. Soma-se a essa ideia a consideração do sujeito como efeito de linguagens, discursos, textos, representações, enunciações, modos de subjetivação e das relações de poder-saber (MEYER; PARAÍSO, 2014), daí não aceitar que o sujeito está dado e precisa ser formado ou corrigido, mas se constitui ao longo dos efeitos das relações de poder. Essa ideia nos ajuda a compreender que, seja nas escolas, nos currículos e mais variados artefatos, estão presentes relações de poder que precisam ser mapeadas, descritas e/ou desconstruídas a fim de que seu funcionamento seja analisado. Dessa forma, nos aproximamos da concepção de sujeito que se constitui a partir dos discursos que dele se diz, uma vez que estes tem uma função produtiva de sentidos. Nosso foco, então, será em modos de subjetivação, ou seja, as formas pelas quais as práticas vividas constituem e medeiam certas relações da pessoa.

Para isso, optamos estabelecer como campo de pesquisa escolas que compõem a rede municipal de Juiz de Fora, MG. Como passo inicial, a autorização para realização da pesquisa e para o contato com os sujeitos que atuam na rede foi solicitada através de mensagem de email enviada ao Departamento de Planejamento Pedagógico e de Formação da Secretaria de Educação de JF/MG, cujo deferimento permitiu o acesso ao contato institucional direto com as escolas, também através de mensagens de email. Tudo isso ocorreu em sequência à submissão do projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Juiz de Fora, através da página virtual da Plataforma Brasil⁶.

Devido à pandemia do novo Coronavírus, decretada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em março de 2020, o trabalho de campo, que a princípio aconteceria com a presença da pesquisadora nos espaços físicos escolares, precisou ser alterado para alternativas remotas de produção de dados. Assim,

⁶ O projeto de pesquisa foi aprovado no mês de março de 2021, sob Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) número 44152221.1.0000.5147.

processos metodológicos, principalmente relativos à escolha dos sujeitos e dos instrumentos de produção de dados, levam em consideração o contexto de distanciamento social para a preservação da saúde dos participantes. Assim, tais procedimentos foram dispostos a alterações e ajustes que contemplassem nossos objetivos ao longo da caminhada. Este contexto, inclusive, nos faz pensar o quanto a pesquisa acadêmica está permeada de questões cotidianas, políticas e culturais, e por isso não pode se afastar delas.

O município de Juiz de Fora, MG, está localizado na Zona da Mata do estado, cujo desenvolvimento econômico e social relaciona-se principalmente às intensas atividades e facilidade de comunicação com outras importantes cidades da região Sudeste, bem como ser referência para o oferecimento de serviços e suporte às cidades vizinhas. Conta também com a presença da Universidade Federal de Juiz de Fora, inaugurada na década de 1960, que trouxe grandes investimentos científicos à região, bem como outras instituições de ensino superior que também oferecem o curso de graduação em EF. De acordo com o levantamento feito pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) realizado em julho de 2021, a população do município é estimada em 577.532 habitantes. Por sua vez, o Censo Escolar de 2020 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira revela a quantidade de matrículas estudantis em cada nível da educação básica, como podemos ver na Tabela 1. Ao todo, o município de JF possui 101 unidades escolares distribuídas em oito Regiões de Planejamento, localizadas na área urbana, e em seus distritos na área rural, conforme Tabela 2.

Com vistas a contemplar um grupo representativo acerca das características da rede municipal, o critério de seleção foi abranger em nosso universo investigativo ao menos uma escola de cada região, que foi representada por um/uma docente de educação física com vínculo efetivo na respectiva rede.

Tabela 1: Quantidade de matrículas de estudantes no município de Juiz de Fora/MG

Nível de Ensino	Quantidade de Matrículas
Educação Infantil - Creches	7.575
Educação Infantil – Pré-escola	10.991
Ensino Fundamental – anos iniciais	32.597
Ensino Fundamental – anos finais	26.771
Ensino Médio	17.444
Total de matrículas	95.378

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2021)

Tabela 2: Quantidade de escolas municipais por regiões de planejamento em Juiz de Fora

Região de Planejamento	Quantidade de escolas
Norte	13
Nordeste	11
Leste	17
Sudeste	07
Sul	14
Oeste	10
Centro-Oeste	10
Centro	10
Rural	09

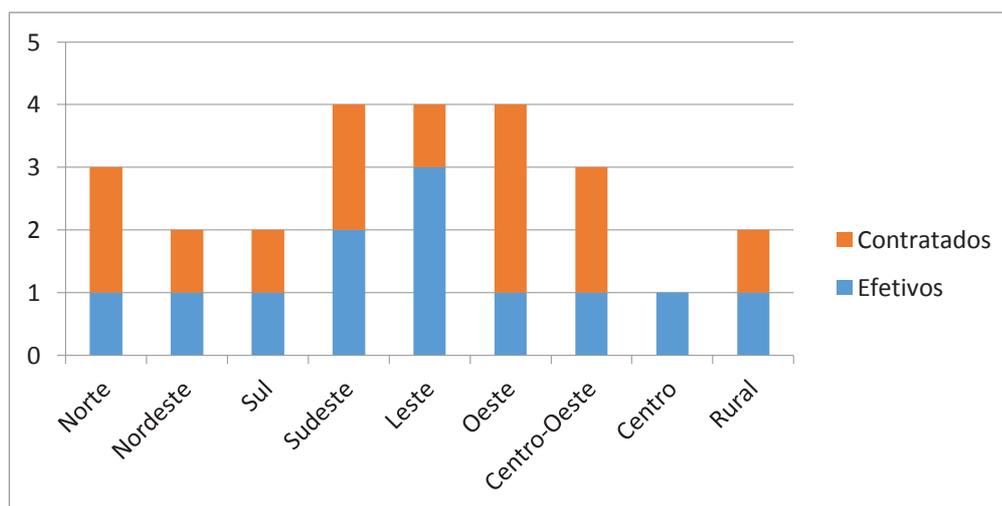
Fonte: Prefeitura Municipal de Juiz de Fora (2021)

Ao contatar as unidades escolares no mês de agosto de 2021, a pesquisa foi apresentada e enviamos o projeto de pesquisa com o link de acesso ao questionário, nosso primeiro instrumento da pesquisa, elaborado através do aplicativo Google Forms®, solicitando encaminhamento para as/os docentes de educação física vinculadas/os à respectiva escola no ano corrente. Tal questionário teve a finalidade de fazer um levantamento acerca das características dos

professores e professoras que viriam a fazer parte da pesquisa; por isso, foram incluídos os seguintes tópicos: a) Nome completo, b) E-mail, c) Telefone para contato, d) Unidade escolar em que atual na rede municipal, e) Ano de conclusão da graduação em educação física; f) Tipo de vínculo com a rede municipal; g) Aceita participar da próxima etapa da pesquisa? (Entrevista em plataforma remota); h) Se a resposta anterior for SIM, descreva, por gentileza, quais são os melhores dias e horários para a realização da entrevista.

Foram obtidas 25 respostas até o fim de agosto de 2021. No Gráfico 1, é possível visualizar o tipo de vínculo e a região das escolas dos/as participantes do questionário.

Gráfico 1: Vínculo e região dos/as participantes do questionário



Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Para inclusão dos sujeitos na pesquisa, nossos critérios foram relacionados ao tipo de vínculo com a rede municipal, devendo os/as docentes serem efetivos/as, uma vez que tal característica tende a revelar maior proximidade e conhecimentos dos aspectos da rede municipal por parte dos sujeitos. Dessa forma, havia doze participantes com esse perfil no questionário. Além disso, buscamos representantes com vínculos de trabalho em ao menos uma das regiões de planejamento da cidade e também da área rural, além de buscar paridade de gênero, o que nos fez chegar ao total de nove participantes, com cinco professoras e quatro professores. Os sujeitos que participaram, então, passaram a ser identificados por termos cujo objetivo foi substituir seus nomes e preservar suas informações pessoais, a saber:

Professora-1, Professor-2, Professora-3, Professora-4, Professor-5, Professora-6, Professor-7, Professor-8, Professora-9.

7.2 INSTRUMENTOS DA PESQUISA

Com o propósito de dialogar com a educação básica e compreender como os processos formativos estão presentes no cotidiano docente, a segunda etapa do caminho metodológico teve como instrumento principal para coleta dos dados a entrevista semiestruturada, realizada individual e remotamente com os sujeitos designados na etapa anterior, através de videochamadas na plataforma Google Meet® com os/as professores/as. A entrevista, efetivada por iniciativa da pesquisadora, destinou-se à construção de informações pertinentes para o objeto de pesquisa. Enquanto fonte de informação, as entrevistas fornecem dados que, ao mesmo tempo em que poderiam ser obtidos através de outras fontes – censos, estatísticas, registros, dentro outros – apresenta também informações que se referem diretamente ao sujeito entrevistado:

São informações que tratam da reflexão do próprio sujeito sobre a realidade que vivencia [...] e só podem ser conseguidos com a contribuição da pessoa. Constituem uma representação da realidade: ideias, crenças, maneira de pensar, opiniões, sentimentos, maneiras de sentir, maneiras de atuar, condutas, projeções para o futuro [...]. (MINAYO, 2010, p. 262)

A entrevista, como forma privilegiada de interação social, está sujeita à mesma dinâmica das relações existentes na própria sociedade. Quando se trata de uma sociedade ou de um grupo marcado por conflitos, cada entrevista expressa de forma diferenciada à luz e à sombra da realidade, tanto no ato de realizá-la como nos dados que aí serão produzidos. A análise da entrevista, por sua vez, precisa incorporar o contexto de sua produção.

Optamos pelo modelo de entrevista semiestruturada, que combina perguntas fechadas e abertas nas quais o/a entrevistado/a tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada. A entrevista semiestruturada, segundo Minayo (2010), segue um roteiro claro com sequências de questões que facilita a abordagem e assegura que as hipóteses e pressupostos da

pesquisa serão cobertos na conversa, além de permitir a exploração de estruturas relevantes do campo trazidas pelos/as entrevistados/as.

A abordagem com os/as professores/as participantes aconteceu através de contato individual por mensagens do aplicativo Whatsapp®, previamente autorizado pelos/as mesmos/as, para agendamento de data e horário das entrevistas, que aconteceu através da plataforma Google Meet® e cuja duração média foi de 50 minutos. As entrevistas foram realizadas durante a segunda quinzena do mês de agosto de 2021. Autorizadas pelos participantes através da leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido⁷ (TCLE), as conversas foram gravadas em dois dispositivos – a própria videochamada e em gravador de áudio, e transcritas para melhor acesso às informações. Tais transcrições foram disponibilizadas aos/às professores/as para sua leitura e possíveis alterações.

O roteiro utilizado para as entrevistas está no Apêndice I. Ao mesmo tempo em que contém questões pré-definidas pela pesquisadora, tal formato proporciona uma flexibilidade, podendo-se modificar ou adicionar outras questões durante a entrevista, para esclarecer possíveis dúvidas. Para Lüdke e André (1986) a entrevista semiestruturada não é aplicada rigidamente, permitindo fazer as necessárias adaptações de forma a contemplar os objetos e questões de pesquisa. Dessa forma, as entrevistas tiveram como finalidade identificar aspectos relativos à formação continuada em educação física, as condições e relações de trabalho dos professores/as e as possibilidades de formação que considere a prática pedagógica como eixo central.

7.3 INTERPRETAÇÃO E DISCUSSÃO: A ANÁLISE DE CONTEÚDO

Nossas análises e interpretações buscaram suporte na Análise de Conteúdo (AC), cuja gênese nas ciências sociais há mais de um século tornou-se evidente nos ambientes de pesquisa nos últimos 40 anos (MORAES, 1999). Uma grande referência é Laurence Bardin (2015). Para a autora, a AC possui as funções de: a) explorar o conteúdo e descobrir novos elementos e b) o aparecimento das hipóteses

⁷ O texto do TCLE foi disponibilizado virtualmente aos/às participantes e o aceite foi realizado através do aplicativo Google Forms®.

que servem de diretrizes para o encaminhamento da pesquisa, do possível retorno ao campo, apresentando o que se tem com o devido rigor solicitado pela ciência.

Considerada um conjunto de técnicas para descrever e interpretar o conteúdo das palavras postas num texto, o princípio da Análise de Conteúdo é encontrar uma significação profunda para a mensagem, permitindo ao pesquisador discorrer interpretações, decodificar as palavras em classificações e criar categorias para esmiuçar os discursos, tratando assim os seus dados (AHUVIA, 2001 apud BENITES; CYRINO; BENITES, 2014). Nesse contexto, “é a presença ou a ausência de uma dada característica de conteúdo ou de um conjunto de características num determinado fragmento de mensagem que é tomado em consideração” (BARDIN, 2015, p. 21).

Deste modo, a comunicação verbal ou não-verbal (cartas, jornais, livros, relatos autobiográficos, gravações, entrevistas, diários, fotografias, vídeos, etc.) é o foco da AC, cujos dados se apresentam à/ao pesquisadora ou pesquisador em estado bruto, necessitando, por isso, serem processados, transcritos e transformados em uma produção textual, para então passarem pelo processo de decodificação das mensagens (MORAES, 1999). Para, então, dar início ao processo de análise desses dados, Bardin (2015) propõe três fases cronológicas: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos dados, inferência e interpretação.

O principal objetivo da pré-análise é organizar e sistematizar os materiais disponíveis e escolhidos para a pesquisa, competindo a seleção dos documentos, a formulação de hipóteses e elaboração de elementos que possibilitarão discutir seus resultados. Nessa etapa é feita a “leitura flutuante”, que permite obter impressões e conhecer o documento. Tal leitura é refeita atenciosamente, na busca por evidências que passaram despercebidas na primeira leitura, propondo, assim, conexões com as hipóteses e objetivos da pesquisa.

Em seguida, ainda na pré-análise, realiza-se o processo de edição, no qual se busca o recorte de trechos e comentários que ilustrem o que se pretende discutir, sem descontextualizar o enunciado. Nessa fase, o material é trabalhado por vezes no sentido de extrair o máximo de informações sobre o problema de pesquisa, o que a leva a ser caracterizada pela exaustividade. Após esses processos começam a aparecer os temas de análise, conhecidos na proposta de Bardin como corpus da pesquisa (BARDIN, 2015).

Na segunda etapa, a exploração do material, o objetivo é compreender quais significados os envolvidos no estudo dão ao *corpus* da pesquisa. Sendo assim, é usual contemplar a contagem de ideias repetidas, a enumeração de situações que aparecem mais de uma vez ou mesmo aquelas que são completamente ausentes, apresentando categorias que são comuns e as divergentes. Às palavras, frases ou temas que se repetem ao longo dos textos, dá-se o nome de unidades de registro; aos contextos onde ocorrem os eventos da unidade de registro, por sua vez, dá-se o nome de unidades de contexto (BARDIN, 2015). Ambas permitem elaborar o perfil e as características dos/as participantes dentro do seu contexto de atuação.

A última etapa, tratamento dos dados, inferência e interpretação, é considerada a sustentação desse processo dentro da pesquisa qualitativa, pois é onde se revelam as chamadas categorias de análise. Nestas, reúne-se o maior número possível de informações advindas das diversas fontes – observações, entrevistas, questionários, tendo como intenção relacionar e organizar os fatos.

Importante destacar que as categorias dizem respeito às expectativas da investigadora, aos objetivos da pesquisa, às questões orientadoras e às características da mensagem. Com isso, é possibilitado ao pesquisador realizar inferências para a discussão (MORAES, 1999), cabendo interpretar, refletir e criticar sobre as informações adquiridas, para além do conteúdo manifesto, contemplando, ao mesmo tempo, aquilo que é potencial.

Assim, as etapas da análise de conteúdo do presente estudo contemplaram: a organização dos dados por entrevistas; a separação e classificação de possíveis eixos temáticos dentro das entrevistas em que os resultados brutos passam a ganhar significados; a tematização na qual os elementos apontados são distribuídos e analisados em eixos temáticos e as falas dos participantes ganham um espaço compartilhado.

Com relação às entrevistas, após a transcrição individual e conferência pelos participantes, realizamos a leitura e sublinhamos as falas que poderiam auxiliar nas respostas dos objetivos de nosso estudo, realizando assim uma sistematização dos trechos destacados. Feito isso, organizamos os mesmos e iniciamos o processo de separação por eixos temáticos, verificando quais enunciados poderiam pertencer à mesma temática. A partir disso, encontramos quatro eixos temáticos: a) A relação dos/as professores/as com seus processos formativos; b) Significados atribuídos à

educação física; c) Condições de trabalho dos/as docentes; d) O protagonismo docente nas propostas de formação continuada.

A fim de apresentar os dados encontrados nas entrevistas a partir dessa tematização, concentramos essa organização em um único capítulo, pois entendemos que os aspectos apresentados se unem em grandes temáticas de análise e reflexão. Com a intenção de aprofundar a interpretação desses achados ao mesmo tempo em que os apresentamos, contemplando nossas questões de pesquisa, organizamos a análise e discussão dos dados apoiados na perspectiva dialógica preconizada por Paulo Freire. A partir de suas reflexões, buscamos, ao mesmo tempo, compreender quais são as barreiras, dificuldades, entraves encontrados ao longo dos percursos formativos dos/as professores/as de educação física, que de alguma forma tem impossibilitado a formação continuada a partir do diálogo e da reflexão sobre a prática, bem como anunciar possibilidades, resistências, potencialidades do trabalho e das ações formativas realizadas e vislumbradas pelos docentes em seu cotidiano, enxergando nestas a vontade e as expectativas de transformação dos processos formativos a partir dos próprios sujeitos envolvidos no cotidiano escolar (FREIRE, 1997).

Compreender aqui quais discursos são legitimados e quais estão interditados nesta relação pode trazer um deslocamento para discutirmos alternativas de resistência, de mudanças e de reinterpretação dos processos formativos de professoras e professoras de educação física que emergem da prática pedagógica, objetivando assim sentidos que caminhem ao encontro de perspectivas sintonizadas com justiça e igualdade social.

8 FORMAÇÃO CONTINUADA: O QUE OS/AS PROFESSORES/AS DIZEM E CONSTROEM SOBRE/NA PRÁTICA PEDAGÓGICA?

Este capítulo se dedica a apresentar os dados produzidos ao longo das entrevistas realizadas com os sujeitos de nossa pesquisa, com a interpretação dos mesmos. A organização acontece a partir de eixos temáticos que entendemos ser relevantes para o esclarecimento dos dados e melhor compreensão dos significados atribuídos pelos/as participantes aos seus processos formativos e à própria prática pedagógica; tais eixos surgem da inferência e elaboração teórica da pesquisadora. Por isso, é importante levar em conta a subjetividade e orientação teórica a partir da qual se dá esse processo.

Dessa forma, temos os seguintes eixos temáticos: a relação dos/as professores/as com seus processos formativos; concepções de formação continuada; significados atribuídos à educação física; condições de trabalho dos/as docentes; o protagonismo e os saberes docentes nas propostas de formação continuada. Para melhor aprofundamento, alguns eixos estão subdivididos e apresentam tópicos correlacionados ao eixo principal.

Para além de apresentar os dados de forma descritiva, buscamos aqui trazer a discussão de elementos da prática pedagógica que nos ajudam a perceber tanto as barreiras e dificuldades à formação continuada, quanto aqueles que nos revelam ações que já ocorrem na rede municipal de Juiz de Fora e se apresentam como potencialidades para a experimentação de um processo formativo que contemple as questões de coletividade, protagonismo docente e a escola enquanto espaço de formação. Longe de buscar respostas definitivas às questões da pesquisa, a intenção desse debate é evidenciar o que tem sido feito nos espaços da rede básica acerca de formação continuada e o quanto os processos experimentados têm, de fato, orientado a prática pedagógica de professoras e professores de educação física.

8.1 CARACTERIZAÇÃO DOS/AS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Para apresentar algumas informações objetivas dos participantes vindas das entrevistas, a Tabela 3 foi construída com as respostas individuais relativas à

instituição e ano de graduação em EF, ao tempo de atuação da rede municipal de JF e segmento da educação básica que atua no ano de 2021.

Tabela 3 - Formação e atuação dos/as docentes entrevistados/as

Docente	Instituição em que se graduou em EF	Ano da graduação	Segmento(s) em que atua
P1	Universidade Federal de Juiz de Fora	2002	Ensino Fundamental I
P2	Universidade Federal de Juiz de Fora	2002	Ensino Fundamental II
P3	Universidade Federal de Juiz de Fora	2004	Educação Infantil
P4	Universidade Federal de São João Del-Rei	2008	Ensino Fundamental II
P5	Universidade Federal de Juiz de Fora	2007	Educação Infantil e Ensino Fundamental II
P6	Universidade Federal de Juiz de Fora	2007	
P7	Universidade Federal de Juiz de Fora	1988	Educação Infantil e Ensino Fundamental I
P8	Universidade Federal de Juiz de Fora	1988	Educação Infantil e Ensino Fundamental I
P9	Universidade Federal de Juiz de Fora	1995	Ensino Fundamental I e II

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

8.2 A RELAÇÃO DOS/AS PROFESSORES/AS COM SEUS PROCESSOS FORMATIVOS

Para tratar da temática de formação continuada em educação física, entendemos que seria necessário compreender quais são os sentidos e concepções dados a esse processo pelos próprios participantes da pesquisa. Dessa forma, nos propusemos a dialogar sobre as suas experiências durante a formação inicial, incluindo motivações e episódios que de alguma forma podem ter contribuído para sua prática pedagógica ao longo da carreira. Além disso, também entraram em pauta a concepção de formação continuada dos docentes e os espaços cotidianos que os mesmos entendem como formativos.

Devido aos desdobramentos advindos desse bloco, optamos por apresentar os dados em subtópicos para tratá-los de forma mais aprofundada, sendo estes sobre formação inicial, formação continuada, incluindo suas concepções sobre formação docente, e os processos formativos cotidianos.

8.2.1. A formação inicial

Não é possível pensar em formação inicial e desconsiderar as motivações e expectativas que criamos ao escolher e ingressar no curso. Por isso, ao serem perguntados sobre suas experiências ao longo da formação, parte dos/as docentes incluiu e suas falas aquilo que podemos entender como expectativas em relação ao curso e o que este poderia oferecer para que se tornassem professores/as de educação física:

[...] desde o início, tinha muito claro pra mim que eu queria a licenciatura [...] foi no curso do magistério que eu percebi uma vocação, preferência pelas aulas de educação física [...]. Me interessei pelas duas áreas, academia com musculação e personal trainer e na escola também. (Professora-1)

Entrei pensando em trabalhar com a ginástica artística, [...] sempre gostei da área escolar e conhecendo as disciplinas (Professora-3).

Entrei na faculdade, eu queria academia, era academia que eu gostava mesmo [...]. Eu não pensava em trabalhar em escola não. (Professora-6)

Experiências anteriores ao ingresso no curso de graduação permitem aos estudantes criar expectativas que projetam olhares para a nova fase adiante, que ainda é nebulosa para os recém-chegados. A formação inicial, por sua vez, pode possibilitar a consolidação desses olhares ou ampliação dos mesmos. Nesse sentido, o período de formação inicial é importante, no qual futuros/as professores/as poderão, ou não, alterar a concepção que possuem de educação física, assumirão, ou não, uma prática pedagógica permeada pela cultura dominante.

Ao narrarem sobre suas experiências durante a formação inicial, parte dos/as professores/as relatou que buscaram as disciplinas e espaços que se relacionavam à atuação na educação física escolar:

Eu optei pelas disciplinas mais voltadas pra área escolar; vai vendo olhares que a gente não tem na nossa graduação ali. (Professor-3)

Eu sempre tive um interesse maior na educação física escolar, um apaixonado pela educação, maiores contribuições que eu tenha tido foram vivenciadas dentro da faculdade de educação, didática da

educação física, fiz praticamente um período na pedagogia, sofri um pouco de preconceito: o que um aluno da educação física tá fazendo nas disciplinas do curso da pedagogia. [...] Todo mundo acha que a gente faz só atividade física. pude demonstrar a gente tá ali também pra estudar, formação mais específica. sentia um pouco de falta discutir mais a educação dentro da faculdade de educação física, apesar de ser licenciatura plena voltado muito pra questão da atividade física, mundo do fitness. grande parte não tinha interesse na área de educação. infelizmente acaba atuando na área da educação, porque não desejam isso. (Professor-5)

Cabe explicar que o curso de educação física pelo qual a maior parte dos/as entrevistados/as dessas falas passaram era alocado na Faculdade de Educação Física e Desportos da UFJF (FAEFID), porém algumas disciplinas específicas da área educacional eram – e ainda são – oferecidas pela Faculdade de Educação dessa mesma universidade. As disciplinas voltadas para a iniciação dos desportos, que aconteciam na FAEFID, não abordavam de forma significativa as discussões e reflexões ligadas ao exercício da docência na escola básica, ainda que fizessem parte de um currículo de formação docente. Isso revela um distanciamento entre as instituições envolvidas no curso de educação física, devido à ausência de diálogos que poderiam favorecer a licenciatura.

Outro destaque é em relação ao trabalho dos docentes no ensino superior e ao andamento das disciplinas, ou seja, a forma como o currículo da graduação foi organizado. Os participantes dizem:

[...] Que o currículo, ele depende muito do professor; não depende muito do currículo, não é o currículo; o currículo em si, ele deixa muito a desejar aquilo que a gente precisa. [Professores da graduação] usaram da matéria pra ensinar o pedagógico e nem propriamente a matéria em si, eu tive professores específicos que foram muito bons. (Professor-2)

O corpo docente, ele era muito voltado realmente para a licenciatura. Aí ao longo da faculdade; o que seria ser professor de educação física na escola. Os meus professores eles me trouxeram uma base muito forte mesmo, sobre o que seria a escola. [...] professores muito bons, que realmente ampliaram meus horizontes de compreensão; abrir outros espaços que não tinha ali. (Professora-4)

Todas as disciplinas de uma forma geral elas ajudam de alguma forma. Eu acho que todo conhecimento ali foi muito válido. (Professora-6)

Nossa compreensão de currículo se apoia nas contribuições de Tomaz Tadeu da Silva, que nos apresenta o currículo como um campo de disputa, um artefato cultural no qual determinadas formas de saberes e conhecimentos são selecionados e circulam ao longo do processo educativo. Ou seja, não é possível falar em currículo “oculto”, uma vez que todos os processos e experiências que fazem parte da graduação – ou qualquer outra etapa acadêmica e escolar – se localizam dentro do currículo, e por isso contribuem para a forma como os sujeitos acessarão determinadas formas de conhecimento. Sua elaboração se encontra sob influências e pressões histórico-sociais e que legitima determinadas visões de sujeito, sociedade e escola, fazendo com que se distancie de uma possível neutralidade em relação a isso.

A maneira como essas visões são concebidas depende da compreensão que os propositores do currículo têm sobre conhecimento, ou seja, a sua determinação está submetida a uma seleção e hierarquização do conteúdo incluído e que deve ser ensinado (NEIRA; NUNES, 2009). Essa seleção se ampara em ideais que permeiam determinadas visões de mundo, de sociedade, de educação física, contribuindo assim para que o currículo se torne alvo de disputa de poder. Ao se priorizar alguns conteúdos, advindos dos grupos em vantagem nas relações sociais, em detrimento de outros, contribui-se para que determinados tipos de modificações sociais aconteçam e reforcem, assim, um tipo de visão que impossibilita a manifestação democrática de qualquer outro. Entendido como território dessa disputa, ele representa uma forma de domínio através da determinação daquilo que permeará os conteúdos e relações existentes no processo de formação inicial, envolvendo uma construção de significados e valores culturais e não apenas a transmissão de conhecimentos objetivos.

O que tem acontecido é definição de currículos, seja na Educação Básica ou na Educação Superior, que atendam os desejos e as demandas de uma sociedade regida pelo sistema econômico atual, que alcança uma interferência na Educação de modo a valorizar alguns conhecimentos em detrimento de outros, que são deixados fora do programa curricular por não serem vistos como necessários por determinados grupos. No caso do currículo na formação inicial em EF, os sujeitos aos quais ele se direciona compõe um grupo de futuros/as professores/as, portanto o currículo se compromete a proporcionar experiências e conhecimentos que contribuam para a atuação destes profissionais.

Isso nos ajuda a pensar que os discursos pronunciados pelos docentes do ensino superior também contribuem para o estabelecimento de determinados tipos de saberes que circulam nos espaços de formação inicial. Nas falas apresentadas anteriormente, é possível apontar a preocupação dos docentes do ensino superior em contribuir para a atuação dos/as então futuros/as professores/as no espaço escolar, fazendo valer a proposta de formação em licenciatura plena e o trato pedagógico com a área dados pelo curso à época.

Ao mesmo tempo, há relatos referentes a uma lógica que faz parte do percurso histórico da EF: o seu vínculo à área técnico-esportiva e biológica, dando ênfase a processos pragmáticos e vinculados ao “saber-fazer”, o que torna o processo de formação inicial distante das questões relativas à atuação na escola:

Falta muita coisa. Muita disciplina com resquício de antigamente, você tinha que jogar, aquela coisa. O que eu uso muito na minha prática? Ginástica, ritmo e movimento, fraseologia, atletismo. Apesar de eu ter muita crítica a fazer, sabe, à formação, porque eu acho que ela é muito básica demais. Tem muita coisa que não precisa. (Professora-6)

Em relação ao ensino do handebol, eu fui aprender mesmo depois, nada a ver com o que a gente aprendeu na faculdade. (Professor-2)

[...] educação física mais esportivista, minha formação foi nessa, enraizou o que eu já tinha de visão da educação física, eu já vivia como aluno de educação física. (Professor-8)

Porque na minha graduação não tive muito assim foco em pesquisa, a gente não tinha trabalho de conclusão de curso; não tive contato para pesquisa durante a graduação. (Professora-1)

Aqui, não podemos deixar de fazer um recorte do amplo debate na década de 1980 acerca tanto da Função Social da EF quanto às suas demandas sócio-históricas, o que contribuiu para a divisão de territórios nas suas áreas de atuação. Se de um lado havia o impulso de reconhecer a área enquanto ciência através da proposição de um currículo técnico-científico, em substituição ao esportivo, de outro, o entrave na formação baseado na dicotomia bacharelado-licenciatura. Tal entrave tem sua marca no Parecer CFE 215, pelo qual a educação física migrou para dois cursos distintos: Licenciatura – formando profissional qualificado para atuar no âmbito da educação física escolar, da Educação Infantil ao Ensino Médio; e

Bacharelado – formando profissional cujo campo de atuação não é o ambiente escolar e sim os clubes, as academias etc.

Com a Resolução CFE 03/87, a educação física teve o seu conteúdo organizado por áreas de Conhecimento como: Conhecimento do Ser Humano; da Sociedade; Filosófico; e Técnico, conferindo ao(s) curso(s) de Licenciatura e Bacharelado uma grande flexibilidade. Embora em muitos cursos de educação física se tenha adotado o “conceito” de Licenciatura ampliada, em virtude de contemplar uma formação que não ficava restrita à escola, prevaleceu também a ideia de se constituir um corpo de conhecimento que desse maior legitimidade à própria profissão em seu processo de profissionalização. Nesse momento, apresentou-se a concepção de dois profissionais distintos com formações específicas, desencadeando um grande debate, em termos de intervenção, área de atuação e perspectivas de formação, obtendo um redimensionamento no próprio mercado de trabalho que até então não fazia distinção entre os profissionais. (BENITES; SOUZA NETO; HUNGER, 2008)

Embora essa proposta seja considerada pioneira em termos de formação, dando autonomia às Instituições de Ensino Superior (IES) e evidenciando maior flexibilidade no currículo que até então não tinha uma proposta como essa (BENITES; SOUZA NETO; HUNGER, 2008), essa proposta não era tão recente e já havia se iniciado algo semelhante com o Decreto-lei 1.212, que previa uma formação diferenciada para os profissionais designados como: instrutor de ginástica, instrutor de ginástica normalística, médico especializado em educação física e técnico em massagem técnico-desportiva (NUNES, 2016).

O reforço a essa lógica veio com as reformas no Brasil dos anos 1990, marcadas por disputas políticas e epistemológicas na EF, evidenciadas nas DCNs pelas Resoluções CNE/CP 01/2002, 02/2002 e 7/2004⁸, cujo apoio se dá em modelos de qualificação profissional que “prioriza a dimensão política da profissão, as competências para exercício do trabalho e o corpo de conhecimentos da área” (NUNES, 2016). Dessa forma, tornou-se obrigatória a elaboração de cursos distintos

⁸ A Resolução 07/2004 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física. A Resolução 01/2002, por sua vez, instituiu as Diretrizes Curriculares para a formação de professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena. A Resolução 02/2002 apresenta a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura de graduação plena, orientando a formação profissional na área da docência.

em EF. A Resolução CNE/CES 7/2004, em especial, ao separar docentes dos demais profissionais de EF, restringe o trabalho do licenciando ao âmbito escolar e o bacharel, por sua vez, atua nos demais campos possíveis. A separação do percurso formativo, além de contribuir para a hierarquização dos saberes e reconhecimento profissional,

[...] criou dois trabalhos distintos, do ponto de vista político e ideológico. O licenciado, como uma construção capaz de tratar com a diversidade e a diferença e de reconhecer-se enquanto membro do corpo docente de uma instituição, [...] o bacharel é uma produção multifacetada originária do neoliberalismo, que atua em campos tão distintos como distantes. (NUNES, 2016, p. 37)

A pesquisa de Alviano Júnior (2016) revela que a construção curricular para formação inicial em EF ainda acontece atrelada a concepções enraizadas na área, na qual as disciplinas referentes às ciências biológicas ocupam espaço privilegiado e inquestionável quanto à sua presença nos currículos de formação, enquanto aquelas advindas das ciências humanas e sociais ocupam um espaço marginalizado e de caráter complementar no percurso formativo.

A integração da formação com os contextos de atuação deve ser algo considerado nos cursos de graduação em EF. Em meio a diferentes concepções de formação docente, subsidiadas por diretrizes curriculares para formação, e cujos desdobramentos revelam suas visões de mundo, educação e sociedade, reafirmamos a necessidade do compromisso das universidades e centros formadores de se engajarem na busca por processos formativos que façam a leitura sobre a realidade na qual os formando irão atuar. Pensar, junto com os/as professores/as, como estes constroem seus conhecimentos, bem como as forças que atuam nesse processo e que ampliam e validam suas reflexões e experiências nos diversos contextos de suas práticas pedagógicas.

Dentre as diversas contribuições freireanas nessa direção, destacamos aquelas em que Paulo Freire nos alerta de que estar na carreira docente são formas de pronunciar-se para o mundo (FREIRE, 1967). Daí a importância de integrar o cotidiano: conhecer e perceber como seu fazer pedagógico é significado e como seus saberes são mobilizados na prática. Isso implica também, a superação de dicotomias e naturalizações acerca da profissão, apresentando a complexidade da

profissão e sua inserção numa rede onde as relações são construídas e refeitas a todo momento.

8.2.2. A formação continuada: concepção dos/as docentes

Ao dissertarem sobre suas concepções do que seja formação continuada, os/as professores/as revelam:

Entendo como formação continuada a busca constante por conhecimento da área de atuação na educação. (Professora-1)

Eu acho que o processo de formação continuada, se manter sempre estudando, pra estar atualizado, o que está surgindo. O que pode contribuir nesse processo educacional, precisa se manter atualizado. [...]. E também os promovidos pelas redes de ensino. (Professora-3)

Formação continuada é uma forma de estarmos estudando e nos mantendo atualizados sobre vários temas pertinentes à nossa área de atuação. A Secretaria de Educação oferece vários cursos de formação. (Professora-9)

Importante relembrar que a relevância da formação continuada é consensual na comunidade acadêmica e científica, o que contribui para que se considere a viabilidade desse processo tanto no âmbito da própria academia, mas principalmente nas escolas públicas brasileiras. Entretanto, nas falas dos entrevistados, os próprios docentes não se colocam como produtores dos saberes e protagonistas dos processos de formação continuada.

Ao mesmo tempo, esbarra-se em questões referentes às distintas concepções que se apresentam sobre formação continuada. Se pensarmos no que é conhecido como “modelo clássico” de formação, estes pressupõem algo semelhante a uma rotina de ciclos que por muito tempo foi chamada de “reciclagem”, que na década de 1980 foi muito empregado no meio educacional para caracterizar cursos com carga horária reduzida e temáticas específicas pontuais, a fim de promover a atualização de conteúdos ou orientações que mais se relacionavam a aspectos burocráticos que pedagógicos.

E isso, de certa forma, está atrelado às mudanças na sociedade contemporânea relativas ao aumento da velocidade de compartilhamento de

informações e a necessidade cada vez maior de atender às demandas dessa sociedade.

Capacitação foi outro termo utilizado na formação do professor em serviço, amplamente utilizado nos anos de 1970 quando surgiram propostas em que predominava a venda de pacotes ou a apresentação de propostas prontas ditas inovadoras, com o objetivo de revolucionar as práticas pedagógicas (HYPOLITO, 1999).

A formação permanente, por sua vez, é vista como uma formação constante, pois a formação do professor não pode ser algo construído por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas sim, “através de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente da identidade pessoal” (NÓVOA, 1995, p. 25). Assim, nos chama atenção a fala dos professores quando relacionam a formação continuada ao cotidiano de trabalho e à possibilidade de compartilhar experiências entre os pares:

Processo formativo é quando a gente consegue sentar com nossos pares ali da escola e compartilhar o que a gente tem feito. (Professora-3)

Eu entendo a formação continuada como algo que vai ampliar o que a gente já entende *né*, o que a gente trouxe da graduação, e que a gente também traz do nosso cotidiano enquanto professora. (Professora-4)

Formação continuada é essencial se atualizar, buscar conhecimento. Formação continuada importante principalmente se tratando de rede porque além de você buscar um conhecimento, oportunidade de troca de experiências. (Professor-5)

Formação continuada vai além desses cursos que a gente faz, eles são importantes. Reunião pedagógica, daquele momento tão raro que a gente tem de conversar sobre os alunos dentro da sala [...]. Experiência que a gente está escutando do outro. [...] Não seja oficial, isso não vai estar no seu currículo, é formativo. Isso é formação continuada da educação física também; eu preciso ampliar o olhar social sobre nossa disciplina. E isso tudo pra mim é formação continuada (Professor-6)

É possível notar uma compreensão dos docentes de que a formação continuada está atrelada à sua prática profissional, seja em aspectos objetivos ou da própria organização dos processos. Essa percepção nos leva a pensar sobre a ideia

acerca do professor como um ser inconcluso e cujos saberes são construídos e mobilizados no mesmo espaço em que atua.

Refletir sobre a prática não se reduz à formação de competências e habilidades imediatistas, pontuais e individualistas, mas à necessidade de uma reflexão que estimule a leitura crítica das relações em que se encontra, ultrapassando os limites da escola e alcançando toda a sociedade. A reflexão, conceito presente nas obras de Paulo Freire, surge da curiosidade sobre a prática docente e vai transformando-se em reflexão crítica, que deve constituir-se no eixo direcionador da formação permanente de professores/as. Para Freire, a reflexão é o movimento realizado entre o fazer e o pensar, entre o pensar e o fazer, ou seja, no 'pensar para fazer' e no 'pensar sobre o fazer'.

Nesta direção, a reflexão surge da curiosidade sobre a prática docente. Desta forma, a reflexão permanente deve constituir-se como orientação prioritária para a formação continuada dos professores/as que buscam a transformação através de sua prática educativa. Segundo Freire (2014), a condição de inacabamento é um dos pilares que sustenta a concepção de formação permanente docente. A formação permanente do professor necessita ser organizada levando em conta as demandas de um currículo construído coletivamente, a partir das contradições vividas por docentes e alunos no cotidiano escolar.

Ao mesmo tempo, ao falarem sobre seus processos de formação continuada, os/as professores/as relatam as seguintes experiências:

[...] pós-graduação de fisiologia do exercício e avaliação funcional. Mas não é pela escola, são as federações; formação de fora; muito mais por vontade pessoal dos professores. Como na escola não tem, fazer ali, e trazer pra escola. (Professor-2)

Kinder Joying for Moving, que é voltado para professores de educação física e pra regente de turma. (Professora-4)

Eu fiz um monte de curso lá durante a graduação, cursos de ginástica, de lazer, curso de fisiologia, mas assim, nada na prefeitura (Professora-6).

Tenho duas pós-graduações, tenho mestrado, doutorado, já dei aula até em curso superior. (Professor-8)

Pós-graduação em Ginástica de academia; pós-graduação em Educação Especial; grupo de estudos sobre Superdotação e Altas habilidades. (Professora-9)

A formação por certificação ganhou força a partir dos anos 1990, com o engajamento de setores privados na mercantilização dos processos educativos, que passaram a ter validade se emitissem algum tipo de comprovação. A lógica neoliberal tende a favorecer uma suposta liberdade de ação a fim de argumentar a favor da competitividade e individualismo, na qual cada vez mais o próprio professor é responsável por buscar seus processos formativos. O sujeito é inserido em práticas de ordem competitiva e os torna clientes/consumidores de produtos e serviços educacionais.

Vale ressaltar ainda que a intenção não é invalidar as ações como cursos eventuais, palestras e encontros esporádicos, mas colocar em questão as propostas descoladas das reais necessidades das escolas e das práticas efetivas dos/as professores/as. Eles e elas nos esclarecem sobre a existência de formações institucionais nas quais a escola é vista como espaço formativo:

Quando as disciplinas do mestrado que falavam da escola como espaço mais importante, formação do sujeito como todo e sempre destacando a responsabilidade do papel do professor em educar e que sempre tem que estar estudando e se formando. (Professora-1)

A realidade da escola sempre foi considerada nas formações que eu busquei. (Professora-4)

Vivenciei muito no mestrado. Troca de experiências entre os estudantes do mestrado diversidade enorme de escolas, de profissionais, novas experiências, conhecimento acadêmico recente, trazido da universidade, o quanto isso pode ser rico pros dois, sem muita experiência, mas com um conhecimento muito atual, ter essa experiência com a quem tá ali há muito tempo, que já tem uma rotação muito grande. (Professora-5)

[...] meus dois trabalhos foram bem focados em escola; essa reflexão não tem muito espaço no chão de escola; não tem abertura na escola. Pouco impacto *pro* chão de escola, sabe. Ele é mais impacto pra quem tá no programa. Dificilmente chega lá embaixo. Corpo docente da universidade não quer esse tipo de discussão. (Professor-8)

Assim, faz-se necessário construir processos de formação com o envolvimento dos docentes com um formato permanente e continuado de forma a não somente dar respostas efetivas às problemáticas da escola, mas contribuir para que o professor possa adquirir base teórica que lhe permita refletir sobre a ação pedagógica e numa discussão coletiva buscar meios de transformá-la.

É importante analisar também, por outro lado, quando e como esses processos consideram o cotidiano escolar e as práticas docentes ao longo de suas propostas.

8.3 SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS À EDUCAÇÃO FÍSICA

Como já discutido anteriormente, a educação física enquanto área de conhecimento passou por diversos momentos de construção de seus significados dentro da educação básica. Introduzida na escola no fim do século XIX enquanto atividade relacionada à higienização e padronização dos corpos, cujos pressupostos vinham da área médica, a EF já esteve também vinculada a discursos militares, discursos da psicologia e do desenvolvimento motor, além daqueles advindos da perspectiva de promoção da saúde. Com as contribuições das ciências sociais e humanas, a EF passou a ser reconhecida como componente curricular escolar e enquanto manifestação da cultura e inserida nas relações sociais e históricas.

Precisamos levar em conta, entretanto, que as mudanças ocorridas no âmbito da elaboração teórica e acadêmica, feita principalmente por pessoas da própria área, muitas vezes demora a chegar ao campo, ou seja, à prática docente daqueles que atuam nas escolas de educação básica. De certa forma, isso contribui para que o entendimento sobre a EF por aqueles que não estão diretamente ligados a ela - professores/as de outros componentes curriculares, direção, coordenação, famílias e alunos - tenha uma compreensão sobre o que é educação física influenciada principalmente por suas vivências, seja enquanto alunos da escola básica, ou pelo contato com documentos e observação do trabalho de colegas desta área.

Ao conversarmos com nossos entrevistados sobre a importância e o papel da educação física na escola básica atualmente, suas respostas nos mostram que a ideia da EF enquanto atividade recreativa e compensatória das tarefas escolares ainda é muito presente.

[...] realmente, a gente tem a impressão que a educação física seria mais como uma recreação ou um lazer fora de sala. (Professora-1)

[...] 'é importante a educação física, porque distraí o menino, ele vai ali pra se desestressar'. Não veem enquanto cultura corporal (Professor-5)

A sociedade, qual o olhar da sociedade para a educação física? Disciplina menos importante' Aquela educação física assim 'Pula aí, corre aí.' [...] a visão que a sociedade tem da educação física com certeza vai interferir em tudo. Vai interferir nos cursos que ela vai oferecer ou não. (Professora-6)

No dia-a-dia da escola a educação física ainda [...] continua aquela mesma visão que sempre foi. Que não é importante, que não precisa, pode ficar em segundo plano. Educação física por último. Você pergunta 'Importante por quê?', aí as respostas são aquelas: 'Importante porque o aluno vai brincar, ele vai desestressar'. (Professor-8)

Na fala dos/as professores/as, é possível notar a relação cristalizada da educação física com as atividades de lazer e recreação que movimentam os corpos dos estudantes. A valorização do intelecto em detrimento dos conhecimentos e saberes produzidos pelos corpos influencia a percepção que se tem sobre o nosso componente. A tradição racionalista ocidental, discutida nos trabalhos de Bracht (1999), tornou possível falar, sem grandes problemas, da possibilidade de uma educação intelectual e de uma educação física ou corporal, quando não obstante, de uma terceira educação, a moral. Os objetivos dessas "educações" seriam bem distintos: o mental ou intelectual, por um lado, e o corpóreo ou físico, por outro, cuja soma resultaria na educação integral. A partir disso, a educação "corporal" vai pautar-se pela ideia da superioridade da esfera mental ou intelectual, a qual o corpo deve servir.

A partir desse discurso, deve-se proporcionar às crianças atividades que contribuam para o seu desempenho escolar através de vivências lúdicas e que compensem a carga estressante da rotina estudantil, numa dimensão secundária em relação àquela considerada intelectual. Ou seja, a EF serve a outros componentes como auxiliar.

Essa proposta vem sendo criticada exatamente porque não confere à EF uma especificidade, ficando seu papel subordinado a outras

disciplinas escolares. Nessa perspectiva o movimento é mero instrumento, não sendo as formas culturais do movimentar-se humano consideradas um saber a ser transmitido pela escola. Influência esta que está longe de ter-se esgotado, como podemos ver nas falas dos professores. (BRACHT, 1999, p. 79)

Vale destacar que a construção epistemológica do que vem a ser a EF acontece a partir do trabalho e da pesquisa dos grupos que estão diretamente ligados à área. Entretanto, há discursos advindos de outras direções, como a mídia, instituições públicas e da própria comunidade docente. E estes acontecem na esteira de, ao mesmo tempo em que reconhecem a importância da EF na escola, vinculam suas atividades às ideias de busca por bem-estar e por um estilo de vida saudável e ativa nos moldes da formação de cidadãos que apresentem múltiplas inteligências e estejam adaptados às relações da sociedade contemporânea.

No meio desse emaranhado, a educação física no cotidiano acaba por necessitar, a todo o momento, se reafirmar pelas práticas dos/as professores/as para se incluída e “equiparada” às demais tarefas curriculares da escola. Isso leva os docentes a buscarem justificativas relacionadas à função social e humana que a EF pode ter.

A ONU, as dez qualidades do profissional do futuro da ONU. [...] Utilizar uma prática e uma teoria ao mesmo tempo. Então acho que a importância da educação física, ela deveria ser vista para a mudança da educação como o carro chefe. (Professor-2)

Nós temos uma visão do aluno um pouco diferente; como eles vão interagir, vão fazer no coletivo [...], mais possibilidades de estar trabalhando com uma parte do aluno.

A educação física ela tem que contribuir para a formação do aluno. Nossa disciplina, que é mais focado na parte do motor, que a teoria e prática fica muito junta ali na nossa disciplina, não tem isso nunca nas outras (Professora-3)

A educação física [...] é formação do aluno pra vida enquanto sujeito, [...] contato maior com aluno. As questões que a gente lida ali que envolvem o corpo, elas não estão separadas das questões que estão acontecendo (Professora-4)

Entendo a educação física como uma atividade, complementa a formação desses meninos. (Professor-8)

Dentre as diversas leituras possíveis a partir das falas, é possível atrelar o alto grau de importância atribuído à EF a uma falta de especificidade dentro da grade curricular. Atribuições generalistas, inclusive que poderiam ser dadas a qualquer outro componente curricular, podem revelar uma resistência em buscar a especificidade da área, sob o risco de se perder sua função global na escola. A falta de especificidade e identidade da educação física, que deveria ser vista como um problema da área, acaba sendo representada como uma virtude: ao mesmo tempo em que ensina tudo de forma global, acaba por não tematizar objetos específicos nas suas aulas.

Toda essa teia de circunstâncias conta com mais um elemento que influencia os significados atribuídos à EF: a compreensão acerca do objeto tratado pelo componente curricular. Ao mesmo tempo em que há uma percepção generalista sobre o papel da educação física na escola, nota-se igual esforço para afastar a prática pedagógica da EF da perspectiva que a equipara a momentos de descontração ou que não necessitam de orientação dos/as professores/as, como o recreio escolar. E mais do que isso, é possível notar nas falas dos/as professores/as entrevistados/as, embora não haja uma referência explícita a qualquer teoria curricular, a tentativa de destacar a relação do objeto da EF com aspectos culturais e, assim, rompendo com as perspectivas baseadas exclusivamente em pressupostos médicos, biológicos ou relativos ao desenvolvimento motor.

[...] é mais do que isso, é mais do que a bola, não é fazer o que você quer, não é a hora do recreio. É mostrar a nossa cultura [...]. Eles fazem parte da nossa cultura, porque a gente trabalha mais com foco pra cultura corporal; uma cultura que precisa ser passada pra eles também, parte biológica, principalmente porque a gente lida com o nosso corpo. (Professor-2)

Ampliar o olhar da criança pras práticas corporais; as crianças conheçam, que as crianças tenham a experiência; crianças consigam tomar aquilo como prática; como importância, como cultura. É o estudo das práticas corporais dentro da escola. Porque aquilo ali não é estático, modificação de jogos. (Professora-6)

Educação física tá muito além dessa discussão que a gente faz, de qual é o conteúdo, qual é a importância. [...] objeto, eu acho que é quase consensual, que a gente trata da cultura corporal do movimento. Já tá pronto. (Professor-8)

O termo cultura corporal é amplamente difundido enquanto objeto de estudo e investigação da área, compondo documentos oficiais e fazendo parte dos currículos de formação em licenciatura pelo país. Entretanto, ele ainda é pouco compreendido na prática da educação física, uma vez que seus sentidos têm sido apresentados a partir de suportes teóricos diferentes, nas quais há distintas compreensões acerca tanto do que é *cultura* quanto *corporal*. Dentre os principais motivos, podemos citar o pouco aprofundamento – se não, a ausência – de discussões acerca das teorias da linguagem nos espaços de formação inicial e continuada em EF (NUNES, 2016). Uma vez que não há discussões há esse respeito, as ações pedagógicas no âmbito da escola acabam por acontecer de forma distorcida e esvaziada.

Como já argumentado em capítulo anterior, a perspectiva de cultura adotada na pesquisa recorre à construção dos Estudos Culturais na sua perspectiva pós-estruturalista, na qual a cultura corresponde a práticas de significados que permitem aos sujeitos regular e organizarem as relações sociais nas quais se inserem. Muito mais do que um conjunto de modos de vida ou de práticas e artefatos acumulados ao longo da História, a cultura diz respeito a toda e qualquer prática de significação, uma vez que as ações sociais expressam ou comunicam um significado (HALL, 1997). Com base nisso, podemos pensar o corpo “como um texto, passível de comunicação, logo de leitura e escritura” (NUNES, 2016). Por isso, o uso de seus elementos (vestuário, marcas, gestos...) têm a intenção de comunicar algo a fim de ser compreendido pelos demais. Enquanto forma específica de linguagem, os gestos corporais envolvidos na cultura apresentam os seus significados por meio da linguagem corporal.

Outro aspecto que não podemos deixar de levar em conta são as mudanças graduais da percepção da educação física escolar. Nas falas, é possível apontar que essas mudanças ainda são tímidas, mas acontecem:

A educação física na escola ainda é vista como algo, menos do que já foi. Mas ainda é visto como algo superficial. Então a educação física é o mais importante. E tem melhorado em relação à visão. (Professor-2).

Isso tem até mudado um pouco, apesar de ele ainda estar muito enraizado. [...] que eles estão começando a perceber dessa importância da educação física, a gente ainda é considerado uma subdisciplina, [...] disciplina que acham que tem menos relevância. (Professora-3)

Aqui, precisamos destacar mais uma vez os esforços feitos pelo trabalho e envolvimento de grupos de professores/as e pesquisadores/as no final da década de 1980, em busca de compreender a educação física a partir do diálogo com as teorias críticas que, ao apresentar perspectivas pedagógicas diferentes daquelas difundidas na área até então, possibilitaram o entendimento dos conteúdos ensinados na EF marcados por relações sociais, questionando os objetivos e meios adotados pela área que se vinculavam à fixação de gestos técnicos padronizados e à execução de exercícios para melhoria da aptidão física (GRAMORELLI; NEIRA, 2016). Além disso, com o advento do século XXI, o debate educacional foi engrandecido com as contribuições das teorias pós-críticas do currículo, cujos efeitos visam questionar as intenções culturais, políticas e econômicas postas pela Modernidade, e por isso ampliam as análises construídas pelas teorias críticas.

Outrossim, os ordenamentos legais caminharam para equiparar pedagogicamente a educação física a outros componentes: segundo o Art. 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em seu parágrafo terceiro, a educação física é incluída na proposta pedagógica da escola como componente curricular obrigatório da educação básica, (BRASIL, 1996). Antes dessa versão da lei ser estabelecida, as publicações de 1961 e 1971 apontam uma compreensão da EF como uma atividade complementar ou extraclasse, e sua prática era utilizada principalmente para a descoberta de talentos e para disciplinar os alunos ao governo vigente, bem como a mera preparação física para o trabalho (CASTELLANI FILHO, 1994).

Entretanto, o estabelecimento de leis e diretrizes por si só não é capaz de estabelecer a EF como componente curricular nas escolas. Pelas falas dos participantes, ainda é frequente o afastamento dos docentes de educação física de espaços de tomada de decisão e de avaliações pedagógicas. Quando a instituição escolar precisa se organizar para realizar tarefas exclusivamente docentes, o professor de educação física é aquele que assume as atividades com os alunos enquanto os demais colegas tratam dos aspectos pedagógicos.

Reconhecimento como profissional da educação ele ainda não existe dentro da escola. (Professor-2)

Não sei se é complexo de professor de educação física, mas ele sempre se acha excluído, ninguém lembra da educação física. (Professora-4)

Os alunos a gente manda eles pra quadra, os professores de educação física ficam lá, e a gente faz o conselho de classe. Professor de educação física não participa do conselho de classe. A gente já sabe qual é o lugar da educação física nessas escolas. E aí, infelizmente, a grande maioria continua assim. (Professor-5)

Esses são resquícios da época em que os/as professores/as de educação física assumiam na escola o papel de instrutor ou treinador das turmas. Quando a ginástica tornou-se obrigatória no final dos anos 1930, as ideias escolanovistas atribuíram importância à EF através da valorização do jogo enquanto recurso didático fundamental para a educação integral dos sujeitos e complementar aos conteúdos e processos englobados por outros componentes presentes na escola básica.

Todo esse enredo acerca dos significados atribuídos à EF engloba também consequências para a organização da realidade objetiva para acolher e dar condições ao trabalho de seus/suas professores/as. Pode-se dizer que o lugar da educação física na escola básica é dado pelos sentidos conferidos ao componente e pelas condições do dia-a-dia. A fala da Professora-6 nos indica o quão é difícil iniciar o trabalho pedagógico da educação física nas escolas, assim como o seu andamento ao longo da carreira, incluindo a necessidade de lutas e embates constantes para fazer valer sua legitimidade no currículo escolar.

O primeiro ano foi o maior desespero, educação física era maior tapa buraco. Eu chorava [...]. Me diga quanto de tempo e de espaço você tem no local e eu te direi a tua importância. Não, é? Qual espaço a gente tem nos locais escolares? É o que sobra [...]. Eu quero um espaço exclusivo para eu dar aula. É as coisas que a gente tem que passar mesmo; Você tem que pedir pra trabalhar. (Professora-6)

A partir desses apontamentos, notamos a importância de incorporar em nossas análises à temática acerca das condições de trabalho dos docentes em educação física, bastante sinalizada pelos/as professores/as participantes.

8.4 CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS/AS DOCENTES

O vínculo a um emprego que proporcione estabilidade tanto salarial quanto de plano de carreira se mostra como condição imprescindível aos docentes, uma vez que possibilita a dedicação exclusiva de tempo e esforços para o trabalho docente. Nas falas dos/as professores/as entrevistados/as, é possível notar a relação desse fato com a oportunidade de se inserirem no mercado de trabalho logo após o término do curso de graduação.

Tive também a sorte, assim que eu formei teve um concurso e eu fui aprovada e sempre tive essa clareza que queria dar aula em escola.
(Professora-1)

Terminei a faculdade, surgiu a oportunidade do concurso da prefeitura. [...] Sempre gostei muito de leitura em educação.
(Professora-6)

O concurso citado pelas professoras se refere ao Edital Nº 029/2008 da Secretaria de Recursos Humanos da Prefeitura de Juiz de Fora, em que foram nomeados 58 docentes para compor o quadro efetivo do magistério do município. Importante destacar que este foi o último concurso público realizado em Juiz de Fora para o quadro de pessoal do magistério, o que causa atualmente uma defasagem de professores/as efetivos trabalhando na rede. De acordo com dados de 2018, o quadro funcional da rede municipal é composto por aproximadamente 60% de professores/as temporários – contratados/as – e apenas 40% de docentes efetivos por meio de concurso público. Anualmente, editais para contratação temporária de professores/as⁹ são lançados para que estes ocupem os cargos disponíveis da rede municipal no respectivo ano letivo. Dessa forma, a ausência de concursos por mais de dez anos ocasionou um cenário de instabilidade para os/as docentes, que a cada ano atuam em escolas diferentes e muitas vezes, não chegam a completar um ano da unidade escolar, uma vez que os contratos possuem tempos de vínculos diferenciados, a depender da situação pela qual os/as professores/as foram

⁹ Os editais de contratação temporária contemplam, além dos cargos de docentes em educação física, outros componentes curriculares, secretárias, coordenadoras pedagógicas e professores/as para aulas especializadas como artes visuais, teatro, dança, capoeira, braille, intérprete educacional de libras e informática.

convocados/as. Tal rotatividade também acarreta descontinuidade do trabalho pedagógico e dificuldades nas ações dos trabalhos propostos nos Projetos Políticos-Pedagógicos das instituições.

Todo plano de carreira e remuneração é criado por lei e regulamenta um conjunto de normas que regem a carreira dos profissionais de uma determinada categoria. No caso do magistério público, tais planos devem ter como pressuposto a valorização que se expressa, dentre outros fatores, em uma remuneração condigna, com piso salarial profissional nacional, desenvolvimento de processos formativos e condições adequadas de trabalho. Outro destaque feito pelos/as professores/as diz respeito justamente à carga horária de trabalho na prefeitura e a previsão de horas remuneradas de estudo, reuniões e atividades extraclases para o quadro docente da rede:

Sim, é dezesseis aulas, o que equivale a vinte e quatro horas, porque tem as horas de estudo e as reuniões. (Professor-2)

Efetiva de aulas, dá treze horas e vinte. Mas aí a gente conta como vinte horas semanais. Porque aí tem extraclasse, planejamento remunerado, tudo direitinho. Então são vinte horas semanais na prefeitura. (Professor-5)

Outra grande vantagem que a gente recebe pra se formar. Tempo de extraclasse, de reunião pedagógica. Explora muito mal esse tempo de reunião pedagógica. Prefeitura tem uma estrutura muito boa, tem um corpo profissional super capacitado. (Professor-8)

De acordo com a legislação atual no município de Juiz de Fora, a carga horária prevista para professores e professoras regente de turma e regentes de aulas¹⁰ é de 20 horas semanais, das quais 13 horas e 20 minutos são realizadas em sala de aula, e as demais são dedicadas às atividades extraclases, reuniões pedagógicas e atividades de formação, conforme o parágrafo 4º do Artigo 2º da Lei 11.738/2008, onde está previsto o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos.

¹⁰ Há uma diferenciação na nomenclatura entre os professores de acordo com sua atuação: 1) Professor Regente A (PR-A) que atua como regência de turma ou docência compartilhada na Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens; 2) Professor Regente B (PR-B), atuante nas disciplinas de Arte, Biologia, Ciências, Educação Física, Espanhol, Filosofia, Física, Geografia, História, Inglês, Matemática, Língua Portuguesa/Literatura, Química e Sociologia.

Ademais, há o adicional de remuneração por titulação acadêmica: segundo o Art. 36 da Lei Municipal 9212/1998, que dispõe sobre o sistema de planos de cargos, carreiras e vencimentos dos servidores públicos municipais, há incorporação das porcentagens de 20%, 50% e 100% do vencimento, respectivamente aos títulos de especialização, mestrado e doutorado. De certa forma, isso se configura como incentivo à carreira e valorização do magistério municipal, previsto na LDBEN como princípio no art. 3º e detalhado no Art. 67:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

- I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III - piso salarial profissional;
- IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
- V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
- VI - condições adequadas de trabalho. (BRASIL, 1996)

Ao mesmo tempo em que a legislação garante os direitos dos trabalhadores da educação, o contexto cotidiano revela a dificuldade do cumprimento de alguns aspectos. Um deles, destacado pelos/as professores/as entrevistados/as, diz respeito à dificuldade em trabalhar em apenas uma unidade ou rede escolar, seja por necessidade de complementar a renda salarial ou pela instabilidade oferecida pelos vínculos empregatícios em algum momento da carreira. No caso da educação física, os/as professores/as se dividem também entre os espaços não escolares, como academias e centros de treinamento:

Antes de ser efetivo, eu passava de escola em escola. (Professora-1)

Ao longo da minha carreira eu me dividi entre escola e academia e há mais ou menos sete anos eu pude abrir mão do trabalho em academia para me dedicar à escola. (Professor-2)

Trabalho em academia também. Por causa da pandemia eu parei. É porque o professor sai daquele emprego, vai pro outro, e vai pro outro. Que horas vai ter essa troca? (Professora-6)

Voltamos a enfatizar que a rotina com grande quantidade de aulas inviabiliza a adequação de espaços e momentos formativos aos docentes, principalmente aqueles realizados de forma coletiva. Isso acaba levando os/as professores/as a entrarem numa lógica que incentiva a formação elaborada por grupos de especialistas que pouco se relacionam com o cotidiano escolar, numa tentativa de se adequarem aos moldes da formação por competências e de caráter utilitarista. Além disso, os/as professores/as acabam sendo afastados de qualquer debate político ou cultural acerca da própria profissão, distanciando o fazer pedagógico da reflexão sobre a prática necessária a compreender as condições em que está o grupo de professores/as com quem trabalha e, juntos, buscarem possibilidades de transformar as relações que os impede de realizar o trabalho com dignidade.

Especificamente sobre a formação continuada, os docentes destacam a falta de tempo para os processos formativos durante a rotina:

Eu sinto, assim, na escola, uma dificuldade de [...] você ter um tempo, uma disponibilidade para se formar. No cotidiano, a rotina ela é pesada. Ela vai fechando assim, a nossa mente. Às vezes a gente é tentado a todo momento a ir pelo caminho mais fácil, o caminho da repetição de conteúdo, de reproduzir coisas que a gente critica. Porque talvez quem não busque, é o que eu falei antes, parece que é vencido pela rotina, a rotina do 'vamos fazer o que é mais fácil', você consegue estudar, você consegue ampliar esse horizonte. (Professora-4)

Complicado, arrumar tempo pra isso, fica sugado, independente da quantidade de horas, porque não é dedicada somente dentro da escola, planejamento, buscando novas fontes. (Professor-5)

Porque não há tempo hábil pra isso, não tem. Porque a gente, primeiro, não consegue ir nem no banheiro (Professora-6).

Essa leitura da realidade contradiz o que a legislação prevê para o trabalho docente. E isso não apenas desgasta os/as professores/as, mas compromete o trabalho pedagógico, uma vez que, como relatado pela Professora-4, a solução encontrada é buscar alternativas mais fáceis e replicá-las, para dar conta do cumprimento de conteúdos ou atender a demandas burocráticas ou baseadas na formação por capacitação.

Concordamos com Fusari (1997) sobre sua colocação de que transformar a escola – e conseqüentemente a prática pedagógica – em local de formação docente

não depende unicamente da vontade e do esforço individual. É necessário adequar a estruturação de carreira, as formas de contrato, a jornada de trabalho e a gestão escolar às necessidades e expectativas de formação. Tal proposta, como apontado, faz parte da legislação e é prevista em políticas públicas de formação, porém não faz parte do cotidiano docente.

Isso não significaria uma transferência de responsabilidades, eximindo os sistemas de ensino de propiciarem condições para que espaços de formação sejam realmente criados nas escolas. Assim, conforme Lippi (2016, p. 132),

Seria ingenuidade acreditar que as escolas poderiam existir sem as estruturas organizacionais das redes de ensino. Estas têm por obrigação a normatização e o oferecimento de condições para a formação contínua. [...] As políticas de formação devem ser negociadas a partir das reivindicações dos professores, das necessidades da comunidade local e das possibilidades do poder público.

Contradizendo esse pensamento, muitas vezes, a falta de incentivo e barreiras impostas acontecem dentro da própria instituição, fazendo com que os docentes busquem alternativas de forma individual ou abram mão de momentos formativos que poderiam contribuir com seu trabalho:

Não é só um problema de formação, a forma como a escola funciona, tudo isso contribui para que não tenha como hoje fazer uma formação. (Professor-2)

Eu tive oportunidade fazer o mestrado muito graças à instituição rede particular. Contraditório, não encontrei o mesmo incentivo dentro da rede pública. [...] Outra metade do mestrado não ia dar conta, pedi a licença, mesmo sem remuneração, afastado da prefeitura. (Professora-5)

Porque eles não me liberaram pra ir fazer a prova; falaram que não tinha nada a ver com minha área de educação física. Deixei de participar de muitos congressos, não tem liberação da escola. Desvalorização dentro da nossa área [...] (Professora-3)

Apenas trazer os espaços de formação para a escola não faz sentido se as ações docentes permanecerem limitadas a ações pontuais e desvinculadas de um projeto maior de formação. Isso tende a responder parcialmente às expectativas da unidade escolar e daqueles envolvidos no seu cotidiano. Além disso, a

responsabilização individual sobre os problemas da escola escondem os reais problemas quando promovem a incompetência do professor como principal suspeita pelo fracasso escolar nas redes de ensino (LIPPI, 2016).

As condições materiais e de estruturas físicas não é algo recente nas discussões acerca do trabalho em educação física. Ainda que haja um esforço na legislação para garantir condições mínimas, a escassez de material e espaço adequado ainda é recorrente no cotidiano dos/as professores/as de EF:

Não tinha material no início e cheguei até a comprar do meu próprio bolso. Nenhum espaço adequado pra educação física, em escolas que tinha inclusive situação bem pior. Três aulas de educação física acontecendo ao mesmo tempo. (Professora-1)

Em uma das escolas não tenho dificuldade em obter os materiais necessários. Na outra, trabalho no pátio, dividindo o espaço com os recreios dos outros alunos, passando no meio da aula, sem nenhuma cerimônia. Falo dos riscos, vejo professores rindo, debochando. Não há investimento em materiais. (Professora-9)

Embora a disponibilidade de materiais e recursos pedagógicos seja necessária ao desenvolvimento das atividades de todos os trabalhadores da educação, a sua escassez para as atividades na educação física escolar reintera alguns discursos de que tal componente é menos importante que os demais dentro da proposta curricular. Isso acontece também com a disponibilidade de espaços próprios e adequados para o desenvolvimento das aulas. Como ressalta a Professora-09, as aulas de educação física acontecem em meio a outras atividades da escola e isso não é visto como um problema para a comunidade escolar; porém, acaba por naturalizar a ideia de que as situações didáticas da EF não necessitam de espaços e ambientes idealizados para o seu desenvolvimento. Além disso, não há reconhecimento por parte dos demais colegas sobre as especificidades de infraestrutura para as aulas de educação física, o que contribui para que a mesma, numa lógica de hierarquia, seja um dos componentes menos importantes e, por isso, tenha mais dificuldades em obter recursos materiais próprios para suas atividades.

O trabalho desenvolvido por Triani (2019) estabelece um diálogo com docentes de EF da rede básica sobre condições de trabalho e dentre as principais discussões, destaca fatores como a estrutura física e os materiais disponíveis como aqueles que geram motivação para o exercício docente. Isso precisa ser

considerado nos momentos de proposta das formações docentes, pois é essa realidade cotidiana que gera problematizações a serem discutidas pelo grupo de professores/as e que levará à busca coletiva por melhores condições. Sem a estrutura e organização necessária ao desenvolvimento de processos formativos, os docentes se veem no lugar de, individualmente e com pouco apoio das redes de ensino, buscar soluções para desenvolver minimamente o seu trabalho.

Tal proposição sustenta a perspectiva de que a melhoria da qualidade de ensino não se sustenta basicamente em políticas de formação continuada de professores/as, uma vez que simplifica a compreensão do trabalho escolar. Dessa forma, é importante não desconsiderar ou subestimar a importância das condições concretas de trabalho sob as quais os/as professores/as realizam sua prática docente, em escolas concretas e, portanto, com condições variadas. As políticas educacionais, ao mesmo tempo em que devem considerar a garantia de espaços e tempos formativos dentro da rotina dos/as professores/as, precisam ser mais abrangentes e incluir medidas que possibilitem encaminhamentos de ações capazes de envolver os aspectos referidos: condições concretas de trabalho nas escolas, relações interpessoais entre os vários sujeitos escolares e formação dos educadores.

8.5 O PROTAGONISMO E OS SABERES DOCENTES NAS PROPOSTAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Nesta seção, nos concentramos em destacar os saberes docentes e as possibilidades para processos formativos, apontados pelos/as professores/as entrevistados/as. Nossa intenção é ressaltar como os docentes constroem suas formas pensar e propor a formação docente a partir de suas experiências e das relações estabelecidas ao longo de sua carreira, fortalecendo assim uma perspectiva de formação continuada que aconteça em rede e que valorize a prática pedagógica enquanto objeto central de reflexão coletiva.

Como ponto de partida, apresentamos os trechos em que os/as professores/as destacam os espaços coletivos existentes na escola como potenciais para a formação continuada, ressaltando como estes poderiam ser mais bem aproveitados e valorizados como espaços de reflexão:

[...] reuniões pedagógicas, poderiam trazer uma parte dessas reuniões com cursos de formação, geralmente, dependendo da escola já faz isso. (Professora-1)

Escola que trabalhava antes levava muita gente pra falar lá na escola. Reuniões pedagógicas, que é um momento formativo muito importante. Momento ali é de extrema importância pra gente, enquanto formador e enquanto pessoa que tá querendo adquirir algum conhecimento a mais. (Professora-6)

Assuntos importantes são discutidos nas reuniões pedagógicas, por isso, as considero um momento de formação. Os conselhos de classe momento muito restrito, rebatemos certas falas, gerando algum tipo de debate. (Professora-9)

As reuniões pedagógicas são regulamentadas pela Lei Municipal nº 11.169 de 22 de junho de 2006, que dispõe principalmente sobre pagamento de adicional ao servidor do Quadro do Magistério, para comparecimento a reuniões de planejamento e pedagógica. Sua obrigatoriedade é prevista no primeiro artigo: “fica instituída a obrigatoriedade de realização de reuniões de Planejamento e Pedagógica, com o objetivo de planejar e avaliar o processo educativo das Escolas Municipais” (JUIZ DE FORA, 2006), sendo obrigação de todas as escolas a construção desse espaço para planejar e discutir questões que visem a atender às demandas da escola.

Dentre tais demandas, a formação continuada é uma delas. Propor processos formativos nesses tempos-espços das reuniões possibilitaria maior diálogo entre os docentes que desenvolvem sua prática numa mesma unidade escolar, ao mesmo tempo em que utilizaria um espaço que já é previsto dentro da legislação municipal e da carga horária remunerada docente. De certa forma, isso contribuiria para desfazer a ideia de que os docentes precisam buscar por si mesmo as formações docentes para melhorar sua prática pedagógica. ao discutir com seus pares temas e questões relativas ao cotidiano, aos processos de ensino e situações didáticas, é possível compreender a complexidade e amplitude do trabalho escolar e quais são as necessidades da rede como um todo.

Tanto a Professora-3 quanto a Professora-6 falaram sobre “adquirir conhecimento” durante os processos formativos. Compreendemos os saberes como elementos construídos ao longo da prática docente e que são mobilizados durante seu cotidiano e conforme suas necessidades. O sentido atribuído ao “adquirir” muitas vezes vem de uma perspectiva do acúmulo e consumo de cursos e

formações que prometem tornar o/a professor/a um melhor profissional. A responsabilização individual segue ainda acompanhada do discurso da atualização constante. Uma vez que as informações e conhecimentos circulam de forma cada vez mais rápida, o discurso hegemônico afirma que os professores precisam se atualizar constantemente (LIPPI, 2016).

Por isso, alertamos aqui que a necessidade de políticas e ações promotoras de espaços coletivos e de diálogo entre os docentes, previstos em legislação e incorporados ao plano de carreira, apresenta-se velado pelo discurso da necessidade de se atualizar e adquirir novos conhecimentos a todo tempo, sem o devido apoio ou condições. Isso revela também a confusão de que os saberes necessários à prática veem de fora. A Professora-3, ao relatar sobre alguns processos da escola, revela que estes foram feitos coletivamente e se tornam espaços de troca e aproximação entre as práticas dos docentes daquele local.

A gente tem feito o trabalho totalmente junto. Um outro olhar que a gente não teria. É um tipo de formação que não é aquela padronizada ali, com uma instituição, mas você também está se formando, adquirindo um conhecimento. (Professora-3)

Outro aspecto apontado pelos/as professores/as entrevistados/as relaciona-se à viabilidade de compartilhamento de experiências ao longo do trabalho pedagógico que caracterizem espaços de formação.

Acaba tendo essas trocas, que eu acho que é fundamental mesmo dentro desse contexto. É necessário esses compartilhamentos, esses momentos de troca (Professora-3)

A gente tem um potencial muito grande. Um trabalho muito bacana dentro da própria prefeitura, em outras escolas, e isso é pouco divulgado, pouco difundido. (Professor-5)

Trocando ideias com outras pessoas; todos os professores juntos. Me senti acolhida, escutar a experiência do outro. Olha que momento formativo, você tá escutando a experiência de outra escola. (Professora-6)

Tanto nas obras de Paulo Freire quanto no trabalho que ele desenvolveu na Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo (SME-SP), no governo de Luiza Erundina entre 1989 e 1992, é possível compreender a multiplicidade de

modalidades para formação permanente de educadores, dentre as quais destacamos os grupos de formação, nos quais se buscava garantir o princípio freireano de ação-reflexão-ação por meio do diálogo entre os sujeitos da educação básica. Tal proposta diferencia-se de modalidades tradicionais, muitas vezes chamadas de “reciclagem”, “treinamentos” ou “capacitações”, que, por serem mais pragmáticas, oferecem soluções e respostas aos problemas do cotidiano em curto prazo. Entretanto, os cursos em que acontecem uma reflexão teórica aprofundada são considerados “muito teóricos” e desvinculados das necessidades do dia-a-dia. Por isso, Freire defendia a proposição de encontros cuja discussão e reflexão tivessem como intenção repensar a própria prática e desenvolver um pensamento teórico vinculado ao fazer cotidiano.

Outro aspecto defendido pela perspectiva freireana para formação de professores/as vincula-se à necessidade de que grupos de formação aconteçam na escola, compreendida como espaço coletivo de aprendizagem para todos os sujeitos, inclusive para os/as educadores/as. Quando organizadas no próprio espaço de prática pedagógica, as formações direcionam-se a todo o grupo docente que trabalha naquela unidade, em oposição aos espaços nos quais os professores/as participam individualmente e não tem a oportunidade de discutir acerca de temas específicos e próprios da prática cotidiana. Além disso, a dinâmica experimentada dos grupos de formação nas próprias escolas seria parecido com a dinâmica que se espera na rotina de ensino junto aos/as estudantes, ambas baseadas em processos dialógicos que permitisse a leitura e (re)construção dos saberes e da cultura dos sujeitos que se encontram no espaço escolar.

Em sua gestão como Secretário de Educação do município de São Paulo, Paulo Freire desenvolveu o trabalho dos grupos de formação e, dentre as produções que registram os processos, está o documento “Cadernos de Formação – Grupos de Formação: uma revisão da educação do educador”, produzido pela SME-SP, no qual apresenta-se características importantes que orientavam o trabalho nos grupos de formação docente:

O grupo de formação oportuniza ao educador momentos de troca, nos quais é valorizado o ser social, afetivo e cognitivo. É através dessa troca que o grupo irá se construindo, criando vínculos, permitindo que cada um resgate sua identidade pessoal e profissional, assumindo-se dentro e fora do grupo. Os conteúdos significativos emergidos em cada encontro, dado que nenhum grupo

vive e cresce sem conteúdo, favorece a construção coletiva do conhecimento, a socialização do heterogêneo, a possibilidade de romper posturas cristalizadas. (SÃO PAULO, 1990, p. 10).

Tais características favorecem o desenvolvimento de trabalhos de formação docente que estimulem a participação ativa dos educadores no próprio processo educativo, em que a escuta e a voz dos participantes tenham destaque especial, enquanto condição para um diálogo autêntico.

Por sua vez, o papel desenvolvido pela coordenação do grupo de formação, enquanto autoridade democrática, relaciona-se à utilização de diferentes estratégias que tornem possível o desenvolvimento dos temas de cada encontro, seja através de relatos de práticas, debates, reflexão e o próprio trabalho, os quais se apresentam como aportes para a discussão teórica e o planejamento dos próprios encontros. A coordenação, portanto, se faz necessária para a organização das ações formativas, porém devem se afastar de posturas autoritárias e/ou espontaneístas (FREIRE, 2014).

Como forma necessária de organizar o tempo das ações previstas para cada encontro e marcar a constância das práticas ao longo do processo formativo, Paulo Freire sugeria a adoção de uma rotina cujos processos incluam ações de observação, registros, reflexão e avaliação da prática pedagógica, cuja leitura crítica, simultaneamente ao aprendizado da teoria e prática que permeavam as discussões, permite aos/as educadores/as avançar na construção de sua autonomia profissional ao mesmo tempo em que compreende a própria prática realizada em rede com os demais colegas que atuam no sistema de ensino.

Ademais, a importância de se assumir o diálogo como princípio fundamental da formação não pode ser considerado a simples troca de ideias a serem consumidas pelos sujeitos que estão em interlocução e nem tampouco transformar-se em estratégia para depositar ideias de um sujeito no outro. Ao contrário, o diálogo, como diz Freire (1967), é uma exigência existencial, na qual se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos, numa perspectiva da coletividade, do compartilhamento de saberes, do exercício da autonomia, do pensar a prática e de problematizá-la.

Contribuindo com esse debate, trazemos alguns recortes das falas dos professores/as entrevistados que abordam as questões relativas à teoria e prática, bem como as conexões estabelecidas entre a universidade e a escola básica:

[...] separação entre essa parte de teoria e prática; isso tem mudado. Antigamente, tinha dois tipos de profissionais: era o pesquisador e o professor. E essa união de teoria e prática ficava um pouco distante. [...] Ainda temos uma diferenciação entre teoria e prática. Muitas pessoas que estão trabalhando no chão da escola estão cada vez mais investindo em pesquisas e isso tem aproximado. Dar um fim nessa separação, entre teoria e prática. (Professora-3)

Tinha que ter isso também, tinha que estar dentro da escola. É muito separado, você tá na faculdade, você tá na escola. Não, tinha quer uma coisa mais entrelaçada, porque fica muito segmentado, conhecimento separado da prática. [...] Entrelaçamento mais forte e sólido entre escola e universidade, entre professores escolares e universitários, pra mudar a prática da universidade, assim como mudar a prática escolar também. (Professora-6)

A partir dos apontamentos feitos pelos/as entrevistados/as, é possível notar a associação da universidade com os saberes chamados teóricos e a escola básica vinculada aos saberes da prática. Tal elaboração está no senso comum e nos coloca estes contextos como opostos, onde um deles – a universidade – existe para produzir conhecimentos que servirão para as mudanças que ocorrem no outro – a escola.

Entretanto, a perspectiva freireana nos ajuda a romper com a dicotomia entre teoria e prática quando apresenta a proposição de reflexão sobre a prática: ao tomarmos distância da nossa prática, temos condição de apreender as relações que se estabelecem nela.

Assim, o que Freire chama de contexto prático é aquele caracterizado pelo mundo concreto da cotidianidade, no qual agimos com uma série de saberes apreendidos ao longo das relações que estabelecemos e pelas experiências vividas. O contexto teórico, por sua vez, se faz pelo pensar a prática e os elementos que a constituem, buscando aprofundar as questões que se impõem ao longo do trabalho educativo. Frente a essa perspectiva, no contexto de formação docente, é indispensável a reflexão crítica sobre os condicionamentos que o contexto cultural tem sobre nós e as formas como lemos as práticas do mundo, sobre as nossas maneiras de agir e nossos valores. Concordamos com a Professora-6 quando diz da necessidade de maior aproximação entre universidade e escola, uma vez que os saberes produzidos em cada um desses espaços são complementares entre os

sujeitos envolvidos em sua elaboração e por isso precisam manter uma relação estreita entre si.

A dialeticidade entre a prática e a teoria, para Freire (2014), deve ser plenamente vivida nos contextos teóricos de formação docente; a partir da leitura e releitura da própria prática, é possível um “alargamento de horizontes” que surge de uma tentativa de resposta às necessidades que nos fazem refletir sobre a prática, ora esclarecendo um ponto, ora apontando outro. Essa dinâmica inclui o ato de pesquisar, o que não pode deixar de ser feito sem a leitura crítica das situações pedagógicas.

Como discutido em capítulo anterior, os Círculos de Cultura (CC) propostos por Paulo Freire, enquanto espaço dialógicos e coletivos de leitura e construção dos saberes, apresentam-se como processos que contribuem para repensar os processos de formação permanente, entendendo a necessidade de articulá-los com a transformação da lógica sociocultural e político-institucional que hierarquiza o conhecimento e não reconhecem os saberes docentes. Os CC, devidamente contextualizados para os desafios da época em que vivemos, podem oferecer estratégias de construção de propostas formativas que levam em conta as diferentes culturas, cada vez mais presentes e evidenciadas nas escolas e em toda sociedade. Um esforço organizativo coletivo em direção a essa proposta torna a escola mais significativa na vida das pessoas que a frequentam, contribuindo para um olhar diante da complexidade inerente à vida humana.

9 CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS: PONTO DE PARADA

Como finalização desse processo de pesquisa, chegamos às nossas considerações acerca do trabalho elaborado até aqui. No momento, buscamos fazer a apreciação do caminho percorrido e refletir sobre quais seriam as possíveis demandas a serem desenvolvidas a partir desta produção, compreendendo os limites do esforço conduzido e dos infinitos desdobramentos a partir dele.

A elaboração da dissertação foi motivada pela minha trajetória formativa ao longo da graduação e pela própria prática docente. Ao participar como bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Educação Física na UFJF, vivenciei reuniões e experiências em grupo, cujas ações e encaminhamentos eram orientados pela valorização da reflexão sobre a prática pedagógica e os desdobramentos que dela surgiam. Em contrapartida, ao terminar a graduação e assumir a regência de aulas de EFE na rede estadual de Minas Gerais (MG), percebi que havia poucos espaços coletivos que permitiam o diálogo entre os/as docentes sobre a suas práticas, e o trabalho docente, em boa parte, era tomado por atividades burocráticas e que tendiam tornar as ações cotidianas individualizadas.

Com o objetivo de aprofundar e buscar outras formas de compreender tal leitura, feita a partir dessas vivências, a presente pesquisa de mestrado fez referência à temática da formação continuada de professoras e professores de educação física, mais especificamente da rede municipal de Juiz de Fora/MG. Entendendo que este tema é amplamente discutido em debates educacionais, seja em níveis global ou local, a contribuição que pretendemos deixar diz respeito à defesa em relação à proposição de processos formativos para docentes que considerem a prática pedagógica cotidiana como eixo central de suas elaborações, bem como a valorização do diálogo e de ações coletivas que favoreçam o trabalho docente e a busca por uma educação física comprometida com uma sociedade mais justa e solidária.

Para isso, a organização deste trabalho foi significativa para apontar quais elementos seriam importantes para discutir e considerar ao longo da construção da pesquisa, o que nos esclareceu a necessidade de delimitar nosso campo de aprofundamento teórico e de produção de dados, uma vez que isso possibilitou melhor aproximação com o tema do qual nos propusemos a tratar, ou seja, sobre a

formação continuada de professoras e professores de educação física. Isso nos permite uma leitura e reflexão de quais foram as transformações ocorridas ao longo do processo e como os objetivos foram contemplados.

Um dos pontos que desejamos levar em conta nos nossos resultados referiu-se aos significados atribuídos à EF, tanto nas produções da área como um todo, quanto nas falas dos/as professores/as entrevistados em nossa pesquisa. A partir da aproximação com a constituição histórica da EFE, cuja introdução no ambiente escolar foi pautada no atendimento às demandas de uma sociedade de produção e aos interesses políticos e econômicos da classe dominante (SOARES et al., 1992), é possível notar os esforços para romper com tal perspectiva, uma vez que suas justificativas não consideram os aspectos sócio-históricos e culturais que medeiam as relações na sociedade como um todo.

A mudança de paradigma proposta pelas teorias críticas educacionais, nas quais os chamados movimentos renovadores da EF se inspiraram, contribuiu para que o papel social da escola passasse a ocupar a agenda de debates educacionais e ofereceu novas perspectivas que rompessem com os modelos tradicionais de educação. Entretanto, ao mesmo tempo em que é possível falar na aproximação teórica da EF escolar com os debates educacionais em geral, o reflexo destes debates para a prática docente nas escolas ocorreu de forma insuficiente ou com pouco impacto.

Dentre os elementos propostos por essa mudança, o entendimento acerca do termo cultura é um dos mais relevantes. Em explicações tradicionais, o entendimento de cultura se refere àquilo que há de melhor produzido e pensado na sociedade, representado pelo somatório de ideias em obras clássicas denominadas de “alta cultura”; ao assumir outros significados, o termo passou a ser usado para definir atividades de lazer ou entretenimento relacionadas à música popular, publicações, às artes, à literatura que constituem os cotidianos das pessoas (HALL, 2006). Podemos dizer que esse modo de entender a cultura firmou o confronto entre alta cultura e cultura popular, atrelando os termos a cargas de valores nas quais a primeira é algo bom, e a segunda, algo ruim.

Em debates mais próximos das ciências sociais e da antropologia, o termo “cultura” passou a se referir a tudo o que caracteriza o modo de vida de um povo, comunidade, nação ou grupo social, passando a descrever os princípios e valores compartilhados entre os membros desses grupos (HALL, 2006).

Estes distintos usos da expressão “cultura” ainda estão presentes em debates mais amplos e, na educação física, influenciaram as diversas vertentes que por vezes contribuem para a definição do objeto de estudo da EF, sendo estas também responsáveis por disseminar determinadas concepções de cultura a partir de seus valores e entendimentos sobre o componente curricular e seu objeto de estudo. Importante esclarecer que, embora seja compreendida a influência cultural sobre as diferentes perspectivas da área, nem todas elas tinham em seus trabalhos a intenção de tratar ou discorrer sobre a mesma. Ainda assim, a análise dessas vertentes sobre suas concepções sobre o objeto de estudo da EF nos ajuda a esclarecer os seus efeitos na prática pedagógica e na proposição de processo formativos para as/os docentes.

Nessa esteira, as falas das professoras e professores entrevistados nos revelaram as dificuldades objetivas que a área ainda enfrenta diante do contexto educacional como um todo, evidenciando os esforços para que o componente curricular seja legitimado nas propostas curriculares e se desvincule dos discursos que ainda relacionam a EF à realização de atividades recreativas ou que auxiliam os demais processos que acontecem na escola, visando o alcance de objetivos mensuráveis.

Outro resultado depreendido dos nossos dados diz respeito às aproximações que os/as docentes entrevistados têm dos debates acerca da cultura enquanto elemento central para pensarmos a educação física na escola, bem como a educação como um todo. As experiências formativas oferecidas a estes professores/as parecem ainda não contemplar justificativas coerentes que compreendam e justifiquem a educação física escolar incluída na área de códigos e linguagens. Boa parte dos processos de formação, segundo os/as entrevistados/as, ainda vinculam a EF a conceitos como treinamento, recreação e competição. Isso reflete na prática pedagógica ao colocar os/as professores/as de EF a parte do restante dos componentes curriculares, como se nem chegasse a ser um. Daí, seu trabalho pedagógico não é reconhecido ou valorizado, o que contribui para as dificuldades em legitimar a EF nas escolas.

Essa discussão nos leva a defender um olhar cuidadoso e político para a elaboração de processos formativos; além da necessidade de elaborar discussões acerca do objeto de estudo da EF, é importante conduzir tais processos de modo a compreender os docentes enquanto sujeitos da cultura, que constroem os saberes

pedagógicos a partir das suas vivências e elaborações teóricas as quais têm contato. Giroux (1997, p. 38), ao falar sobre uma racionalidade conservadora, se opõe ao papel das instituições educacionais como agências de reprodução social e cultural:

[...] esta é uma racionalidade limitada e por vezes, prejudicial. Ela ignora os sonhos, histórias e visões que as pessoas trazem para as escolas. Suas principais preocupações são provenientes de uma falsa noção de objetividade e de um discurso que encontra expressão máxima na tentativa de enunciar princípios universais de educação alojados no espírito do instrumentalismo e do individualismo autobeneficente.

O sujeito é conduzido a uma posição passiva, em plano secundário, sem a possibilidade de entrar em conflito, contestar, contradizer ou tencionar, além de distante da realidade social enfrentada por todos/as os/as professores/as; acabam por se tornarem separados/as de suas atividades, ideias e criações e destituídos/as no processo de produção, sob a lógica da alienação (GATTI, 2010).

Além disso, os currículos de formação inicial avançam num processo de desqualificação de ações tanto desenvolvidas por docentes da escola quanto pelos estudantes que frequentam as instituições, inferiorizando os alunos e o trabalho pedagógico. Tal postura desconsidera a grande quantidade de trabalhos que têm sido realizados por professores e professoras comprometidos com as características da população escolar e que reconhecem a função política e pedagógica da escola. Caracterizando um pensamento que generaliza as escolas, o ensino e os/as professores/as, essa situação reforça a fragilidade ainda existente do diálogo entre o que se produz nas escolas e em espaços acadêmicos de formação docente.

Outra problemática apontada se refere ao interesse cada vez maior por parte dos estudantes de graduação em EF por conhecimentos instrumentais e de curto prazo, ou seja, que agregam técnicas de rápida aplicação e para agir de imediato (NEIRA, 2017). Essa lógica atende aos ideais neoliberais e mercadológicos, afastando as disciplinas de formação de vivências fundadas na reflexão e análise das situações do trabalho pedagógico e cada vez mais próximas do senso comum e com pouca participação no projeto escolar.

Outro aspecto ao qual nossa pesquisa dedicou-se a destacar diz respeito ao trabalho pedagógico dos docentes de EF nas escolas, e o quanto essa dimensão se relaciona com os processos formativos em educação física. Podemos afirmar que o trabalho pedagógico é afetado por diferentes questões e contradições econômicas, sociais, políticas e pedagógicas e inúmeros limites, como apontado, vêm se impondo ao processo de ensino e aprendizagem dos conhecimentos historicamente ligados à EF no contexto escolar.

Além disso, a ausência de discussões pertinentes à escola nos processos formativos em EF afastam os/as docentes de questionamentos acerca da importância de seu trabalho educativo para as transformações sociais e das relações desiguais de poder. Em sua pesquisa realizada com docentes do estado do Rio de Janeiro, Ferreira, Santos e Costa (2015) constataram que boa parte dos/as professores/as iniciantes de educação física buscam formações relativas à área técnico-biológica.

Devido a esse contexto, é importante defender processos de formação de professores/as em EF que incluam esforços para romper essa lógica que permeia a área, entendendo que os processos de formação também se constituem como espaço político de luta, onde se deve buscar a superação de uma EF que se preocupe apenas com a satisfação de interesses neoliberais e mercadológicos, reconhecendo o papel que desempenha no espaço escolar e na construção da identidade dos sujeitos. Para isso, a escola e o trabalho pedagógico devem ser elementos essenciais nos processos de formação continuada.

Ao optarmos pela perspectiva freireana nessa dissertação, nos colocamos contra os processos formativos mecanicistas e que favorecem apenas a transmissão de saberes aos/às docentes, sem considerar sua realidade e experiências, as professoras e professores não se vêm no papel de ler criticamente o contexto em que atuam ou de compreender as forças que agem sobre sua prática, tornando-a mecânica e um simples cumprimento de tarefas e propostas elaboradas distantemente de sua realidade.

Com isso, a escola é entendida como espaço coletivo de ensino-aprendizagem, na qual a formação deve se dirigir a todo o grupo de educadores/as, em oposição às formações em que os/as professores/as participam individualmente (SAUL; SAUL, 2016). Ou seja, a formação permanente enquanto prática de análise e de crítica, no decorrer de uma vivência do princípio dialógico que permita a leitura

da realidade com a compreensão de que o educador e o educando são sujeitos cognitivos, afetivos, sociais e históricos. A abertura democrática da escola e dos processos formativos de formação de professores/as permitiria uma educação crítico-reflexiva, com experiência cultural e social vividas, tornando a escola um instrumento de expressividade dos sujeitos e um forte espaço de formação permanente.

Também a partir da perspectiva freireana, ressaltamos a valorização dos saberes docentes, o que implica a valorização da escola pública como espaço-tempo formativo e privilegiado para o trabalho colaborativo entre docentes e estudantes, de forma a enfatizar a complexidade e as contradições da escolarização no país a partir da educação física escolar e desmistificar quaisquer crenças na precariedade da escola pública (MALDONADO, 2018). Nossos/as entrevistados contribuem com essa reflexão quando reforçam a necessidade de vincular os processos formativos oferecidos pela rede à sua realidade cotidiana, bem como considerar os saberes dos/as professores/as de EF como centrais para elaborar os espaços de formação. Além disso, destacam a importância do que chamam de troca de experiências, quando teriam a oportunidade de compartilhar suas práticas e dialogarem acerca dos encaminhamentos possíveis para o trabalho pedagógico.

Com isso, entendemos que os discursos de marca individualista devem ser rompidos a partir da união dos professores e professoras em um diálogo crítico entre si. Giroux (1992) propõe o espaço escolar como um contexto onde o professor desenvolve seu papel crítico coletivamente, questionando o currículo existente e as condições que caracterizam o trabalho educativo e os processos formativos que se inclinam à prescrição de normas e modelos generalizantes. Giroux (1992) desenvolve a “pedagogia da possibilidade”, conceito central em sua teoria, através da qual busca superar o pessimismo insinuado pelas teorias da reprodução e contra a dominação rígida das estruturas econômicas e sociais sugeridas por estas.

Corroboramos com o autor, entendendo ser necessária a existência de ações ao nível também dos currículos de formação continuada docente, as quais tornem viável a possibilidade de resistência, tanto de estudantes e de professoras e professores, considerando seu potencial para desenvolver uma pedagogia que tenha um conteúdo claramente político e que seja crítico das crenças e arranjos sociais impostos. Devido ao caráter cultural de sua ação, os/as docentes não podem ficar alheios à construção de seus saberes e por isso devem assumir uma postura

política compromissada com sua prática pedagógica, enquanto protagonistas dos processos formativos que dizem respeito a si e suas ações, como intelectuais transformadores (GIROUX, 1997). A sua visão de mundo, identidades e saberes, construída também na sua prática pedagógica, precisa ser objeto de questionamento e reflexão nas ações formativas.

Outro destaque que fazemos a partir dessa lógica diz respeito à elaboração de políticas públicas de formação nas quais os/as professores/as formadores/as se aproximem dessa perspectiva e consigam conduzir as discussões em espaços de coletividade e vinculados ao cotidiano escolar. Nas próprias instituições escolares, coordenadores e coordenadoras assumem responsabilidades ligadas direta ou indiretamente à formação do corpo docente da escola. Compreender a formação continuada enquanto processo de (re)construção de saberes pelos/as próprios/as docentes contribui para a elaboração de espaços mais dialógicos e democráticos.

Partindo do pressuposto de que a identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de maneiras de ser e de estar na profissão é necessário entender que a problemática da identidade docente em EF inclui um processo de (re)construção que reflète o contexto e momentos históricos, cabendo ao/a professor/a fazer a leitura crítica da realidade e perceber-se como um/a agente transformador/a e (re)construtor/a de sentidos e significados. Nesse sentido, buscase apoio na concepção da formação do/a professor/a reflexivo/a, ou seja, aquele/a que se compreende numa formação contínua através da reflexão sistemática sobre seu fazer docente.

O conceito de professor intelectual defendida por Giroux (1997) e sua importância para a transformação dos/as docentes em sujeitos preocupados com as questões de justiça e democracia vislumbra atos educativos comprometidos com os processos de produção de identidades e de diferenças, ou seja, aqueles que transgridam e subvertam as práticas hegemônicas e pouco comprometidas com a justiça e democracia. Como princípio de formação dos/as professores/as intelectuais, entende-se que toda atividade humana envolve alguma forma de pensamento. No caso das/os docentes de EF, cuja prática tem buscado a superação da dicotomia entre corpo e mente que a coloca numa posição de atividades majoritariamente práticas, essa premissa dignifica sua capacidade de integrar pensamento e prática, colocando-as/os em posições de sujeitos livres com uma

dedicação especial aos valores do intelecto e ao fenômeno da capacidade crítica (GIROUX, 1997).

Este princípio relaciona-se diretamente com a responsabilidade das/os docentes em assumir posturas acerca de questões sobre o que ensinam, como devem ensinar e quais são os ideais pelos quais estão lutando, contribuindo para aprofundar as investigações acerca de suas especificidades e afastando-se da lógica que atribui à EF unicamente a função de “promoção de saúde e lazer”.

Por isso, o papel do ensino, principalmente na educação básica, não pode reduzir-se ao simples treinamento de habilidades ou competências que atendam às exigências do mercado. A escola, enquanto local econômico, cultural e social, liga-se às questões de poder e controle e se mostra como uma esfera controversa, que incorpora e expressa uma disputa acerca de formas de autoridade, tipos de conhecimentos, formas de regulação moral e versões de passado e futuro que devem ser legitimadas e transmitidas aos/às estudantes. Atuante nesse espaço, o/a professor/a assume uma função social não neutra e, assim, comprometida com a transformação das/os estudantes em sujeitos críticos e conscientes desta configuração.

Os Estudos Culturais nos fornecem elementos para desenvolver uma compreensão de cultura enquanto campo de luta em torno de significação social, onde diversos grupos sociais, situados em diferentes posições de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla (HALL, 1997). O que está centralmente envolvido nesse jogo é a definição de identidade cultural e social dos diferentes grupos. A cultura é um campo onde se define não apenas a forma que o mundo deve ter, mas também as formas como grupos e pessoas devem ser. Ao preocuparem-se com questões que conectam cultura, significação, identidade e poder, os EC desestabilizam as certezas e a verdade absoluta dos conhecimentos, cuja base teórica se preocupa com o questionamento de visões universais de homem, sociedade e cultura, disseminadas por determinado grupo específico, uma vez que a explicação da realidade não possa ser definida por uma única definição do real, tendo em vista a complexidade das ações sociais e a impossibilidade de estabelecer uma disciplina que não se atente para as múltiplas lógicas possíveis na sociedade.

Assim, ao nos dedicarmos ao entendimento da cultura a partir dos Estudos Culturais, pensamos na prática pedagógica como um território cultural, onde

determinadas concepções acerca do trabalho docente, bem como do objeto de estudo da EF, entram em contato e vão se estabelecendo conforme as relações oportunizadas. Quando nos propomos a construir os dados da pesquisa juntamente com os/as docentes de EF da rede municipal de Juiz de Fora, buscamos romper com a lógica na qual estes/as educadores/as são responsáveis apenas por “aplicar” o conhecimento de sua área. Ao falarem sobre as oportunidades de experiências para o desenvolvimento da formação continuada, relataram sobre a necessidade da criação de condições de trabalho e da valorização dos processos formativos enquanto fundamentais para o desenvolvimento das ações na Educação Básica. Contam ainda sobre a atenção necessária aos diálogos estabelecidos entre os diferentes espaços de formação, como as universidades e a própria escola básica. Sem esse vínculo, a elaboração curricular para a formação de professores/as corre o risco de expor uma despreocupação com o trabalho pedagógico realizado nas aulas de EF na Educação Básica, delegando a responsabilidade de sua transformação apenas aqueles/as diretamente ligados a ele.

Diante dessas reflexões, marcamos o encerramento deste processo de pesquisa; porém, o vemos como uma “parada” nessa trajetória a qual nos dedicamos, a da defesa da educação pública de qualidade, que passa pela reflexão acerca dos processos formativos de docentes de Educação Física. A partir do pensamento de que a pesquisa é uma das dimensões constitutivas do trabalho docente, as questões que a impulsionam se desdobram em diversas outras ao longo do processo, por isso buscamos o diálogo com pessoas, espaços e elementos do cotidiano que ampliem nossas perspectivas sobre a prática pedagógica. Portanto, vemos essa pesquisa como um artefato marcado pela sua época histórica e inserido em determinado contexto. Ao ser produzida, a dissertação teve sua intenção em fortalecer os professores/as de EF enquanto agentes culturais em busca de uma sociedade mais solidária e de valorização das relações menos injustas ou desiguais.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA et. al. Formação continuada em serviço de professores de educação física de uma escola privada do interior do estado de São Paulo. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 19, n. 4, out./dez. 2016.
- ALVIANO JR, Wilson. Formação inicial em Educação Física: análise de uma construção curricular. *In*: NEIRA, M. G; NUNES, M. L. F (Org.). **Monstros ou heróis?**: Os currículos que formam professores de educação física. São Paulo: Phorte, 2016.
- ANDRÉ, Marli Eliza Afonso. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 2012.
- APPLE, Michael. **Para além da lógica do mercado**: compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005.
- BARBOSA-RINALDI, Ieda Parra. Formação inicial em Educação Física: uma nova epistemologia da prática docente. **Ensaio**, Porto Alegre, v. 14, n. 03, p. 185-207, set/dez. 2008.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2015.
- BASTOS, F. B.; ANACLETO, F. N.; HENRIQUE, J. Formação continuada colaborativa de professores de educação física. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 21, n. 2, abr./jun. 2018.
- BENITES, L. C.; CYRINO, M.; BENITES, V. C. Algumas ideias sobre o uso da análise de conteúdo em pesquisas sobre formação de professores. **Congresso Estadual sobre Formação de Educadores**. São Paulo: UNESP; PROGRAD, 2014. p. 1790-1802. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/141611>>. Acesso em 29 ago 2021.
- BENITES, L. C.; SOUZA NETO, S.; HUNGER, D. O processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação de professores educação física. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 343-360. 2008.
- BORSARI, José et al. **Educação física: da pré-escola à universidade**. São Paulo: EPU, 1980.
- BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 19, n. 48, 1999.
- BRASIL. **Lei nº 11.738 de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm. Acesso em 01 nov. 2021.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2, de 1 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de

licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2015. Disponível em: http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 15 abr. 2021.

BRASIL. **Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 01 nov. 2021.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil**: a história que não se conta. Campinas: Papirus, 1994.

DAOLIO, Jocimar. **Cultura, educação física e futebol**. Campinas: Unicamp, 1997.

DAOLIO, Jocimar. Os significados do corpo na cultura e as implicações para a Educação Física. **Movimento**. Ano 2, n. 2, p. 24-28. 1995.

DAOLIO, Jocimar. **Educação física e o conceito de cultura**. Campinas: Autores Associados, 2004.

DIAS, R.E.; LOPES, A. C. Competências na formação de professores no Brasil: O que (não) há de novo. **Rer. Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1155-1177, dez. 2003.

DIEGUES, Deborah Keller. Concepção de docentes da rede municipal de Juiz de Fora/MG sobre a formação inicial em educação física. *In*: NETO, A. S.; FORTUNATO, I. (Orgs.). **O profissional de Educação Física e suas atividades**: olhares multidisciplinares. São Paulo: Edições Hipóteses, 2016.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. Estudos Culturais: uma introdução. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu. **O que é, afinal, Estudos Culturais?** Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 113-166.

FERRAÇO C.E. Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar: fragmentos de complexidade das redes vividas. *In*: Ferração C.E. (Org.). **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**. São Paulo: Cortez, 2005, p.15-42.

FERREIRA, J. S; SANTOS, J. H.; COSTA, B. O. Perfil de formação continuada de professores de Educação Física: modelos, modalidades e contributos para a prática pedagógica. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 37, n. 3, p. 289-298. 2015.

FREIRE, Ana Maria Araújo. A leitura do mundo e a leitura da palavra em Paulo Freire. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 291-298, maio-/ago. 2015.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro**. São Paulo: Scipione, 1989.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta Mangueira**. 2.ed. São Paulo: Olho d'Água, 1995.

FREIRE, Paulo. Denúncia, anúncio, profecia, utopia e sonho. In: BRASIL; SENADO FEDERAL. **O livro da profecia: o Brasil no terceiro milênio**. Brasília: Coleção Senado, 1997.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

FUSARI, José C. **Formação contínua de educadores: um estudo de representações de Coordenadores Pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SMESP)**. Tese (Doutorado em Educação). FEUSP, 1997.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. Contexto contemporâneo, cultura, educação e políticas voltadas aos docentes. In: _____. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011, p. 23-30.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: Características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, out.-dez. 2010.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GIROUX, Henry. **Professores Como Intelectuais**. Porto Alegre, RS: Artmed, 1997.

GIROUX, H.; McLAREN, P. Formação de professor como uma contraesfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, A. F.; GIROUX, Henry. **A escola crítica e a política cultural**. São Paulo: Cortez, 1992.

GONÇALVES, S. R. V.; MOTA, M. R. A.; ANADON, S. B. A Resolução CNE/CP n. 2/2019 e os retrocessos na formação de professores. **Formação em Movimento**, v. 2, n. 4, p. 360-379, jul/dez. 2020.

GRAMORELLI, L. G.; NEIRA, M. G. Concepções de cultura corporal e seus reflexos no ensino da Educação Física. In: NEIRA, Marcos Garcia (Org.). **Educação Física Cultural**. São Paulo: Bluncher, 2016.

GUEDES, D. P.; GUEDES, J. P. Educação para a saúde mediante programas de Educação Física Escolar. **Motriz**, v. 5, n. 1, p. 10-14, jun. 1999.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação e realidade**. v. 22, n. 2, p. 15-46, jul/dez. 1997.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

HYPOLITO, A. M. **Trabalho docente e profissionalização**: sonho prometido ou sonho negado? Desmistificando a profissionalização do magistério. Campinas: Papyrus, 1999, p. 81-100.

JUIZ DE FORA. **Lei Municipal de nº 11.169, de 22 de junho de 2006**. Dispõe sobre o pagamento de adicional ao servidor do quadro de magistério, para comparecimento a reuniões de planejamento e pedagógica e dá outras providências. Juiz de Fora: publicado em Tribuna de Minas em 23 de jun. de 2006. Disponível em: http://jflgis.pjf.mg.gov.br/c_norma.php?chave=0000027063. Acesso em: 5 de out. de 2021.

JUIZ DE FORA. **Lei Municipal de nº 9.212/1998 de 27 de janeiro de 1998**. Dispõe sobre o sistema de planos de cargos, carreiras e vencimentos dos servidores públicos municipais da administração direta, das autarquias, das fundações públicas e dos servidores públicos municipais integrantes do quadro do magistério municipal, e dá outras providências. Juiz de Fora. Disponível em <https://jflgis.pjf.mg.gov.br/norma.php?chave=0000023096>. Acesso em: 02 de nov. de 2021.

LIPPI, Bruno Gonçalves. Por uma mudança de paradigmas na formação contínua de professores: indicadores para a construção de uma alternativa crítica. *In*: NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. (Org.). **Monstros ou Heróis**: os currículos que formam professores de Educação Física. São Paulo: Editora Phorte, 2016, p.111-152.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUIZ et. al. Investigação, narrativa e formação continuada de professores de educação física: possibilidades para uma prática colaborativa. **J. Phys. Educ.** v, 27. 2016.

MALDONADO, D. T et al. Inovação na educação física escolar: desafiando a previsível imutabilidade didático-pedagógica. **Pensar a prática**, v. 21, n. 2, p. 444-458, 2018.

MARCASSA, L. P.; BUSS, P. Educação Física na escola básica: deslocamentos, sentidos e controvérsias. **Rer. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 36, n. 2, p. 5385-5399, abr/jun. 2014.

MENDES et. al. Reflexões sobre o fazer pedagógico da Educação Física. **Motriz**, Rio Claro, v. 16, n. 1, p. 199-206, jan/mar. 2010.

MEYER, D.; PARAÍSO, M. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

MINAS GERAIS. **Lei 15.293 de 05 de agosto de 2004**. Institui as carreiras dos Profissionais de Educação Básica do Estado. Belo Horizonte: 2004. Disponível em <https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa-nova-min.html?tipo=lei&num=15293&ano=2004>. Acesso em 27 mai. 2020.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE Nº 2.749, de 01 de abril de 2015**. Dispõe sobre o funcionamento e a operacionalização das ações de Educação Integral nas escolas da rede estadual de ensino de Minas Gerais. Disponível em <http://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2749-15-r.pdf>. Acesso em 27 mai 2020.

MINAYO, M. C. S. Técnicas de pesquisa: entrevista como técnica privilegiada de comunicação. *In*: _____. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010. p. 261- 297.

MORAES, Roque. Análise de Conteúdo. **Revista Educação**. Porto Alegre, n. 27, mar. 1999.

MOREIRA, A. F.; GARCIA, R. L. Começando uma conversa sobre currículo: *In*: MOREIRA, A. F.; GARCIA, R. L. (Orgs.) **Currículo na contemporaneidade**: incertezas e desafios. São Paulo: Cortez, 2008.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Pedagogia da cultura corporal**: crítica e alternativas. São Paulo: Phorte, 2006.

NEIRA, Marcos Garcia. Desvelando Frankensteins: interpretações dos currículos de Licenciatura em Educação Física. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIPF)**, Itapetininga, IFSP, v. 2, n. 2. 2017.

NELSON, C.; TREICHLER, A.; GROSSBERG, L. Estudos Culturais: uma introdução. *In*: SILVA, T. T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 2013, p. 7-38.

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

NUNES, M. L. F. Educação Física na área de Linguagens e Códigos. *In*: NEIRA, M. G.; NEIRA, M. L. F. (Org.) **Educação Física cultural**: escritas sobre a prática. Curitiba: CRV, 2016.

OLIVEIRA et. al. A influência de Paulo Freire nos saberes e práticas docentes na educação física brasileira. *In*: SOUSA, C.A; NOGUEIRA, V. A; MALDONADO, D.T. **Educação física escolar e Paulo Freire**: ações e reflexões em tempos de chumbo. Curitiba: CRV, 2019. P. 85-98.

PADILHA, Paulo Roberto. **O ‘Círculo de Cultura’ na perspectiva da intertransculturalidade**. Acervo Paulo Freire. 2012. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/1646>. Acesso em 01 out 2021.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. *In*: _____. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

RABELO et al. Formação continuada de professores de Educação Física: relatos de uma experiência na Educação Infantil. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 31, n. 59, p. 01-19, jul/set. 2019.

RESENDE, H. G.; SOARES, A. J. G.; MOURA, D. L. Caracterização dos modelos de estruturação das aulas de educação física. **Motriz**, Rio Claro, v. 15, n. 1, p. 37-29, jan/mar. 2009.

SANTOS, W.; OLIVEIRA, A.V.; FERREIRA NETO, A. Formação continuada em Educação física na educação básica: da experiência com o instituído aos entrelugares formativos. **Rev. Bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, v. 30, n. 3, jul/set, p. 647-59. 2016.

SAUL, A. M.; SAUL, A. Contribuições de Paulo Freire para a formação de educadores: fundamentos e práticas de um paradigma contra-hegemônico. **Educ. rev. [online]**. n.61, pp.19-36. 2016.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. **Cadernos de Formação – Grupos de Formação: uma revisão da educação do educador**. 1990. Disponível em <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/1453?show=full>. Acesso em 02 de nov. de 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença: *In*: _____. (Org). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2014, p. 73-102.

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

TANI, G. et al. **Educação física escolar**: fundamentos para uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EPU/EDUSP, 1988.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TOMAZ, T. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2013.

TRIANI, André Pereira. **Condições de trabalho e atuação docente**: a realidade dos professores de Boa Vista – RR. Dissertação de Mestrado. UFJF. 2019. 142 f.

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

I. Entrevista realizada pela plataforma Google Meet no dia: ____/____/____, das ____ às ____.

II. Observações durante a entrevista:

Informações gerais:

1. Nome do/a colaborador/a:

2. Instituição em que se formou:

Possui pós-graduação, ou está em algum programa de formação? (como mestrado, doutorado, especialização, cursos de extensão, livres, aperfeiçoamento etc):

3. Há quanto tempo atua na rede municipal?

4. Tipo de vínculo com a rede municipal:

5. Experiências docentes anteriores:

As perguntas a seguir seguirão três blocos temáticos, com a intenção de aproximá-las ao problema da pesquisa. Isso não impede que, a qualquer momento ou fala, seja retomado algum assunto já dito. Importante também que ao longo da conversa, a pesquisadora pode acrescentar alguma questão ou sugerir ao entrevistado que esclareça algum ponto ou assunto, a depender do desenrolar do debate.

a) Conte um pouco sobre sua trajetória na formação inicial, destacando os processos e experiências que, se for o caso, você entende que contribuíram para a sua atuação/escolha na licenciatura. Por exemplo, algum processo ou experiência (estágios, projetos, bolsas, eventos...) que podem ter contribuído com o seu trabalho atualmente na educação física escolar.

b) Gostaria, agora, que falasse um pouco sobre os processos de formação continuada pelos quais você já passou ou está no momento, destacando aqueles que considera como relevantes para a sua prática pedagógica.

c) De acordo com suas experiências formativas, tanto a inicial quanto a continuada, como a escola enquanto espaço de formação docente é/foi abordada nesses

processos? Você consegue perceber qual a importância que lhe é dada enquanto espaço formativo para os/as docentes?

d) Pensando um pouco no município de JF, qual é a sua percepção sobre os processos de formação que são oferecidos pela gestão aos docentes de EF da rede municipal? De que forma os espaços coletivos de formação influenciam/podem influenciar o trabalho pedagógico nas escolas?

e) Atualmente, a ampliação do acesso de estudantes ao processo de escolarização fez com que a escola assumisse novas configurações na nossa sociedade. Como você descreveria o espaço escolar que você atua e qual é o lugar da EF nesse espaço?

f) Como você qualificaria o papel da escola na sociedade atualmente, principalmente com relação à construção do conhecimento e de saberes, seja pelos/as estudantes ou pelos/as professores/as?

g) Descreva a sua percepção sobre as condições de trabalho em que você se encontra atualmente, considerando que elas são determinantes para o desenvolvimento do trabalho educativo.

h) Levando em consideração a sua trajetória na rede pública até o momento, quais momentos da sua prática você consegue destacar como espaços formativos? Por exemplo, você entende que as reuniões pedagógicas, os conselhos de classe ou o momento de planejar/avaliar as aulas poder ser vistos como espaços de formação?

i) Embora exista um movimento que busca legitimar a educação física enquanto componente curricular escolar, que possui um objeto de estudo e investigação, Sabemos que a área ainda possui uma percepção do senso comum e é vista como atividade de “descontração”, lazer ou até mesmo como uma premiação aos/as alunos/as por seu comportamento. Como esse imaginário reflete no seu trabalho pedagógico? Você consegue relatar algum episódio relacionado a isso e como pode interferir na sua formação enquanto professor/a desse componente?

j) Gostaria, agora, que você destacasse a importância do diálogo entre a gestão escolar e o corpo docente para que a formação continuada aconteça a partir das demandas do cotidiano escolar, levando em conta que a prática pedagógica é objeto principal para se pensar os espaços de formação.

h) Para finalizar, como você imagina uma formação continuada que considere os professores enquanto protagonistas do processo formativo e que torne a prática pedagógica como central para o desenvolvimento de ações coletivas?

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário (a) da pesquisa atualmente intitulada **Formação continuada de professores e professoras de educação física da Educação Básica: a escola enquanto espaço formativo**. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é a necessidade de reconstrução de significados e a produção de novos. Nesta pesquisa pretendemos investigar que possibilidades a escola de educação básica oferece para formação continuada de professores/as de educação física da rede municipal de ensino de Juiz de Fora/MG. Além disso, buscamos compreender quais são as demandas da instituição escolar atualmente e como os processos formativos impactam no trabalho docente e no cotidiano escolar.

Caso você concorde em participar, vamos fazer a seguinte atividade com você: entrevista individual remota e semiestruturada a partir de um roteiro elaborado pela pesquisadora, em dia e horário pré-determinado a partir da sua disponibilidade. A coleta de dados será realizada através de anotações durante esta entrevista e gravação de áudio das falas durante a mesma. Os riscos previstos para os sujeitos da pesquisa são mínimos (envolvem a exposição dos dados gravados e possíveis constrangimentos por parte dos participantes durante a coleta de dados) e serão minimizados mediante a utilização de plataforma *online* com restrição de acesso para coleta dos dados, com apenas a sua presença e da pesquisadora. Durante a análise de dados da pesquisa, os mesmos serão acessados apenas pelos responsáveis pela pesquisa e, no momento de exposição dos dados para qualificação e apresentação do projeto, seu nome e da instituição escolar serão substituídos por termos fictícios. A pesquisa, em relação aos seus benefícios, pode: ampliar as possibilidades de formação continuada aos professores de Educação Física da rede básica; propor o reconhecimento da escola como potente espaço pedagógico para reflexão e aprofundamento da prática docente; reconhecer os professores de Educação Física como sujeitos produtores de conhecimento e de cultura no contexto em que atuam.

Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano causado por atividades que fizermos com você nesta pesquisa, você tem direito a indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido (a). O pesquisador não vai divulgar seu nome. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, _____ de _____ de 2021.

Assinatura do/a Participante

Assinatura da Pesquisadora

Pesquisadora Responsável: Deborah Cristina Keller Diégues
Campus Universitário da UFJF
Faculdade/Departamento/Instituto: Faculdade de Educação
CEP: 36036-900
Fone: 32 984447122
E-mail: deborahkdiegues@gmail.com

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - UFJF
Campus Universitário da UFJF
Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa
CEP: 36036-900
Fone: (32) 2102- 3788 / E-mail: cep.propesq@ufjf.edu.br

APÊNDICE C – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

ENTREVISTA 1

Pesquisadora: Então, a minha pesquisa está vinculada ao programa da Faculdade de Educação da UFJF, eu sou orientada pelo professor Wilson Alviano e a minha pesquisa é sobre formação continuada de professoras e professores de Educação Básica de educação física na rede Municipal, eu entendo que seja um pouco mais fácil o seu contato na rede Municipal que Estadual por ser maior que o Municipal, foi uma boa opção para mim. E aí, nesse trabalho a minha intenção e a do orientador também é que a gente dialogue de uma forma mais próxima com os professores que estão na rede e que atuam diretamente com a educação física escolar, porque a gente entende que realmente nós, que estamos na escola, a gente constrói também o conhecimento que precisa ser ouvido, que precisa ser reconhecido. E aí, eu vou começar com algumas perguntas mais objetivas, só algumas informações, nenhuma informação pessoal sua vai ser divulgada, só algumas para dados estatísticos como a região e algumas coisas mais simples e que a qualquer momento você pode desistir ou me perguntar tanto agora, quanto depois da entrevista. Você tem meu contato, pode ficar à vontade. No final da pesquisa, eu pretendo te mandar ela pronta para você ter acesso e o convite para defesa, caso você se interesse em participar. Por gentileza, me fala a instituição que você é formada.

Professora-1: Universidade Federal de Juiz de Fora.

Pesquisadora: Em que ano você se formou?

Professora-1: Me graduei em 2002.

Pesquisadora: Em licenciatura, né?

Professora-1: É, em licenciatura. Aí, eu fiz alguns umas duas pós-graduações, depois o meu mestrado eu concluí em 2018.

Pesquisadora: Ótimo, eu já ia te perguntar mesmo sobre a pós-graduação e outros programas de formação. Você participou ou está participando de algum curso de extensão, cursos livres... Você costuma participar?

Professora-1: Não, por hora não. Eu estou até *pra* tentar uma vaga para doutorado e cheguei a fazer, semestre passado, uma disciplina como ouvinte da pós-graduação da Faculdade de Educação, com o professor Roney Polato e Anderson Ferrari. Mas assim, outros cursos eu não tenho não.

Pesquisadora: Há quanto tempo você atua na rede municipal?

Professora-1: Eu fui efetivada em 2005, mas desde 2004 eu atuava como contratada.

Pesquisadora: Você foi efetivada no concurso anterior ao de 2008 né?

Professora-1: Sim, meu concurso se não me engano foi em 2004, eu fui efetivada em 2005.

Pesquisadora: Antes de trabalhar na rede Municipal você teve alguma experiência docente?

Professora-1: Eu trabalhei como contratada também na rede estadual de ensino em duas escolas, fora estágios, *né*.

Pesquisadora: Bom, essas foram informações mais diretas e eu vou fazer algumas perguntas, no total de onze, mas elas são bem simples para a gente conversar um pouco sobre a formação continuada. E aí eu dividi mais ou menos três assuntos, três blocos, que é sobre a formação Inicial e alguns processos de formação continuada, como que você entende da escola de uma forma geral educação física e no final nas possibilidades de diálogo, possibilidades de formação continuada que você entende como interessante. A primeira pergunta eu queria que você contasse um pouco sobre a sua trajetória na formação inicial, dos processos e experiências ao longo da graduação que você entende terem sido importantes tanto pra você atuar na educação física escolar quanto para ter escolhido a licenciatura.

Professora-1: Então, eu me formei em 2002, o currículo sofreu algumas alterações na educação física. O meu diploma é de licenciatura plena, na época da minha graduação ainda não existia essa separação de bacharelado e licenciatura. Mas desde o início, eu tinha muito claro pra mim que eu queria a licenciatura, pois a minha formação do ensino médio vem do magistério e foi no curso do magistério que eu percebi uma vocação. Não uma vocação, uma preferência pelas aulas de educação física. Eu fiz magistério no Colégio João XXIII e aí já na graduação que eu fui contratada para as outras disciplinas, esporte... Tive oportunidade de fazer estágio em academia antes, estágio próprio mesmo na escola, e me interessei pelas duas áreas, inicialmente academia com musculação e *personal trainer* e na escola também, mas percebi... Eu tive também a sorte, assim que eu formei teve um concurso e eu fui aprovada e sempre tive essa clareza que queria dar aula em escola. Ao longo da minha carreira eu me dividi entre escola e academia e há mais ou menos sete anos eu pude abrir mão do trabalho em academia para me dedicar a escola. Mas durante a graduação eu tive oportunidade de ter contato com as duas áreas na teoria quanto nas práticas. E eu já tinha a clareza de que eu queria atuar na escola.

Pesquisadora: Saindo um pouco da graduação em si, queria que você falasse um pouco sobre o seu entendimento de o que é formação continuada e aí, com a sua experiência mesmo, as aproximações e como tem sido os seus processos de formação continuada, principalmente os que você já concluiu e destacar alguns que você considera como relevante. Você disse que fez mestrado. Então qual a importância disso e o que você entende como formação continuada?

Professora-1: Eu entendo como formação continuada a busca constante por conhecimento da área de atuação na educação, especifico na rede municipal, nós temos formação continuada dos professores. Eu confesso que na área de educação física, agora na pandemia eu participo de algumas *lives*, mas eu nunca me inscrevi nesses cursos. Eu tentei focar na no mestrado e no doutorado então sempre busco disciplinas antes de fazer o mestrado. A primeira foi mais na área de Treinamento Esportivo, na minha atuação como treinadora, então não tinha muita relação com a

escola. A segunda que era métodos e técnicas de pesquisa, visando uma preparação maior para o mestrado, que eu já tinha vontade de fazer. Porque na minha graduação não tive muito assim foco em pesquisa. Para você ter ideia, não era nem obrigatório TCC, a gente não tinha trabalho de conclusão de curso, a gente tinha os estágios e tal. E aí eu não tive contato para pesquisa durante a graduação e sempre foi uma área que me interessou. Então eu fiz essa pós-graduação já pensando em me preparar para o mestrado, entender mais sobre a pesquisa. Logo depois eu venho tentando o mestrado e aí, desde que me formei, eu venho buscando cursos na própria UFJF. E agora com a pandemia com a facilidade de acesso a informação por meio online, também tenho participado de algumas *lives* que a própria prefeitura tem nos disponibilizado.

Pesquisadora: E você não participa muito do Centro de Formação, que é vinculado à Secretaria de Educação, é por conta dos cursos ou do seu interesse mesmo por pesquisa?

Professora-1: Esses cursos não teve nenhum na área de educação física que me interessou muito e também porque eu escolhi esse foco em pesquisa aí eu acho que os cursos são voltados para área docente. Não que eu não acho importante, mas é dentro do meu foco. E antigamente os cursos eram presenciais e tinha essa dificuldade de participação. E agora está sendo mais fácil participar por meio de *live* e eu já participei de alguns.

Pesquisadora: A próxima pergunta é, de acordo com as suas experiências, como que a escola enquanto espaço de formação e espaço também de conhecimento, tem sido abordada nesses processos. Se você consegue descrever ou lembrar de como a escola tem se destacado como um espaço importante, formativo ou não... Se a escola não tem sido abordado tanto no mestrado quanto em outros.

Professora-1: Nesses cursos que eu participei, nas disciplinas, que são mais voltados porque o meu mestrado era na área de conhecimento Esporte e suas manifestações. Mas quando as disciplinas que falavam da escola como espaço mais importante, formação do sujeito como todo e sempre destacando a responsabilidade do papel do professor em educar e que sempre tem que estar estudando e se formando. Meu mestrado foi na área de estudos feministas e de gênero e tento olhar para minha própria prática docente também, em como que nós abordamos essas questões na escola, e inclusive abriu meus olhos para criticar minha própria prática e a dos meus colegas nesse sentido, porque às vezes quando você dá aula, você não para *pra* pensar em certos estereótipos e certas coisas que vem se reproduzindo durante a história, e essa parte crítica eu fui ter bastante na minha formação. Quando você busca uma formação partilhada, você consegue analisar seu próprio processo de ensino, em como você da aula, você consegue ter um olhar mais crítico e perceber melhor o seu papel e suas responsabilidades. E aí eu comecei a tentar aproximar minha situação com a minha turma. Até que ponto eu estou trazendo para meus alunos o que eu estou aprendendo? Até que ponto eu estou reproduzindo coisas não tão legais que a gente deveria criticar na escola? E aí eu tento fazer essa crítica e melhorar cada dia mais. Eu acredito na escola, eu fiz um mestrado,

pretendo fazer doutorado, mas se você me perguntar se eu quero ser professora universitária, eu quero por realização pessoal, mas eu acho que eu não largaria o ensino fundamental, porque eu acho que o que mais precisa é formação de caráter, o que a gente mais precisa é um olhar cuidadoso no básico. Eu quero contribuir com tudo isso que tenho aprendido na educação básica, que é onde eu acredito, ainda na educação básica, acredito que é onde ocorrerão as mudanças para sociedade.

Pesquisadora: No município de Juiz de Fora, qual é a sua percepção sobre os processos de formação que são oferecidos pela gestão aos docentes de Educação Física? Você já relatou um pouco alguns, talvez não é do seu interesse, ou são poucos, mas ainda assim, de que forma os espaços coletivos de formação influenciam ou podem influenciar um trabalho pedagógico nas escolas?

Professora-1: Eu acho muito importante se envolver, só que eu percebo hoje que esses cursos são mais pra professores contratados e para os efetivos nem tanto, eu acho que poderia ser melhor divulgado e o acesso um pouco facilitado, porque para professor que tem dois cargos é mais difícil ainda participar desses cursos de formação. Eu acho que poderia ter mais espaço dentro das escolas mesmo dessa formação, seria mais acessível. Eu acho que o lado bom do que a gente está vivendo agora foi essa sensibilidade maior, porque é mais fácil você assistir de forma remota, e também o tempo que o professor tem para se dedicar a isso também ajudou, porque no dia-a-dia mesmo é realmente difícil dar aula presencial e participar desses processos, realmente é complicado. Talvez também seja por isso que eu não tenha feito antes.

Pesquisadora: Você comentou que eles poderiam acontecer na própria escola, então boa parte desses cursos são em outros lugares, *né?*

Professora-1: A maioria que eu tenho conhecimento são no Centro de Formação de Professores. Eu posso até estar enganada em algum ponto, mas os que eu tenho conhecimento.

Pesquisadora: Quando você participa eles são incluídos como carga horária ou você precisa participar fora do seu horário de trabalho?

Professora-1: É fora do horário de trabalho.

Pesquisadora: Talvez seja mais um agravante assim, *né*, porque quando é incluído no horário talvez, seja um pouco mais fácil, mas quando é além fica complicado mesmo.

Professora-1: Agora há pouco tempo eu soube que tinha um curso de formação obrigatório para contratados, eu achei assim, não que tivesse que ser obrigatório para os efetivos, porque era o período de férias dos efetivos, quando eu vi que ia ter eu estava até me preparando para me inscrever, aí eu soube que seria obrigatório para os contratados, aí eu não me inscrevi. Eu acho assim, faltou um incentivo, sabe? Eles poderiam divulgar para todo mundo, convidar todo mundo ou então, não sei, como vou explicar... Por exemplo, a gente tem reuniões pedagógicas, poderiam trazer uma parte dessas reuniões com cursos de formação, geralmente, dependendo da escola já faz isso. Na minha escola, por exemplo, sempre faz isso, agora na pandemia sempre inicia com uma *live*, quando era

presencial sempre tentavam trazer um palestrante ou alguma coisa que tem haver. Então eu acho que poderiam pensar alguma coisa nisso.

Pesquisadora: E como você diz, por ser obrigatório para os contratados, você percebe que acaba dividindo a rede de alguma forma?

Professora-1: Penso sim, com certeza, categorias. Os professores contratados reclamam muito disso, que se divide em categorias, parece que eles tem uma certa coação como se fosse uma penitência um curso. “Você vai ter que fazer e você não”. Não seria bom todos fazer? Eu penso assim. Aí acaba que a gente não é obrigada, eu não vou fazer.

Pesquisadora: E aí pensando um pouco em relação ao espaço escolar, eu queria que você fizesse uma descrição geral, com a sua percepção mesmo, sobre o espaço escolar em que você atua, e aí você pode falar tanto de questões físicas e infraestrutura, ou as relações que você tem por lá. E qual lugar da Educação Física nesse espaço? Como que a relação com os professores, se tem outros professores de educação física ou os outros componentes, com as crianças, estudantes, com a família...

Professora-1: Então, vou primeiro falar do espaço físico da escola em que atuo. A escola, apesar de ter muitos alunos, não é muito grande a gente tem a entrada, onde tem um pátio. Aí nesse pátio, uma parte coberta é o refeitório, e a outra parte não coberta. Nenhuma quadra, lá não tem quadra, tem uma marcação no chão como se fosse esportiva, mas não é coberta e não tem estrutura esportiva como traves, ou basquete. Não é uma quadra, é um pátio mesmo, e nesse pátio também acontece o recreio, tudo junto, merenda, recreio e educação física, tudo no mesmo pátio. E ligado a esse pátio tem três salas, a porta da sala não tem nem corredor, vai direto ao pátio, e a parte de cima tem mais quatro salas. São oito salas, quatro embaixo e quatro em cima. E o refeitório também próximo ao pátio. Então, assim, meu espaço é esse: dividido entre o espaço educação física e dividido entre o recreio e a merenda. E agora, o lugar da educação física na escola, eu não sei se é complexo de professor de educação física, mas ele sempre se acha excluído, até nos processos pedagógicos, nas próprias reuniões, ninguém lembra da educação física. Igual quando trazem curso e palestrantes, trazem de alfabetização, literatura, ciências, matemática, mas nunca ligado à educação física. Eu acho assim, tudo é educação e a gente sempre tira proveito, sempre aprende com isso, mas realmente a educação física é sempre jogada a escanteio, como menos importante, já não tem nota, mas é obrigatório. Eu senti com essa pandemia, com o isolamento e ensino remoto, que a gente ficou mais próximo, porque primeiro, a gente lá na minha escola tá trabalhando por projetos, então me senti mais inserida no processo pedagógico, porque antigamente eu raramente sabia o que o professor estava trabalhando e agora eu sei diretamente e também me incluo e dou aula de acordo com os temas e ficou mais entrosado o ensino. E aí pensando nesse processo de retorno, pensando como vai ser o retorno, eu me senti com mais voz porque a gente tem pensado que vai ser porque não vai ter muito contato então a gente, eu os professores e a direção estão pensando juntos. Então incrivelmente nisso tudo, é a maior participação da educação física. Lá na escola tem mais uma professora de educação física, ela dá

aula para menos turmas, somos nós duas na verdade, porque a outra professora de educação física esta trabalhando no projeto. Mas aí eu vejo que agora a gente vai daqui para frente, mesmo que presencial, eu acredito que foi um pontapé inicial pra gente trabalhar mais em conjunto. Então esse foi o lado bom. Mas realmente, a gente tem a impressão que a educação física seria mais como uma recreação ou um lazer fora de sala e não, tem os conteúdos e que a gente faz parte do processo.

Pesquisadora: Eu não te perguntei antes, mas agora me veio na cabeça, atualmente você está com qual segmento?

Professora-1: Lá na escola a gente trabalha do primeiro ao quinto ano, eu dou aula do primeiro ao quinto ano, no fundamental.

Pesquisadora: Foi bom ter comentado sobre esses processos de planejamento e diálogo entre outros professores, porque pelo que você disse, nesse momento mais atual, mas não presencial, é que você tem mais entrosamento com as outras professoras *né*?

Professora-1: Isso, eu aproveitei também para mostrar, porque foi em uma das primeiras reuniões, foi levantada a possibilidade de não haver a educação física no retorno, aí eu falei 'Mas como assim?' É tão importante a educação física. Principalmente agora no período de isolamento, e no retorno não vai ter? E aí parece que eu consegui demonstrar a importância da educação física principalmente nesse momento.

Pesquisadora: E sobre as suas condições de trabalho, talvez nem só suas, mas dos professores de uma forma geral, como que você descreveria as condições de trabalho? Porque a gente entende que isso é fundamental para o desenvolvimento de seu trabalho educativo. Então quais são as suas percepções sobre condições de trabalho?

Professora-1: Eu estou na rede há 15 anos e nunca me senti tão ameaçada sobre os direitos do professor, do trabalhador público. Então eu acho que essa incerteza, essa perda de direitos tem desestruturado os professores. Logo no início da pandemia foi muito difícil, primeiro que foi novo pra todo mundo, não só pela doença, mas quando a gente não pode ir à escola, ao contrário de que muita gente pensa, a gente não parou de trabalhar, a gente continuou trabalhando e a gente teve uma perda salarial muito significativa. Por exemplo, eu perdi no início quase que 40% do meu salário e o impacto disso na família. O meu esposo não tem renda fixa, então foi difícil, acho que pra todo mundo, a incerteza de saber se iria continuar ou seria perdido o contrato. Então em questões de trabalho o mais impactante foi isso *né*, os nossos direitos que foram conquistados com muita luta e até hoje a gente tem que lutar por eles, parece que nunca a gente pode relaxar, tem que está sempre em luta. E em questão de infraestrutura, apesar de eu nunca ter dado aula em escola particular, só que meu filho estuda em escola particular, e a gente vê a diferença que é. Mas apesar de ser uma escola simples, de uma forma geral a gente ainda tem uma boa condição estrutural. Agora na pandemia, a gente tem voltado e a escola tem recebido alguma verba e talvez *vá dar* pra comprar até máscara. A escola tem conseguido fazer algumas reformas, não tinha material no início e cheguei até a comprar do meu próprio bolso. Bola, alguns materiais pra dar aula, mas na medida

do possível, eu sempre pedi pra diretora e, quando podia, ela sempre estava comprando. Então assim, eu acho que, *num* modo geral, em estrutura física, a escola municipal ainda é uma boa escola.

Pesquisadora: Você comentou há um tempo sobre as reuniões pedagógicas, em colocar algumas palestras, *lives*, e eu queria que você me falasse se você considera que esses momentos, esses espaços, por exemplo, das reuniões pedagógicas, dos próprios conselhos de classe, ou seus momentos de planejar e avaliar as aulas, se você considera como momentos formativos, momentos que vão influenciar na sua prática pedagógica?

Professora-1: Eu acho assim que contribuem muito. Outro dia mesmo a gente assistiu eu tive que assistir uma *live* sobre autismo eu achei muito interessante. Assim, por mais que eu já conhecesse, estudasse isso, eu achei a abordagem muito inteligente porque não trouxe só profissionais, trouxe mães também, mães de crianças especiais para falar sobre, foi maravilhoso. Como professora, eu pude perceber outro olhar, *né*, que a gente por mais que estude a parte teórica, a gente ainda tem preconceito com as crianças autistas, e quando a gente escutou as mães, a gente percebeu esse lado, esse outro olhar, que muita coisa na teoria é uma coisa, na prática é outra. A gente percebeu como é a subjetividade dessas crianças e não tem uma receita de bolo, cada individuo é um individuo. E dentro das perspectivas eu assisti outras também de médicos falando desse período pandemia, psicopedagogas, pediatras. Então eu acho que tem sido muito enriquecedor essa formação que é o “Cadin de Prosa”.

Pesquisadora: O próximo ponto que eu queria que a gente falasse é sobre a questão da educação física ainda ser uma área que no imaginário da sociedade é uma atividade para as crianças ou descontraírem, aprender outras coisas que não seja mais conhecimento, uma “premiação” muitas vezes. Eu não sei se ainda faz parte da sua rotina, mas a educação física é quase um prêmio, *né*, se a criança se comportou bem, ela faz na aula, se não, ela não tem. Então eu queria que você falasse como que você faz no seu trabalho, como você lida com isso, porque é muito complicado, a gente está nesse lugar ainda. Então como isso interfere no seu trabalho?

Professora-1: É a maioria das vezes gente tem que desconstruir esses conceitos. Ainda é muito comum principalmente por professores mais antigos falar ‘Não, hoje *fulano* não vai fazer aula de educação física porque não fez o dever’. Realmente incomoda, porque ao mesmo tempo em que às vezes a gente pensa, ‘Ele está certo ele tem que fazer o dever, ele tem que ter algum puxão de orelha’, só que tira a importância da educação física. É como se realmente fosse um jogo, um jogar por jogar, a matemática é mais importante, o português é mais importante. Então a gente tem que estar sempre desconstruindo isso com os professores e com alunos. Um das coisas que eu pude perceber na escola, como o meu mestrado foi na área e gênero, eu percebia muitos estereótipos na escola sobre gênero. Às vezes, algumas atividades para meninas outras para meninos. Às vezes vai dar uma lembrancinha, a do menino azul e a da menina, rosa. Eu me dispus a fazer uma palestra falando sobre gênero na escola e a gente percebe assim muitos

pensamentos que a gente com o tempo tem que ir desconstruindo. Uma delas é essa questão da educação física. E outra delas é o gênero, que pra mim, acho que porque estudo isso, é o que mais me incomoda. Às vezes a forma de um professor falar isso interfere na formação do aluno. 'Olha os modos, menina não senta assim', algumas coisas que a gente pode mudar na escola e é tão fácil. A gente tem um aluno que é homossexual e tinha uns professores que falavam coisas bem preocupantes, aí eu quis nessa palestra falar sobre isso, tentei falar que às vezes a gente fala as coisas sem saber o impacto. Tem coisas que a gente escuta que até arrepia. 'Vira homem!', são coisas assim. Então eu acho que é um processo e como eu tenho conhecimento eu me sinto na obrigação de desconstruir certos estereótipos.

Pesquisadora: São coisas pequenas que são naturalizadas, né. É muito comum, muito normal ainda falar essas coisas, organizar as crianças de acordo com o gênero e como que isso vai sendo perpetuado na escola e, na educação física, às vezes fica até mais evidente né. A gente teve um processo de separar educação física entre meninos e meninas, ensinar certas coisas para uns e para outros, então acho muito bacana isso que você falou.

Professora-1: Até o futebol, é cultura, como se o futebol fosse para os meninos. Quando eu abordo futebol, eu sempre coloco os times mistos e quando a aula é livre, naturalmente os meninos já vão para o lado jogar futebol e as meninas fazer outras coisas. Eu percebo que lá na escola já está quebrando isso, eles já chamam as meninas e já tem menino que também não quer e prefere fazer outra coisa. Então eu tento desconstruir isso também.

Pesquisadora: Pra gente já ir finalizando, eu queria que você destacasse sugestões que você entende que seria ideal e possível para formação continuada que considere os professores como protagonistas do processo de formação, como você disse agora pouco né que como que foi rico para você ouvir as mães dos autistas, porque muitas vezes a gente fica muito preso ao que os especialistas falam e a gente às vezes esquece de ouvir outras pessoas que participam do processo. Então, que sugestões você imagina serem importantes para pensar a formação continuada que considere os professores como protagonistas desse processo de formação?

Professora-1: Eu acho assim, que é muito interessante... Uma das *lives* que eu assisti, que é da área da educação física, colocaram uma médica para falar como seria a educação física em termos de protocolos sanitários. Acho que faltou, poderia ver na rede algumas práticas, poderia convidar algum professor de educação física pra saber 'Como você tem feito durante a pandemia?' Ou 'Como tem sido as suas aulas?' Relatos de experiência dentro da própria rede. Eu acho que seria interessante no caso da formação se fizesse um levantamento tanto dos professores que estão se formando tanto do doutorado quanto mestrado, as áreas que estão se formando porque, por exemplo, quando a gente entrega a dissertação na Secretaria de educação com CD tem toda a burocracia. A gente dá um retorno, mas nunca ninguém falou 'Você aprendeu isso, pode dar um curso sobre isso pra outros profissionais?'. Acho que deveriam procurar os talentos dentro da própria rede e

aproveitá-los mais dentro desse processo de formação. Eu acho que o que veio para ficar foi essa possibilidade de ensino remoto, *né*. Eu acho que abrange uma quantidade maior de profissionais até pela maior disponibilidade de tempo. Então acho que deveria ficar mesmo, se Deus quiser quando tudo isso acabar, eu acho que uma coisa que não deve acabar é isso, as *lives* e tudo. Eu acho que a prefeitura poderia aproveitar dentro da própria rede seus profissionais para falarem as suas experiências, seria minha sugestão.

Pesquisadora: É uma boa ideia para manter o diálogo entre os próprios professores e professoras, como você disse, cada um tem uma direção do trabalho, mas você está atuando na escola, então você tem o seu cotidiano que certamente contribuiria para compartilhar isso com outros professores que também estão na rede, não são pessoas que estão fora ou distantes.

Professora-1: Isso, que conhece melhor a realidade né.

Pesquisadora: Eu estou satisfeita com as suas respostas e se você tiver mais alguma coisa para acrescentar, pode ficar à vontade.

Professora-1: Acho que seria só isso mesmo.

Pesquisadora: Ótimo. Eu quero agradecer mais uma vez a gente acabou passando um pouquinho o tempo que eu tinha comentado de quarenta minutos no máximo, mas acredito que é sempre bom né tanto para gente ouvir e para quem fala reviver e rememorar algumas coisas que contribuem para a nossa prática, *né*.

Professora-1: Disponha Deborah, se precisar de alguma coisa também, *tá?*

ENTREVISTA II

Pesquisadora: Para te trazer mais informações, o objetivo da pesquisa é perceber quais possibilidades a escola básica oferece de formação continuada, entendendo a importância da gente ouvir os professores que estão atuando no cotidiano, pra entender quais são os melhores processos de formação. Então, a minha intenção é dialogar diretamente com os professores. Por conta da pandemia, estou precisando fazer as entrevistas remotamente, então espero que a gente consiga ter uma boa conversa. Qualquer coisa, você pode perguntar, ok? Ao longo da entrevista... Vou te pedir pra me falar qual instituição e o ano em que você se formou em educação física.

Professor-2: Eu me formei em 2002, na UFJF mesmo.

Pesquisadora: E ainda era o currículo de licenciatura plena?

Professor-2: Sim, sim, não tinha separado ainda não.

Pesquisadora: Você passou por algum processo, ou está passando, de pós-graduação, ou seja, mestrado, doutorado, especialização, os próprios cursos livre, de extensão...

Professor-2: É, eu fiz pós-graduação na Gama Filho, de fisiologia do exercício e avaliação funcional. Eu fiz muitos cursos, porque eu trabalho com handebol, aí eu faço bastante. Todos os cursos que tem eu participo, das federações. Mas não é pela escola, são as federações... Confederação Brasileira, Confederação Portuguesa, Confederação Espanhola... Eles estão sempre

oferecendo cursos, e como eu faço parte de alguns grupos que têm acesso a esses cursos, aí eu participo sempre.

Pesquisadora: Qual segmento e quais turmas você atua?

Professor-2: Eu trabalho de sexto ao nono ano. Esse ano, sétimo e oitavo, e tenho projetos. Além disso, tenho só projetos, projeto de handebol, projeto de música, e agora, com a pandemia, a gente *tá* fazendo projeto de xadrez, que é o que é possível fazer com a pandemia.

Pesquisadora: Há quanto tempo você está na rede municipal?

Professor-2: Desde 2005.

Pesquisadora: O seu vínculo é efetivo, *né*? A sua carga horária total, você sabe?

Professor-2: Sim, é dezesseis aulas, o que equivale a vinte e quatro horas por que tem as horas de estudo e as reuniões.

Pesquisadora: Antes de você atuar na rede municipal, até ao mesmo tempo, você disse que atua com handebol também. Me fala as suas experiências docentes, que você destaca.

Professor-2: Sim, eu também trabalho na rede estadual, fui vice-diretor da escola por nove anos, tive essa experiência de vice-direção também. Trabalho com handebol, desde 2009, trabalho com projetos sociais, com handebol, mas esses projetos sociais buscam talento e trabalham com essas crianças em alto rendimento, *participa* de campeonato mineiro, campeonato brasileiro, liga do estado do Rio de Janeiro... É um trabalho social e ao mesmo tempo de rendimento. E também já trabalhei com dança de rua, já trabalhei com música, um monte de coisa. Na educação física, a gente acaba que se for contar, acho que tudo contribui, tudo contribui muito. Trabalhei já com Ginástica Artística, trabalhei no CAIC... Então, tudo isso você acrescenta. Você vai trabalhar com handebol, a ginástica olímpica faz diferença no trabalho que você faz com handebol, a música ajuda o trabalho que faço na escola. Acho que tudo que já trabalhei é relevante, e são muitas coisas. Porque quando a gente trabalha na prefeitura, antes de ser efetivo, eu passava de escola em escola, e a gente não sabe o que vai ser. Quando chega na escola, assim, aqui é um projeto de dança, então eu tenho que continuar o projeto de dança que a professora *tava* fazendo. 'Não, aqui é projeto de ginástica olímpica'. Então aonde você pega, você é obrigado a estudar, a correr atrás, isso *me* fez com que eu estudasse. Então tudo que eu pego, eu estudo pra fazer. 'Ah, é ginástica olímpica?' Vou estudar, vou na escola de ginástica olímpica pra ver como faz, e aí acrescentar muito pra gente, *né*.

Pesquisadora: Essas foram perguntas mais *pra* ter algumas informações suas. E eu vou fazer algumas perguntas que *tão* divididas em blocos principais. O primeiro, a gente falar da formação continuada de uma forma geral; depois a gente entender como a formação na escola a partir dos relatos que a gente tem no nosso cotidiano e como que a educação física se insere nessa situação. Na primeira pergunta, eu queria que você falasse um pouco sobre sua trajetória na formação inicial, destacando as experiências que, ao longo da graduação, você entende que contribuíram ou pra sua escolha da licenciatura em educação física, ou que contribuíram pra sua atuação na escola. Por exemplo, os estágios durante a graduação, projetos, as próprias disciplinas que podem ter contribuído para o seu trabalho atualmente.

Professor-2: É, eu fiz a faculdade, na época era pleno, *né*, você podia fazer as duas coisas. É... eu me lembro que o seguinte, eu tive professores específicos que foram muito bons, ou seja, por exemplo, a disciplina de vôlei, o Juninho. Foi um

excelente professor, então, não era porque era o vôlei, o professor era muito bom, e aquilo me contribuiu muito. Eu creio que o currículo, ele depende muito do professor, entendeu? Ele depende muito do professor enfatizar aquilo. Então, a matéria que foi muito boa pra mim foi o vôlei, vôlei eu gostei bastante. Mas não porque eu fiquei bom em vôlei, eu fiquei bom em ser professor. Ele era um professor que ensinava a ser professor, *né*. Natação foi interessante pelo mesmo motivo. Olha só, nem tem natação na escola, mas o professor de natação, que era o Edson, era um professor que ensinava a gente dessa forma. Eu tive outros professores muito bons. O Nandin, foi de handebol na época... Por exemplo, em relação ao handebol, eu fui aprender mesmo depois. O que a gente trabalha no handebol não tem absolutamente nada, nada, nada a ver com o que a gente aprendeu na faculdade. Mas o que aprendi na faculdade é como ser professor, esses professores contribuíram muito. Eu acho que não depende muito do currículo, não é o currículo, eu acho que o currículo poderia se feito de forma diferente, pelo menos na época que eu estudei. Poderia ter sido de forma diferente. Porque o currículo em si, ele deixa muito a desejar aquilo que a gente precisa. Mas alguns professores, entre aspas, saindo do currículo, quando eles não enfatizam exatamente aquele conteúdo, eles enfatizam mais outras coisas, eles contribuem mais com a gente. Na faculdade, foram justamente esses professores, que ele ensinaram, usaram da matéria pra ensinar o pedagógico e nem propriamente a matéria em si que a gente teve, foi ensinada, entre aspas, com excelência, assim, de conteúdo em si, mas a postura. E o professor de biomecânica também, que eu fiz. Foi um projeto de extensão com ele e também aprendi muita coisa com ele, mas é quase que um tutor, uma pessoa que te ensina coisas além da escola, além da faculdade.

Pesquisadora: Ótimo. E eu queria que você falasse, ainda sobre a formação inicial e pensando em formação continuada, qual é o seu entendimento sobre o que é formação continuada, a partir da sua experiência, dos seus estudos, e como têm sido os seus processos de formação. Tanto os concluídos, quanto os que estão em andamento, destacando aqueles que você considera como relevantes para sua prática.

Professor-2: Sim, eu entendo formação continuada você compreender que você, primeiro, a faculdade não te ensina a trabalhar. A faculdade te dá condição pra você aprender a trabalhar. Você formou, a partir daí você vai começar a trabalhar. Você compreender, quando você *tá* formado, você não formou sabendo; você formou, você só está preparado para começar a aprender. E paralelamente, aquilo que você *tá* trabalhando, você tem que continuar estudando. Uma: porque você não aprendeu na faculdade o que precisa, definitivamente não, e nem era esse o objetivo da faculdade. E dois: as coisas mudam o tempo inteiro. Aquilo que era importante, que era necessário, que era relevante a pouco tempo atrás, já não é mais relevante hoje. E cada vez que o tempo passa, isso vai ser cada vez mais rápido. Ou seja, aquele conhecimento que você tem hoje, daqui a um ano já não é mais, não é mais atualizado, ele já não é mais aquilo. E cada vez que a tecnologia vai avançando, que a produção de conhecimento vai aumentando, cada vez mais, porque a produção de conhecimento hoje dobra a cada quatro dias, algo desse tipo. Antes acontecia a cada cinquenta anos. Então, a produção de conhecimento é tão grande que você precisa estar se reciclando, e se você demorar muito pra fazer essa formação continuada, você se perde. Então, não acho que a formação continuada seja 'faça um mestrado aqui, um doutorado ali'. Acho que mais importante do que isso, embora isso seja financeiramente mais importante, *status* seja mais importante, mais importante do que isso é a formação que você tem no dia-a-dia, porque se você faz

um mestrado, daqui a um ano, ele em pouco tempo vai estar, também, ultrapassado, e o doutorado, vai tá ultrapassado. O importante é o que no dia-a-dia, você se mantém informando. E aí sim, pequenos cursos, conversas com pessoas que conhecem mais que você, estar em grupo. Eu por exemplo, atuo com handebol, gosto muito dessa área, e eu tenho vários grupos, que todos os dias, hoje mesmo, quinhentas mensagens, quinhentas perguntas, quinhentas pessoas colocando suas coisas. Que você vai discutindo, e vai vendo, 'olha lá no Mato Grosso, tá diferente, né, lá em Portugal, as coisas andam diferentes', porque é gente do mundo todo. Então eu acho que a formação continuada hoje, ela é dia-a-dia, momento a momento, muito pequenos cursos e conversas, estar conectado com pessoas que têm um conhecimento, um acesso maior do que o seu para os conteúdos.

Pesquisadora: E aí aproveitando que você falou essa questão da formação no cotidiano, isso que acontece. A escola vem com um papel que precisa considerar isso. Precisa considerar essa constância de mudança do conhecimento. E aí, sobre a escola, especificamente o espaço escolar, como você percebe que a escola é abordada nos processos formativos. Eu sei que você também tem um trabalho fora da escola, mas pensando na formação pro seu trabalho pedagógico, como a escola tem sido inserida? Nos seus cursos, na própria graduação...

Professor-2: Sim. Se for olhar em termos de políticas públicas, em relação à escola, na formação de professores, não existe. Não existe essa política pública. A escola não está porque a escola saiu do mundo há muito tempo. A escola saiu pela tangente há muito tempo. Ela é totalmente ultrapassada. Em tudo, todos os aspectos. E eu tô incluindo a educação física, ela é inserida no meio do bolo e embola. E então, eu sempre, obviamente, não consigo diferenciar, a escola dos trabalhos que eu faço, entendeu? Não consigo ver diferença, porque as crianças são as mesmas. A comunidade, as comunidades são as mesmas, as necessidades são as mesmas. Então toda formação que eu faço eu aplico diretamente na escola, entendeu? É um grande diferencial hoje das formações, não existe o trabalho fora e o trabalho dentro da escola. Você aprende, e aquilo tudo é aplicado. A forma como você vai abordar, a forma como você vai observar, é muito mais isso a formação. Você conseguir observar, conseguir compreender a criança, a criança é a mesma. Em qualquer lugar que ela esteja, é a mesma criança. Aquela criança na escola é exatamente a mesma que foi no projeto. Então, de certa forma, a gente observa. Embora a escola não tem uma capacidade de *absorção* muito grande. E é uma escola que hoje, que sempre esteve um pouco a frente, uma escola muito boa de lidar, que a direção sempre foi muito aberta, sempre experimentou coisas novas, sempre teve condições de fazer coisas novas, o que não é a realidade da maioria das escolas. Então, essa formação, não existe a política pública, e quando você forma, você tem que conseguir se adaptar à realidade da escola. Em relação à formação de fora, então eu entendo que essa formação continuada ela é muito mais por vontade pessoal dos professores, que buscam em outros, trazer de outros lugares, a formação que existe, e que a escola não existe. Então, por exemplo, eu faço da formação que eu tenho no outro trabalho porque é ali que tem, constantemente tem, existe um interesse de formar os técnicos, os professores, tem as formações, ali tem. Então, como na escola não tem, eu tenho que fazer ali, e trazer pra escola. E quando tem da escola, quando é raramente a educação física, muito difícil. Quando tem da escola, são temas que ficam muito em discussão e que já tá totalmente ultrapassado. A verdade é essa. Quando tem na escola, a formação que tá já é uma formação de muito tempo atrás. Demora tanto tempo pra chegar, que quando chega ela já está ultrapassada. E quando você tem acesso por outras

vias, 'não, isso aí foi, beleza, há algum tempo atrás'. Agora já não é mais. E fica sempre atrás, fica sempre correndo atrás. Mas eu acho que não é só um problema de formação, é um bolo. Como a escola funciona, ela já não, a forma como a escola funciona, as salas, um do lado do outro, corredor, sinal, tudo isso contribui para que não tenha como hoje fazer uma formação, ou qualquer formação que faça. Ela é uma formação de 2020, né, numa escola de 1850, não vai ter como a gente encaixar essa formação. Assim que eu vejo, não sei se consegui responder.

Pesquisadora: Fica à vontade. E aí, aproveitando, você fez uma descrição da escola. Como você qualifica o papel da escola na sociedade hoje? A gente tem esse formato de escola que tem séculos, que não acompanha as necessidades da sociedade atualmente. E como você entende o papel da escola na sociedade hoje, principalmente em relação à produção de conhecimento?

Professor-2: Em relação à construção de conhecimento, sendo bem honesto, falo como professor e vice-diretor há nove anos, vice-diretor muito atuante mesmo, muito, muito, uma escola que inclusive é considerada excelente, muita aprovação no vestibular, sabe, um paraíso em termos de escola pública. Mas eu não vejo uma contribuição relevante de construção de conhecimento da escola. Porque a escola não está construindo conhecimento, a escola criou um código, um código paralelo à sociedade onde as crianças tem que seguir aquele código paralelo. E aquilo é muito pouco aplicável a qualquer coisa que você vai fazer. Principalmente, acho que todas as escolas, não é só a escola pública não, separa a escola pública da particular, isso acho que nem sempre é justo. Não vejo construção de conhecimento. Socialização? Sim. Socialização é importantíssimo, ali eles socializam. Eles aprendem não com a escola, aprendem a conviver, aprendem a lidar com as frustrações, os conflitos, coisa que não tem em casa. Em casa, trabalho como vice-diretor, o pai chega e fala 'em casa ele não faz isso'. É claro que ele não faz isso, em casa não tem ninguém pra ele fazer. Na escola, é aonde ele tá aprendendo a fazer isso. É... a questão de gênero, é na escola... é na escola que ele tem contato, não é em casa. Então a escola, a questão social da escola, é uma função muito mais social. A construção do conhecimento não está acontecendo. Definitivamente não está acontecendo. Se decora alguma coisa, segue aqueles códigos, passou de ano, fez um vestibular, passou no vestibular, mas você não aprendeu nada, você não trouxe nada, você seguiu códigos. Que é justamente uma escola de 1850. Então não vejo uma construção de conhecimento, eu não vejo abertura pra se crescer. Em todas as áreas, crianças que tem dotação em alguma área... A escola não acolhe essa criança. Se essa criança quiser crescer, ela tem que procurar outros meios. Para aprender, tem que procurar outros meios. Exemplo, pandemia, tá tudo fora. As meninas que treinam comigo que são da escola, eu tô todos os dias mandando, mando todos os dias, coisas do vestibular pra elas, coisas pro Enem, pro PISM, consigo umas apostilas, tenho mandado. Se elas estivesse na escola, elas não *tariam* estudando, com a intensidade que estão estudando. Elas vão pra escola pra não aprender, porque fora tem até mais tempo pra aprender. Essa é a questão do conhecimento, construção em si, ter um olhar crítico, ter uma visão, mas compreender mais a realidade. E termos com algum embasamento na sociologia, na filosofia, na história, então é uma compreensão da sociedade que a escola oferece, mas em questão, de socialização, questão do dia-a-dia. Então acho que a escola... Eu tenho um discurso muito radical. Eu acho que a escola não produz conhecimento. É um lugar onde não produz conhecimento, justamente pelo que eu falei. A forma como é feito hoje ela desencaixou totalmente, ela saiu do vagão, saiu da máquina e tá tentando empurrar pra lá... Mas não tá saindo do lugar.

Pesquisadora: E de alguma forma, você entende que as condições de trabalho, sejam a suas, ou a dos seus pares, ao longo da sua experiência na educação, você as entende que vão ser determinantes para o desenvolvimento desse trabalho? Seja para a construção do conhecimento ou da organização do cotidiano das escolas?

Professor-2: Sim, é determinante. Não acho que seja... O que é a condição de trabalho. Acho que a formação é mais determinante que a condição de trabalho... Vou dar um exemplo, vice-diretor, doze turmas à tarde, sexto a nono ano e ensino médio, a gente tinha três *datashows*, sala de vídeo, biblioteca, laboratório de informática, laboratório de ciências. Todas essas salas tinham televisões, ou seja, a turma da educação física dava pra você trabalhar, por exemplo, com mídias, em todas as salas, ao mesmo tempo. Você programa uma aula com um *datashow*, dava pra fazer tranquilamente em todas as salas ao mesmo tempo. Sabe quando acontecia isso? Nunca. Nós temos uma quadra excelente, temos bom espaço, sabe, eu não posso reclamar do espaço. Pode ser melhor? Pode. Mas nem o que tem está sendo utilizado, sendo aproveitado. Querem ter mais, se o que tem você não... Se todo mundo tivesse utilizando tudo, fazendo tudo certinho, ainda assim falasse 'tá faltando', beleza. Mas não 'tá faltando'. Então essas condições é muita... Eu acho que a formação, porque não adianta você oferecer condições se a pessoa não está preparada para fazer aquilo. Porque os professores são formados para ensinar daquele jeito. Você pode melhorar as condições, se não tiver um professor preparado que vai compreender o que é aquela condição, quais as possibilidades que existem ali, não adianta isso. Eu dei um exemplo de uma escola que é surreal, foi construída há pouco tempo, por isso chegou, ganhou muitos prêmios de alunos e tudo, aí você ganha *datashow*, a gente foi ganhando alguns prêmios, acabou acumulando uma série de coisas, que a escola ficou muito boa. Mas mesmo assim, você não vê uma boa vontade, ou vocação pra isso. Obviamente, professor trabalha em três escolas, a questão do salário, aí não tem tempo de preparar uma aula melhor e acaba recorrendo a isso mesmo, então isso também é condições de trabalho. Tendo um salário baixo, você acaba sendo obrigado a fazer muita coisa. Mas eu acho que o mais importante é a formação, é você estar preparado para aquela condição, e isso que eu acho que falta, acho que a formação desde a faculdade até a escola, a aplicação na escola, o que vai gerando um ciclo. Que o que é formado na faculdade, formar as crianças na escola, ela tá errada, ela serve pra sustentar a si mesmo, serve pra manter o ciclo só, ela não serve que esse ciclo saia pra outra coisa. É um ciclo que fica sempre girando. As condições fazem diferença, acho que o mais importante inclusive é o salário, mas eu creio que só melhorar condições não vai mudar porque a experiência que eu tenho no dia-a-dia que, mesmo com boas condições, você não vê as pessoas utilizando essas boas condições.

Pesquisadora: Aí, aproveitando que você destacou a importância da formação. Ao longo da sua trajetória, você consegue perceber momentos ou espaços que você pode destacar como formativos? Por exemplo, e aí eu englobo também reuniões pedagógicas, momento na própria escola, espaços que a rede ou a gestão disponibiliza para que os professores se formem... Você consegue destacar esses processos? Dentro da própria escola?

Professor-2: Lá faz assim, nas reuniões costuma, por exemplo, utilizar bastante, isso é uma qualidade muito grande. Eu moro em Marilândia, sou efetivo há muito tempo, trabalho em Nova Era por conta disso. Ele faz da seguinte forma: como ele conhece muitos professores, aquilo que eu sou bom, por exemplo, muito às

vezes eu tenho oportunidade, na reunião, algum momento, para que eu passe para os professores aquilo que eu sou bom. Outros professores são bons em outras coisas. Então sempre tem um espaço nas reuniões, quando é possível, para o professor fazer sua apresentação, sua apresentação, daquilo, ou eu faço a apresentação porque eu trabalho com música, também, sobre música, ou fazer apresentação da professora que trabalha, tem a formação com a questão da deficiência e tudo, ela vai, traz, então existe essa abertura. Mas aí como eu falei, é muito mais por conta da cabeça do diretor, muito mais porque nós temos um diretor que é uma pessoa espetacular, do que propriamente existe um sistema, existe um institucional. Se de repente, muda a direção, aí acaba. Não é algo que é natural, então é uma coisa que é da pessoa. Toda formação ela mesmo acontece na escola, ela tem muito mais relação com as pessoas que tão ali, que tomam iniciativas individuais, pessoais, e assumem, entre outras, os ônus e bônus. Assume as responsabilidades sobre aquilo. E eu não sei se seria essa exatamente o ideal.

Pesquisadora: Muito bom você ter falado, porque eu ia te perguntar justamente se o seu entendimento sobre essa proposta parte daquela escola, que não é algo da rede. Que seria interessante se fosse algo mais ampliado, e como você disse, pra não correr o risco de sair a direção, e isso se perder.

Professor-2: Sim. Já houve na rede, há muitos anos atrás, um trabalho mais formativo, já houve. Mas acabou um bom tempo, nunca mais, entendeu? E era muito bom quando tinha, sabe, a gente sentia mais feliz, mais confortável, porque, querendo ou não, você se sente mais feliz quando você aprende, você tem mais motivação quando ensina uma coisa nova, entendeu? Quando você vê uma novidade, você tem mais vontade de chegar na escola, tem mais vontade de tentar aplicar aquilo. Melhora a qualidade não só porque o conteúdo é novo, mas porque você passa a ter uma motivação. Todo mundo. Quanto tinha essa formação era melhor. Mas tem muito tempo que não tem.

Pesquisadora: E essa formação que você está falando que tinha, partia da própria prefeitura, da Secretaria de Educação?

Professor-2: Sim, aí tinha a Semana do Professor, tinha Seminário do Professor, tinha reunião dos professores de educação física, uma vez por mês, reunião para discutir as coisas, reunião de professores de projeto. E nunca mais aconteceu...

Pesquisadora: Tem tempo que não acontece?

Professor-2: Deve ter quase uns 10 anos que não acontece.

Pesquisadora: Falando um pouco especificamente da educação física, como você tem percebido a ampliação do acesso de estudantes à escola. Como e qual o lugar da educação física na escola? Você já tem uma carreira desde 2005, como você entende que a educação física se insere na educação escolar?

Professor-2: Isso, eu falo assim, o que eu acredito que deveria ser, ou o que é, de verdade?

Pesquisadora: Você pode fazer os dois. Você pode descrever pra mim como é, e o que você imagina que seria o ideal.

Professor-2: Bem, na escola, primeiro: a educação física na escola ainda é vista como algo, menos do que já foi, né... Mas ainda é visto como algo superficial. Menos do que já foi, já houve época pior, hoje não. Não porque a educação física cresceu muito, mas é porque os outros conteúdos, os alunos deixaram de interessar pelos outros também, aí ficou tudo igual. Se um aluno não quer, não liga mais pra ser reprovado em educação física, também não liga pra matemática... Acabou nivelando por baixo... Só que isso é uma coisa. Outra coisa é quando você faz

algum trabalho mais interessante assim, você acaba criando, tendo mais possibilidades de trazer os alunos pra escola, e aí a escola começa a respeitar mais. Igual eu falei, não é a educação física. Mas o trabalho que você faz. Começa a respeitar muito porque os alunos passam a respeitar. Querendo ou não, a educação física ainda é um espaço aonde existe algum contato real de aluno e de professor. Mais próximo do nosso... Então, você consegue com os alunos, ainda hoje, com a questão do celular, eles têm muita proximidade com os professores de educação física, né. E é um caminho que muitas escolas que tem um pouquinho de raciocínio usa pra poder trazer os alunos. Então, a educação física tem um papel, hoje, mais importante do que tinha a dez anos atrás. Ela é vista de forma melhor não porque as pessoas de repente ficaram boazinhas com a educação física, mas porque a situação ficou tão complicada, anacronicamente falando. Professor tá cada vez mais defasado. Essa defasagem tá ficando cada vez mais óbvia, que acaba que tá tendo que ter mais humildade e compreender que a educação física também é importante. Porque aquele status que existia, de matemática, português, ele já está começando a cair. Não tô dizendo que os professores ficaram bonzinhos, é porque a realidade começou a ficar cada vez mais óbvia. Então, eu acho que a educação física muita gente faz o seguinte. Começa a ensinar matemática na educação física. Eu acho que é o contrário. Eu acho que quem tem que... a educação física é que tá no caminho certo. Se tem uma matéria que tá mais certa que as outras é a educação física, que trabalha teoria e prática. Que trabalha em conjunto, que trabalha grupo. Que se você for ver a ONU, as dez qualidades do profissional do futuro da ONU, todas voltadas para questão de relacionamentos sociais, sobre se relacionar, tomar decisão... Tudo isso, a educação física está à frente. Na questão de conseguir utilizar uma prática e uma teoria ao mesmo tempo. Então acho que a importância da educação física, ela deveria ser vista para a mudança da educação como o carro chefe. Acho que deveria ser a educação física o carro chefe da mudança, se é que algo quer mudar a educação. Não é a educação física que precisa se adaptar aos conteúdos, como muitas vezes se pede. Mas os conteúdos precisam se adaptar à educação física, já que ela está muito mais próximo daquilo que se exige para um cidadão e um profissional no futuro, porque o cidadão e o profissional do futuro vai tá cada vez mais junto, vai ser cada vez mais a mesma pessoa. Porque hoje se fala cidadania e profissional, o profissional e o cidadão, as necessidades vão ser bem as mesmas, porque você não vai conseguir ser um profissional sem ser um cidadão. Porque a parte técnica, as máquinas vão fazer. Então a educação física é o mais importante. E tem melhorado em relação à visão. Em relação à estrutura física, não tem como melhorar. Assim... Precisa melhorar, mas o espaço é pequeno, o material é pouco, isso aí é uma realidade que sempre existiu e que a escola não se esforça muito, como nunca se esforçou para fazer. Aí mais uma vez, brigas pessoais. O professor que é chato pra caramba, que fica pegando no pé, que fica perguntando, que fica questionando acaba que uma hora, tem. Mas se você fica sendo muito bonzinho, você não tem valorização. Então a educação física hoje, em resumo, ela está mais importante do que a outra. Para os alunos, é o conteúdo mais importante pra eles. Eles vão pra escola pra fazer educação física, E isso não acho que eles estejam errado, não acho... E olha que fui vice diretor por muito tempo e observa muito de fora. A gente não tem que obrigar os meninos a ser aquilo que não vai ser importante pra eles, que é importante pra gente. Um exemplo que não tem muito a ver, mas acho que tem a ver. A menina tá estudando pro ENEM, aí tá tendo esses PETs, esses que tem que entregar, que não vale nada esses PETs. Porque na reunião, a menina tá estudando pro E NEM, 'Ah não, avisa ela que se ela passar no

ENEM, e não entregar o PET a escola vai reprovar ela e ela não vai entrar'. Aí eu falei 'Vocês vão fazer isso mesmo? Vocês *tão*... Vocês escutaram o que vocês falaram, vocês ouviram o que vocês falaram? A menina de comunidade, pobre, passa dificuldade, ela passar na engenharia, no ENEM, e vocês vão dar pau nela porque não entregaram o PET? Ela é obrigada a querer o que vocês querem, não o que é importante pra ela?' O importante pra ela não é o que é importante para a escola. Então, quando isso fica totalmente fora de sintonia, é a educação física que une o que é importante para o aluno e o que é importante para a escola. O ponto de união daquilo que o aluno vê que é importante pra ele, e o que a escola vê que é importante pra ela, é a educação física, já que os outros conteúdos saíram. E repito, não é por conta do aluno não. A gente coloca a culpa no aluno, mas não é.

Pesquisadora: Você falando, me fez trazer um outro aspecto, que é a questão do trabalho coletivo. Você diz que o próprio professor e professora tem sempre que bater de frente para, em algum momento, conquistar algumas coisas que é direito, ou abrir mão de uma coisa que os alunos precisam fazer, ou não, porque é a escola que decide. Pensando no trabalho coletivo, como você nota que existe uma mobilização de professores frente a alguns desafios? Como a pesquisa vem falar de formação, como essa mobilização coletiva é importante para pensar formação de professores para pensar na melhora do espaço escolar como espaço de construção de saberes e formação pra cidadania?

Professor-2: É difícil você conseguir na escola fazer um trabalho de ação coletiva. É difícil. Muito por conta da formação. Ou seja, é um ciclo. A formação ensinou a ser individualista, a formação foi essa. Por isso a educação física não foi valorizada, porque a educação física trabalha o oposto disso, necessariamente trabalha o oposto disso, ser individualista. E a pessoa só une a um projeto se aquilo tiver pra ela uma força individual, uma vantagem individual. Ela não se une a projeto se não tiver vantagem individual, só coletiva. As pessoas não tem a capacidade de pensar coletivo. Então esse é um grande problema da escola. Vamos supor: vamos fazer um interclasse. Se o interclasse der um dia de folga *pros* professores na sala dos professores, ele vai batalhar para que tenha o interclasse. Mas não porque o interclasse é importante para a escola, para os alunos, mas é porque ele quer ficar na sala dos professores, ali. Agora se for, onde vai se trabalhar tudo, igual eu propus na última vez na escola, sabe, onde todo mundo ia trabalhar, esse já não é o interessante. Embora seja mais motivante e mais interessante para os alunos e a aprendizagem de uma forma geral. Você não consegue... Igual é no Brasil a política, você só consegue mobilizar alguém... 'Ah, *vamo* batalhar pelo direito das mulheres'. A pessoa só entra na luta se individualmente tiver um ganho além do direito geral. É muito difícil você ver... 'Ah, eu vou ali porque eu vou conseguir um cargo pra não sei aonde, porque eu vou conseguir me promover'. O nosso pensamento é muito assim. Vamos resolver as coisas da escola, mas eu preciso... Isso porque eu fui vice-diretor. Pra eu conseguir mobilizar a escola você tem que, entre aspas, barganhar, não *tô* falando de todos, mas a maioria, barganhar pequenos ganhos, porque as pessoas não conseguem enxergar o ganho inteiro. Eu tenho que dar um ganhozinho para aquele professor para que aquele professor possa fazer algo para ganho como completo. Um grande erro... É um erro que se reproduz, que se reproduz o tempo todo. Aí tem que ficar barganhando, *né*. 'Ah, vão fazer isso aqui, então o que acontece, a gente libera os alunos e libera vocês pra vocês fazerem essa grande gincana'. A grande gincana já era a vantagem. Eu não preciso fazer o professor sair mais cedo. Mas é esse o problema de formação porque as pessoas não conseguem entender além do individual. Fez na matemática ali, beleza. Se tirou nota boa na

matemática, *tá* bom, não interessa o resto, não interessa se no português *tá* mal, não interessa se *tá* passando fome em casa, não interessa. Nada disso interessa; interessa a nota ali. Eu acho que primeiro é a formação ali na base. Eu não vejo como esse grupo de professores, tem as suas exceções. Tem pessoas que são maravilhosas. Mas em um grupo grande, de cem professores, vamos colocar quatro, cinco exceções... Eu não consigo enxergar como essas pessoas lutem por um bem coletivo. Por isso que a gente nunca conseguiu conquistar nada, nunca luta por um bem coletivo. Todo mundo pelo seu... Quando resolve seu problema, todo mundo volta, todo mundo faz. Então é *pro* bens individuais. Acho difícil. O oposto que deveria ser o caminho, *né*, porque aí em algum lugar tem que haver uma quebra, em algum lugar tem que entrar desordem, quebrar tudo. Acho que deveria ser, a princípio, na formação de professores. Começa tudo de novo, *tá* errado, não *tá* legal não, *tá* mal feito. *Vamo* começar...

Pesquisadora: E aí pra gente finalizar, uma última questão que eu havia pensado, você disse que um passo importante é mudar esse paradigma de sempre buscar as coisas por gratificações individuais e aí o coletivo acaba ficando em segundo plano. Quais seriam suas sugestões, o que você imagina como possibilidade pra gente pensar formação continuada que considere esse aspecto coletivo e os professores enquanto protagonistas? Porque muitas vezes os processos formativos podem desconsiderar isso. Os professores não têm voz, não tem o que ensinar, só o que aprender. Como a gente poderia trazer esse trabalho coletivo em processos de formação continuada?

Professor-2: Eu acho que é o seguinte. É um pouquinho a ver com o que acontece, o que eu sou bom, eu tenho oportunidade, e aí eu me motivo. Eu creio que a questão, a escola, de uma forma geral, tem que se focar na questão das múltiplas inteligências, em relação inclusive aos professores. As múltiplas potencialidades que cada um tem para contribuir. Ou seja, é tentar... Porque as pessoas gostam muito, por exemplo, se gostam muito daquilo que interessa a elas. Isso sempre. Mas eu posso gostar do que me interessa querendo ganhar vantagem, mas eu posso usar o que interessa a mim para que aquilo, para que eu ofereça. Então é mudar a visão, ou seja, eu vou pensar em individualidade, sim, no início, porque não tem como não pensar em individualidades. Mas é uma individualidade que é o oposto. Ou seja, é fazer com que os professores, numa estrutura de escola, aonde os professores têm a liberdade de oferecer o que eles têm de melhor, aí tem que quebrar muito... Gente, já não está funcionando, a verdade é essa. Isso aí já *tá* perdendo de trinta a zero, acho que não tem problema mudar um pouquinho a tática do jogo não porque *vamo* perder de muito e *vamo* perder no final se continuar assim. Mudar um pouquinho essa estrutura do andamento da escola. Tanto em relação aos alunos quanto em relação aos professores. Tem um projeto, que chama Projeto Âncora lá em Brasília, que a escola é totalmente diferente. Ela caminha justamente dentro das potencialidades junto de cada pessoa, *né*. O iniciante, o intermediário e o avançado. O avançado ajuda o iniciante, sempre. Então existe um trabalho em grupos aonde aquilo, a criança que chega iniciante, ela vai ser ajudada pelo avançado, cada um trabalhando no seu tempo, naquilo que mais interessa e com o trabalho de professor sendo muito bem feito. Isso motiva as pessoas a serem valorizadas, porque aquilo que ela é boa ela faz, ela é valorizada naquilo que ela é boa. Ou seja, vamos fazer uma escola aonde o professor de matemática pode oferecer pra todo mundo uma coisa interessante. Pra isso eu vou ter que abrir mão de cinquenta minutos de aula, em alguma semana. Mas isso não é abrir mão porque os cinquenta minutos não vão acontecer do mesmo jeito. Não *tá* aprendendo nada.

Acho que a questão é essa. Conseguir compreender... Achar uma solução para que os individualismos, as vontades pessoais passam a ser compartilhadas. Eu amo o handebol, eu vou dar um jeito de compartilhar isso com meus colegas da escola. E seja o efeito contrário, não eu querer buscar no outro tudo o que é bom pra mim, mas o que eu tenho de melhor eu poder oferecer ao outro eu vou gostar de fazer isso, como todo mundo gosta... Quando você tem uma coisa boa, você gosta de mostrar, então eu acho que é mais ou menos esse o caminho. É inverter a direção do que está andando, sabe. Não acho que seja exatamente a solução, mas pra começar a quebrar esse paradigma é começar a descobrir o que cada um tem de melhor, igual o Cecilia Meireles faz. Faz isso na reunião? Pode fazer durante as aulas. Pra que sétimo ano, oitavo ano, nono ano. Pra quê? Essa terminologia é pra quê? No fim das contas tá aprendendo só a fazer as continhas básicas mesmo. No fim das contas o menino do sexto ano sabe quase a mesma coisa do oitavo, que sabe a mesma coisa do primeiro ano, é a verdade. Então porque não a gente criar um sistema, que eu já tentei fazer isso em escola, aonde trabalhe muito mais discussões, 'oh, quem tem algo a oferecer?' E aos poucos vai começando a motivando, um vai conhecendo melhor o outro da sua escola, e aos poucos, aqueles interesses individuais as pessoas começam a perceber que existem muito mais coisas em comum nos interesses do que imaginam. Porque as pessoas tiveram a capacidade, a possibilidade de mostrar quem elas são de verdade. Não o professor de matemática, o professor da cadeira... É humanizar um pouco, personalizar um pouco mais o trabalho, já que é tudo personalizado mesmo, né.

Pesquisadora: E pensar como a rotina da escola não possibilita isso. Você já falou mais antes, a forma como a escola tá organizada, as condições de trabalho dos professores, o que a rede, Secretaria Municipal, enfim, entende sobre formação continuada, acaba criando uma barreira pra que isso que você propõe aconteça? Você acha que parte dessa visão da rede sobre educação, junto com as condições de trabalho?

Professor-2: Sim, acho que cria uma barreira, propor isso seria um escândalo. As pessoas estão num *looping*, que se eu propor isso, 'não, não... Os alunos tem que ficar cinquenta minutos em cada sala, tem que trocar na hora do sino, professor tem que trocar, é um atrás do outro, meu Deus do céu, não pode'. Quebrar essa noção de que a escola é a escola de 1850, da Revolução Industrial, aquela escola, daquela modalidade, é muito difícil você quebrar isso, se você propõe isso, o secretário, a secretária, o supervisor do supervisor do supervisor... Sempre vai ter um supervisor acima que vai 'não, não, eu não posso fazer porque a inspetora vai me fiscalizar', 'não, não é que eu não concorde', sabe, sempre existe uma hierarquia, um medo da pessoa que está acima e que na verdade é um ser humano igual a gente, né. Quantas vezes, que eu sempre fui meio chato assim nessas coisas. 'Vão fazer isso'. Eu sempre fui muito de fazer evento dentro da escola, e por isso a escola funcionava mais do que as outras. 'Ah tá tendo um evento', 'ah, mas hoje não é dia disso não'. Mas nós *tamo* tendo um evento dentro da escola, 'mas vocês não vão fazer isso, eu sou da superintendência' . 'Eu sei que você é da superintendência, você já se apresentou, mas você não vai fazer isso. Cadê a inspetora? Chama inspetora, vamos conversar com a inspetora. A inspetora não é nenhum monstro não, vamos conversar. Não é possível que ela não vai entender. Se ela quiser entender ela vai vir pra entender, se ela não quiser vir aqui ela não quer entender, então o problema não é meu. Ela vai vir aqui'. As pessoas ficam com tanto medo de não fazer. 'Ah porque a inspetora vai fazer isso'. Aí a inspetora chega, por sua vez, 'não, não sou eu, é a minha coordenadora', 'então chama sua

coordenadora. Nunca é ninguém. Esse sistema escandaliza e cria um certo medo de se fazer as coisas. O diretor fica ali com medo da inspetora, a inspetora fica com medo da coordenadora, a coordenadora fica com medo da superintendente e você vai conversar com a superintendente, ela acha isso maravilhoso, entendeu? Acho que toda essa hierarquia do medo, é uma coisa que atravanca, as pessoas acham um escândalo uma coisa que todo mundo tá vendo que não tá funcionando, *né*, todo mundo *tá* vendo. Não tem ninguém hoje que não consegue enxergar isso.

Pesquisadora: Ótimo. Eu *tô* satisfeita com as respostas. Acabamos passando dos quarenta minutos. Você tem mais alguma coisa pra acrescentar? Você pode ficar à vontade, se não eu vou pausar a gravação.

ENTREVISTA III

Pesquisadora: A pesquisa é sobre formação continuada de professores e professoras de educação física na rede municipal. A primeira pergunta é você contar um pouco a sua trajetória na formação inicial, destacando os processos e experiências, ao longo da graduação que contribuíram pra sua atuação na educação física escolar hoje.

Professora-3: A gente estava falando dessa pergunta quando deu o pique de luz. Aí a gente vai ela toda de novo porque eu nem sei como ficou. Eu entrei na faculdade em 2001. Aí eu entrei a principio, sempre gostei muito da ginástica. Entrei pensando em trabalhar com a ginástica artística. Mas eu sempre gostei da área escolar e conhecendo as disciplinas, fui cada vez me interessando mais *pra* área escolar. Eu participei de muitos congressos enquanto acadêmica. Com o desenvolver da minha graduação, eu optei pelas disciplinas mais voltadas pra área escolar. Fiz estágios curriculares e extracurriculares. Fiquei um tempo acompanhando em outra escola. Porque eu acho que isso a gente vai vendo olhares que a gente não tem na nossa graduação ali. Quando começou o projeto de inclusão na faculdade, que tinham bolsas pra ajudar no CAIC, o professor regente com os alunos que têm alguma deficiência. Eu fui uma das primeiras bolsistas. Fiquei nesse projeto não sei se três ou quatro períodos, agora eu não lembro bem. E ao mesmo tempo eu ajudei uma professora com monitoria, mas de forma voluntária, porque lá dentro as coisas são meio obscuras. A monitoria sumiu lá, e aí já tava com o projeto feito, mas sumiu o projeto. E participei também de um outro projeto dentro da área escolar que tinha lá, mas que durou pouco tempo. E aí eu sempre tive mais interesse, a partir do momento que eu fui começando a cursar as disciplinas pra área escolar mesmo.

Pesquisadora: Sobre a formação continuada, eu queria que você falasse qual é o seu entendimento sobre o que é formação continuada e descrever como tem sido os seus processos de formação. Tanto os cursos que você participou, ou os que você faz na própria escola, se tiver, destacando a relevância disso pra sua prática pedagógica.

Professora-3: Eu acho que o processo de formação continuada é o professor achar que fez a graduação e aquilo ali é suficiente. Ele se manter sempre estudando, pra estar atualizado, o que está surgindo, quais as vertentes, o que pode contribuir nesse processo educacional, precisa se manter atualizado. E eu acho que disso tudo vai tanto os cursos que dão uma orientação maior pra gente, mas até o

próprio interesse do professor eu sozinho estar pesquisando, de estar se atualizando. E também os promovidos pelas redes de ensino. Eu fiz, assim que eu formei, eu entrei na pós-graduação voltada para educação física escolar, na federal, e fiz paralelo, uma pós em psicologia aplicada à educação. Que eu acho que a gente tem que buscar compreender o máximo possível o nosso público de alunos ali pra estar trabalhando com eles da melhor forma possível. Eu terminei essa pós, fiz uma de psicopedagogia clínico-institucional, pra compreender o aluno de uma forma mais ampla. E depois dessa pós, eu fiz o meu mestrado em educação física escolar. Terminei o mestrado eu fiz uma pós-graduação em tecnologias aplicadas à educação, que hoje, por ironias do destino, a gente tá usando demais. Na época que eu fiz, da prefeitura eu não tive nenhum questionamento. Mas do Tiradentes, eles me questionaram, 'Mas educação física usa isso? Precisa disso?' Inclusive eu tinha uma prova, fazia no polo de Petrópolis, eu fiz pelo CEFET do Rio. E aí eu ia lá fazia as provas, era online. Quando teve a festa junina, eu tive que ir fazer a prova de dia e trabalhar à noite para fazer a limpeza da festa junina porque eles não me liberaram pra ir fazer a prova porque eles falaram que não tinha nada a ver com minha área de educação física. Então isso mostra que a gente, apesar de todo esse processo, ainda tem uma desvalorização dentro da nossa área. A prefeitura tem feito muitas *lives* voltadas com os temas educacionais, voltadas para nós professores, mas uma coisa que, desde o início das *lives* eu sempre questionei foi a questão como eles abordam as disciplinas. Você vê muita coisa de português, matemática, pra aprender a ler, fazer conta, e o alfabetizar ali... Não que isso não seja importante, não que todas as disciplinas não possam se enriquecer com isso, porque isso é na verdade um trabalho multidisciplinar, mais focado nessas duas disciplinas, mas todos nós fazemos parte, mas você não vê voltado pras outras áreas. E aí, quando teve pra nossa área foi mais falando o como deveria ser o nosso plano de trabalho, o que estaria sendo trabalhado em cada um dos... que teve outra divisão, né, não foi mais bimestre. Eu sinto falta de eles estarem realizando por segmento também essas formações que a prefeitura tem feito, que aliás são muito interessantes e eu acho que contribui muito com a gente. Agora com essa questão do retorno, elas estão mais focadas no que seria o híbrido, as formas de precaução. E assim, eu gostava mais também quando era à noite. Ficava mais fácil da gente estar participando. A gente pode até assistir depois, mas eu acho que dúvidas que podem surgir, você estando ali, é mais fácil de interagir, de estar participando. E aí agora, eles estavam fazendo a grande maioria delas à tarde, que é o horário que eu estou no estado, e eu não consigo participar porque lá a gente tá em sala virtual, não é o atendimento que a gente tem feito na prefeitura, que você consegue estar fazendo simultaneamente ali alguma coisa, não precisa estar focado 100% ali. Mas eu acho que também o ideal, mesmo nessa situação é em outro horário. Porque se é no seu horário de trabalho, você está dando atenção *pro* aluno, o ideal é você estar o mais possível disponível para que o retorno seja na hora que a criança faz. Então eu acho que essa contribuição que a prefeitura fez foi muito interessante, muito legal, muito importante, mas eu acho que poderia ter aprofundado dentro das diferentes áreas, dentro da parte educacional.

Pesquisadora: vou aproveitar o gancho da sua fala, porque você já citou a questão de como a visão da educação física ainda influencia nos processos de formação. Você buscou uma formação na área das tecnologias e foi questionada, porque não viam relação com a educação física. E aí, eu gostaria, se você puder, que você contasse mais como que esse olhar que ainda se tem para a educação física influencia nos processos formativos de nós, professores de educação física.

Você já citou, mas o que você vê mais, se existe diferenciação, o que se pensa, seja na sua escola municipal, o que se pensa sobre formação continuada pra nós, professoras de educação física. Se você alguma diferença, como você se sente diante disso?

Professora-3: É, eu acho que isso tem até mudado um pouco, apesar de ele ainda estar muito enraizado como o professor de educação física é aquele que só brinca, que só vai ali, só dá uma bola, que ele não precisa estar envolvido nesse processo educacional como um todo. Eu já trabalhei em escolas onde a gente não participava de conselhos de classe. Que nós temos uma visão do aluno um pouco diferente do que os outros professores têm, não tá cada um fazendo o seu sozinho. A gente tem noção de como eles vão interagir, vão fazer no coletivo, nos momentos que eles têm. Não é que eles estão livres, mas que eles têm mais autonomia para estar fazendo alguma coisa. Porque é uma atividade dirigida, mas que cada um vai agir de acordo com o que acredita ser o certo e o errado, e aí você tem mais possibilidades de estar trabalhando com uma parte do aluno que as outras disciplinas geralmente não têm. E esse olhar fica até muito nítido nessas reuniões de conselho de classe. Quando você vê os professores falando do aluno, e aí você vai, você tem um olhar que vai além daquilo ali. Porque não é nem criticando os outros professores, mas a gente, no nosso sistema educacional, ele é enraizando de uma forma que o professor não tem tempo de estar fazendo coisas diferentes, estar conhecendo mais a fundo a individualidade de cada um dos alunos, porque ele tem um conteúdo a ser cumprido, e em muitos lugares vem 'você tem que trabalhar isso no dia tal, página tal no dia tal', e acaba engessando a gente nesse processo. Conversando com outros professores de outras áreas a gente percebe que eles estão começando a perceber dessa importância da educação física, mas eu acho que ainda assim a gente ainda é considerado uma subdisciplina. Um caso que aconteceu com a gente, não na prefeitura, mas deles estarem tirando aula para poder implantar o projeto bilíngue, que de bilíngue não tem nada. Então tira da disciplina que eles acham que tem menos relevância. Perdeu aula a princípio a educação física, depois a geografia também perdeu alguma coisa de aula. E aí você vê que eles não vêm o aluno como *tá*. Aí teve disciplina que a biologia perdeu. Agora cogita tirar de matemática e português. É como se você estivesse falando que nós vamos fazer uma atrocidade. Então apesar da gente ter um início de mudança de olhar, a gente ainda tem um longo caminho a ser percorrido nesse processo. Nas minhas pós, tinha gente 'ué, você é da educação física, você sabe isso?' 'Ué, mas você estuda isso?'. E assim, a gente vai muito além do que eles imaginam. Que a gente vai chegar lá na faculdade, que a gente vai ficar jogando bola. E não é isso. Nós que somos da área sabemos que é muito longe dessa visão que os outros têm, que é o nosso curso, *né*.

Professora-3: Não sei se você concorda, mas um dos motivos de isso acontecer tem um pouco a ver com o objeto da educação física. Então, qual é o papel da educação física, enquanto componente curricular nas escolas? Ainda é visto como uma atividade, como uma subdisciplina como você disse, que é um momento de descontração das crianças, ou momento em que eles vão se movimentar. Então eu queria que você contasse um pouco, a partir da sua experiência, qual é o papel da educação física enquanto componente? Seja relacionado ao objeto de estudo, seja o seu papel dentro da escola básica.

Pesquisadora: Eu acho que a educação física ela tem que contribuir para a formação do aluno como um todo. Quando a gente deixa de ver o aluno como uma coisa fragmentada, e passa a ver ele como um sujeito social, inserido na nossa

cultura. E a gente tem um conhecimento próprio da nossa disciplina, que é mais focado na parte do motor, que a teoria e prática fica muito junta ali na nossa disciplina, que a gente não tem isso nunca nas outras. Pra eles, nas outras disciplinas, é mais o sentado, o fazer ali. E a gente tem essa junção, de permitir que eles vivenciem os nossos conteúdos, e acaba sendo realmente uma coisa mais lúdica, mais prazerosa pra eles. O que acaba deixando que algumas pessoas pensem que é simplesmente a prática pela prática, o lúdico pelo lúdico. A diversão ali, como finalidade da nossa disciplina, o que não é. A gente tem uma gama de conhecimentos a ser conversada com os alunos, compartilhadas com eles, porque eu acho que, apesar de usar o termo ensinar, a gente não está ensinando. Que a o mesmo tempo que a gente, ao mesmo tempo que está passando alguma coisa pros meninos, eles também passam pra gente, é uma troca de conhecimento. E é essa troca que vai permitir que eles desenvolvam e que nós também melhoremos e desenvolvemos. A partir disso a gente via tendo outra visão, coisas que você precisa aprofundar, coisas que as vezes você acha que não precisa estudar mais isso aqui, aí você olha, pra focar tanto nessa parte... Dentro desse processo, com os meninos ali na prática, que a gente vê realmente o que a gente precisar estar fazendo, até nessa nossa formação continuada. E a educação física ela tem essa particularidade, com isso, a gente percebe que muitas vezes as famílias, as crianças vão chegar na escola, eles já chegam com isso assim 'olha, você vai jogar futebol'. E aí você tem que já de início, mudar todo esse contexto pra mostrar pro aluno, 'A gente vai jogar também', mas que a nossa disciplina é mais do que isso, é mais do que a bola, não é fazer o que você quer, não é a hora do recreio, que cada um faz o que quer ali, que a gente tem um conteúdo, que ele é amplo, e que a gente vai trabalhando, e que um dia vai ser mais prazeroso, e que outro dia vai ser um pouco menos. E que não é o fazer pelo fazer, que tem essa justificativa. E que a gente vai com eles, mostrar a nossa cultura, principalmente a cultura motora. E assim, eu acho muito engraçado porque você vai conversando com eles, eles perguntam assim 'Você dá aula de história? Você dá aula de ciências? Você seria uma boa professora de ciências'. Mas é que isso é muito ligado, a gente vai estudando a história de cada um dos nossos temas ali dentro da educação física, porque você tem as grandes áreas, e dentro delas a gente tem os temas, subtemas, e cada um tem a sua história. Então como eles fazem parte da nossa cultura, porque a gente trabalha mais com foco pra cultura corporal, mas eles tem uma história, uma cultura que precisa ser passada pra eles também, dentro desse contexto. E a parte biológica, principalmente porque a gente lida com o nosso corpo, ela também está sempre presente, né. Eles comentando comigo que caiu, que bateu, que perdeu o ar. Eu explicando pra eles como é que funciona, essa questão da respiração, que a gente tem essa reserva de ar, e aí eles vão perguntando coisas assim, até que foge do que a gente está ali. Tanto da parte histórica, que eles me fizeram uma pergunta que eu falei 'olha, eu acho que vai por aí, mas a sua professora de história com certeza vai saber te explicar isso melhor que eu. Eu posso olhar, eu posso pesquisar também.' Que é o que faz até a gente ir buscar também, coisas novas ali pra estar crescendo pessoalmente, né. Consegui te responder?

Pesquisadora: Consegui, ótimo. Suas respostas estão se ligando com temas que eu já queria entrar mesmo. Eu até queria falar um pouco da educação física, desse lugar. E eu queria ampliar um pouco e pensar na escola como um todo. Dentre os seus processos de formação, ou até sua experiência docente mesmo, focando nos processo de formação, como que a escola e o cotidiano escolar, a própria prática pedagógica e a sua realidade, têm sido consideradas nos processos

de formação? Por exemplo, você consegue relacionar o que você vê na sua formação com a sua realidade, se você ainda lida com o discurso de que a teoria lá na formação é uma coisa, e sua realidade é outra. Eu queria que você contasse um pouco sobre isso.

Professora-3: Eu acho que ainda existe sim, uma separação entre essa parte de teoria e prática, mas eu acho também que isso tem mudado. Que a gente tem um longo caminho a percorrer, mas que isso está mudando. Porque a gente, antigamente, tinha dois tipos de profissionais: era o pesquisador e o professor. E essa união de teoria e prática ficava um pouco distante. A gente tem até comentado bastante disso com essa questão desse retorno, desses protocolos, porque você vê coisas que as pessoas estão falando, médicos, que não condiz com a realidade. As crianças vão ficar todas sentadinhas, cada uma no seu X, não vão interagir, não vão ter troca. E a gente sabe que isso não funciona, que tem essa separação entre o ideal, e o que é na prática ali. A gente percebe muito isso... Hoje eu não sei como está, mas na minha graduação, eu tive isso muito perceptível ali, porque a gente vê a teoria, que é fundamental a gente estar, mas eu acho que a gente deveria estar nesse meio escolar desde o início. Não só do escolar, mas principalmente por ser o seu foco de estudo. Que aí a gente vai poder ir vendo realmente o que a teoria pode contribuir nesse processo e como a gente vai fazer isso. Quando eu fui pra sala de aula enquanto professora, pra mim foi um pouco menos difícil do que foi para os meus colegas porque esses estágios que eu fiz, essa vivência que eu fiz enquanto bolsista lá do Projeto Inclusão fez com que a gente tomasse, fizesse parte realmente desse contexto escolar e dos problemas que a gente pode ter na escola. E aí quando aconteceu um primeiro problema comigo, eu já não tirei uma solução do nada, porque eu já tinha visto vivências. E aí com isso a gente acaba, não que você vai fazer exatamente o que o outro fez. Mas você já começa, se fosse eu, já teria feito isso. Que as vezes, quando você é pego de surpresa ali na situação, você fica sem saber realmente pra que lado você vai ali. Acho que ainda temos uma diferenciação entre teoria e prática, mas a gente percebe que muitas pessoas que estão trabalhando no chão da escola estão cada vez mais investindo em pesquisas e isso tem aproximando, buscando dar um fim nessa separação, nesse abismo que existia entre teoria e prática. Porque é importante a gente estudar os grandes nomes, mas ficar só restrito neles também causa esse grande diferencial do que é o aluno real e o aluno ideal, *né*.

Pesquisadora: Você deu exemplo de algumas falas médicas, de algumas *lives*, que aconselham que as crianças fiquem em distanciamento... A gente entende a importância disso, mas a gente precisa considerar esse cotidiano da escola, que é muito difícil de lidar com algumas coisas que a gente precisa conhecer mais a fundo. E aí pensando na importância de conhecer esse cotidiano, de levar os processos de formação pra esse espaço do dia-a-dia, eu queria que você me dissesse sobre momentos e espaços na sua prática pedagógica que você consegue destacar como formativos. Como exemplo, as próprias reuniões pedagógicas quando acontecem, os conselhos de classe que você já comentou. Esses espaços, você enxerga como formativo, por estarem inseridos na rotina da sua prática?

Professora-3: Eu acho que sim. Inclusive, uma das coisas que eu até não falei, mas que eu acho que ajuda muito nesse processo formativo é quando a gente consegue sentar com nossos pares ali da escola e compartilhar o que a gente tem feito, como a gente pode fazer. Eu acho que a pandemia tem um monte de lados negativos, mas uma coisa positiva que a gente conseguiu é que está trabalhando mais integrados, mais juntos. Porque às vezes, ali no dia-a-dia da escola, às vezes a

gente não tem esses momentos nas reuniões pedagógicas, principalmente quando você tem uma parte burocrática muito grande, que acaba tomando um tempo muito grande do que deveria ser única e exclusivamente pedagógico, mas é um momento que pode se estar fazendo essa parte burocrática também, porque a gente não tem na escola um tempo disponível pra estar sentando, conversando. Porque você já entra, você já sai, é o aluno, e aí você corre porque tem outra escola. Então nosso dia-a-dia é um dia-a-dia bem puxado, difícil o professor que atue só em uma instituição, é sempre todo mundo correndo. Aí você vê mais ou menos o que o outro está fazendo, e aí você puxa alguma ideia, mas vocês não conversam, não compartilham. Poucos momentos são destinados a isso. Aí, principalmente na prefeitura, eu tenho duas escolas. Em uma delas até que não, mas na outra a gente tem feito o trabalho totalmente junto. A gente, tudo nosso é junto. A gente pensa junto, a gente elabora as atividades todas junto, a gente compartilha ideias. E isso faz também com que a gente esteja nos formando. Que a gente está tendo um outro olhar que a gente não teria. É um tipo de formação que não é aquela padronizada ali, com uma instituição, mas você também está se formando, você está adquirindo um conhecimento. Eu e a outra professora estava até conversando, ela é sobreposta lá, e aí eles estão querendo voltar cada um pro seu cargo, e ela falando 'Poxa, a gente já estava com uma forma tão legal de trabalhar, ia facilitar tanto a gente, principalmente nessa volta, nesse retorno. Porque muitas vezes a gente só fala "oi, oi" e corre cada um *prum* lado. A gente já está trabalhando que seria o ideal. Até não só nós professores de educação física estarmos integrados, mas todos os professores como um todo. Ai eu acho que as reuniões ao invés de pegar o que tem dentro da escola, e partir dali, aí começa assim: tem um texto bom do pesquisador X e aí vai, discute aquele texto, analisa o texto. Não que isso não seja importante, é também. Mas eu acho que partir do que a gente tem na escola, do que estamos vivendo, e daquilo ali a gente ir e fazer o processo inverso, eu acho que seria muito mais interessante. Iria contribuir muito mais pros professores. Porque o inverso a gente consegue nos cursos. Um curso que eu faço vai me dar o texto, a gente vai discutir o texto, com outras pessoas que também estão interessadas no assunto, que às vezes o que a gente faz nessas reuniões pedagógicas. E perde um pouco do foco, do contexto de onde está acontecendo, *né*.

Pesquisadora: E aí pensando, você deu os exemplos, parece que em uma unidade onde você trabalha isso tem acontecido de alguma forma, esse diálogo mais integrado. E aí, pensando justamente na importância desse diálogo, dessa escuta entre tanto os professores de educação física entre si, quanto com outros professores, com a direção, com a coordenação da escola. Pensando que o trabalho coletivo vai enriquecer o trabalho da escola como um todo. E eu queria que você falasse como você percebe esse diálogo entre os professores, o corpo docente, de uma forma geral, e os outros sujeitos da escola, seja a coordenadora, a direção, a própria secretaria e a rede de uma forma mais ampla. Se existe esse diálogo que possibilita essas trocas, conversas...

Professora-3: Eu acho que isso daí depende da instituição, porque na verdade depende das pessoas. As minhas duas escolas que eu trabalho, a gente têm compartilhado muito, direção, coordenação, secretaria. As reuniões pedagógicas, as secretárias estão participando, apesar que pra elas não tem retorno, pra estar mais interada sobre o que está acontecendo dentro desse contexto escolar. E a gente acaba tendo essas trocas, que eu acho que é fundamental mesmo dentro desse contexto que a gente está. Eu acho que a gente fica tão preso, não precisa fazer com o aluno, precisa estar com o aluno. A gente

que eu digo enquanto instituição. A gente esquece que é necessário esses compartilhamentos, esses momentos de troca entre os professores, até pra aproximar mais a forma como a sala A, a sala B, o professor A, B, estão ministrando determinado conteúdo. E também a forma como o professor regente pode ser auxiliado por um outro professor. Lógico, não é que eu vou trabalhar a matemática na minha área, pura e simplesmente. Porque a gente já teve uma vertente que eu tenho que trabalhar a matemática para ajudar o regente. Mas se o meu conteúdo permite que eu coloque alguma coisa que auxilie o outro professor, por que não fazer? Mas até pra fazer isso, a gente precisa estar ali, conectados, conversando. Às vezes o professor, não só na minha aula em si. Mas já aconteceu de professor chegar pra mim e falar 'Eu to trabalhando o conteúdo X, como eu posso fazer uma atividade pra ser mais lúdico pros meninos, pra chamar mais atenção deles?' Juntos, nós formamos uma atividade, que tivesse o caráter mais lúdico, e o professor fez. Não é que eu vou fazer no meu conteúdo, não é que eu vou estar focando nessa aprendizagem, porque já fui abordada como 'Você tem que trabalhar auxiliando as professoras'. Eu respondi 'Eu não sou pedagoga, eu não sei o que cada série trabalha, eu não tenho como fazer isso, e nem posso. Porque a minha disciplina tem um conteúdo próprio, está aqui minha metodologia de trabalho e eu foco nisso.' E é assim. Mas você ainda vê algumas pessoas, principalmente os mais tradicionalistas, nas escolas mais tradicionais, como a gente tem o Tiradentes, meu outro cargo, tem muito essa visão de que a gente, com a disciplina que está na escola, além de proporcionar esse lazer, essa diversão, a gente é um apêndice das outras, uma forma de estar contribuindo pras outras, como se a gente não tivesse um conteúdo. Apesar de que isso tem mudado. Inclusive lá, a gente já deu grandes passos pra mudar um pouco essa visão.

Pesquisadora: E você comentou que esse diálogo depende muito das pessoas. Você deu exemplo de uma das escolas que você está, que até as próprias secretárias participam da reunião. Porque isso é muito da sua escola. E aí, pensando na rede e que algumas propostas seriam interessantes se fizessem parte da rede municipal como um todo. Porque aí seria algo institucional, dentro da proposta da gestão. E aí eu queria que você contasse um pouco da sua percepção sobre as propostas de formação que vêm da própria rede, de uma forma mais institucional, não da sua escola, se acontece esse diálogo, se consideram a realidade da escola.

Professora-3: Eu acho que elas estavam muito... Já é uma coisa boa estar se pensando nisso. Porque a gente ficou muito tempo sem ter nada, só tinha os cursos de formação lá no Centro de Formação, mas que são poucas vagas, destinados a poucas pessoas, inclusive dentro do próprio horário escolar, uma coisa que era pouco acessível. Com essas *lives* que estão fazendo, é uma coisa que melhorou muito... Eu acho que quando eles mostram as práticas de uma determinada escola, já mostram as possibilidades dessa interação de teoria e prática, que é uma coisa bem válida. Mas em algumas, a gente ainda vê esse abismo. Quando você chama profissionais que não estão diretamente relacionados com o chão da escola, com a nossa rede ali, pra estar ministrando alguma coisa sem ter alguém pra fazer um elo. Por que, por exemplo, a médica vai falar 'Porque vocês podem fazer isso melhor que eu'. Se tivesse às vezes uma professora, ou alguém que fosse mais próximo da área, dialogando com ela nesses momentos, talvez trouxesse mais pra nossa realidade. Alguém que pudesse questionar assim 'Olha, mas como nós vamos fazer isso na prática?' E dentro ali...Porque essa pessoa que tem a vivência que nós temos, ela tem as mesmas dúvidas, os mesmos questionamentos que nós temos.

Porque a gente só vai questionar de verdade alguma coisa a partir do momento que a gente está envolvido naquele contexto. Até então, a gente pode ter suposições. Eu brinco que eu falo é muito fácil eu querer meter o pitaco em qualquer área... Eu ainda falo, eu vou ensinar a professora como ela vai alfabetizar o aluno lá, eu não tenho essa formação. Do mesmo jeito que as coordenadoras, elas vão ver ali a parte pedagógica do nosso trabalho, mas elas não sabem como a gente vai fazer. Elas podem até auxiliar no como, nas regências, nas professoras de apoio, porque é a mesma formação. Mas a nossa é diferente. E eu acho que até isso é uma coisa que precisa ser pensado. Quando a pessoa passa a fazer uma coisa de coordenação, que vai estar envolvido com outros profissionais da educação, que não só os da base de formação dele, isso deveria ser pensado... Eu não sei se a gente pensaria em outras disciplinas, mas eu acho que precisa ter mais interação. Talvez até os nossos processos de formação necessitassem de maior diálogo entre as áreas. E você vê que muita gente que tá chegando na escola, principalmente quem tá chegando, tem muita dificuldade nessa interação. Aí você vê 'Ah, nós temos que fazer trabalhos interdisciplinares'. Mas é uma coisa que ao invés de ser interdisciplinas, a gente mistura os conteúdos e cada um faz o seu. E não é o interdisciplinar.

Pesquisadora: Pra gente finalizar, a minha ideia é que você – eu acho que você fez isso bastante ao longo da sua fala – mas pra gente fechar, você ter a oportunidade de aprofundar, eu queria que você trouxesse sugestões, possibilidades que você entende como adequadas e possíveis para uma formação continuada que considere tudo isso. Que considere o diálogo, a participação coletiva, considerar a realidade da escola. Tudo isso entendendo que os professores e professoras são os protagonistas do processo. É pra eles que os processos de formação devem ser organizados. E que torna sua prática pedagógica o objeto central da formação. Então como você pensa que poderiam acontecer esses processos de formação na escola municipal?

Professora-3: Eu acho que primeiro valorizar todas as disciplinas como um todo. Não ficar focado em algumas áreas em si. A gente vê que pra Secretaria, a gente tem um grande número de pessoas de uma determinada área, e são raras as de outras. E eu acho que isso também interfere. Porque aí eu acabo conhecendo a pessoa X e eu vou chamar ela porque é interessante. E aí as outras áreas que não tem um representante dentro da Secretaria de Educação, ou não tem um representante tão ativo ficam mais esquecidas. E a partir do momento que não é possível ter todas as áreas, mas pensar em como a gente pode suprir essa lacuna para estar atendendo a todos os públicos. Pensar nessa questão de horário, que seja um horário possível, que os professores possam estar participando, levando em consideração que a gente tem outras redes também para trabalhar. Que essa formação ela é importante. Pensar nessa maior comunicação entre quem está falando e de onde ele fala, e fazer essa interlocução como os profissionais mesmo da rede. Eu acho que é isso que vai mostrar maior proximidade com a nossa realidade. Que apesar das escolas serem escolas em qualquer lugar, a gente tem particularidades dentro das redes. Aqui em Juiz de Fora mesmo, que é o público juizforano. Se você comparar a estadual com a rede municipal, que são as redes públicas, tem diferença. E isso precisa ser levado em consideração. Eu acho que quanto mais próximo da nossa realidade, mais envolvido com o contexto escolar estiver a pessoa, mais próxima a fala dela vai ser do que se aproxima mesmo da nossa realidade, nosso cotidiano dentro da escola. E quando isso não é possível, porque também é importante a gente ter visões mais amplas, ver as teorias, ver

tudo. Mas o ideal é sempre ter uma articulação entre a teoria e a prática. Ter pessoas diferentes. E não é acaba um, começa o outro, mas eles dialogando. Porque a gente vê muito nessas *lives*, quando tem várias pessoas, acaba um, começa o outro. Eles não dialogam. O máximo que acontece é o segundo usa alguma coisa do que o primeiro falou. Então você vê que não é uma coisa elaborada em conjunto, não tem interdisciplinaridade realmente. Aí você vai lá ver português, geografia e educação física na live, aí você fala 'Oh, vamos ver o que vai ser' e não, acaba um começa o outro, acaba um, começa o outro. Tudo o que a gente vê que na teoria falam que é ideal, o necessário, na prática não acontece, nem nos nossos cursos de formação.

Pesquisadora: Não tem como a gente não se identificar com o que a gente ouve, né. Eu tenho acordo com muita coisa que você disse. Porque isso tem sido recorrente, essa impossibilidade do diálogo. E aí você comentou algumas coisas sobre as condições de trabalho, acho que interferem bastante. Professores trabalham em mais de uma escola, o seu caso é um desses. É difícil buscar a formação se isso não é oportunizado, se não está dentro da rotina da escola. A intenção da pesquisa é um pouco essa: ouvir quem está diretamente ligado à escola pra que a gente busque possibilidades, a partir dessa realidade. Porque vai ficando distante, no dia-a-dia a gente acaba se sentindo abandonado, não é amparado quando precisa, e a prática vai ficando esvaziada. E pra educação física isso vai ficando mais problemático, porque a gente já está num lugar um pouco menosprezado. E quando esse olhar não muda, a gente vai ficando cada vez mais à margem.

Professora-3: Eu inclusive deixei de participar de muitos congressos, de muita coisa porque era muito difícil. Como você vai estar num congresso se você não tem liberação da escola para estar participando? Eu até entendo a postura da escola porque o aluno não pode deixar de estar na escola em momento algum. E quem vai ficar com aquele aluno? E isso é o processo da nossa sociedade, acho que não é nem da nossa rede. Essa desvalorização da educação, a gente é visto como um cuidador, e não realmente como um educador, que está lidando com o processo educacional. Às vezes a gente é confundido como educador aquele que educa, aquele que vai levar os conceitos do que é o certo, do que é o errado. Que muitas vezes a gente faz mesmo. Mas às vezes é porque a família tem alguma deturpação do que é certo e errado, outras é porque a família não tão nem aí mesmo, isso se tornou o papel da escola. E assim, acaba desmotivando a gente a estar buscando essas formações. Eu deixei de participar de congressos, de eventos porque tava ficando inviável. E aí eu continuei estudando, continuei pesquisando, buscando, mas por outros meios que não esses que às vezes não são... Você vai lá muitas vezes, vê um trabalho que te desperta um tema, que é importante, que é importante pra nossa formação. E aqui em Juiz de Fora, apesar da gente ter uma federal, a gente não tem muito desses momentos aqui na federal. Tentou-se retomar, mas se perdeu.

Pesquisadora: Eu tô satisfeita com suas respostas. Se você quiser acrescentar algo mais, fica à vontade, se não, vou encerrar a gravação.

Pesquisadora: Como eu já deixei no formulário, essa pesquisa é do Programa de Pós-Graduação na UFJF, *pro* curso de mestrado. Quem está me orientando é o professor Wilson Alviano e o tema da pesquisa é formação continuada de professores e professoras de educação física na rede básica. E o objetivo geral da pesquisa é analisar quais possibilidades a escola básica, o espaço escolar oferece pra formação de professores. A gente entendendo que a escola seja legitimada como espaço de construção de saberes, os professores precisam participar da construção dessa formação continuada. E aí, te agradecer mais uma vez a disponibilidade, a gente sabe que é muito corrido essa coisa de ensino remoto, cada um *tá* numa rotina diferente, então dizer que é muito importante, muito obrigada mesmo. Eu vou te fazer algumas perguntas básicas sobre a sua formação e atuação, depois eu tenho cerca de dez, onze perguntas que você pode ficar à vontade para responder, ir falando. Se precisar voltar, falar alguma coisa, sempre fica à vontade. Me fala, por gentileza, confirma pra mim, a instituição e o ano que você se formou.

Professora-4: Eu me formei na Universidade Federal de São João Del Rei, no ano de 2008.

Pesquisadora: Você fez ou está fazendo algum curso de pós-graduação, ou cursos de extensão, cursos livres, especialização...

Professora-4: Sim, eu já fiz uma especialização, que é Metodologia do Ensino da Educação Física, aqui no IFET de Juiz de Fora, e atualmente eu *tô* fazendo um curso que a Superintendência enviou, que é o Kinder Joying for Moving, que é voltado para professores de educação física e pra regente de turma. *Tô* fazendo um curso da UFJF também, que é Circo, Dança e Ginástica. Então, eu estou fazendo esse dois, que assim, esses de vinte, trinta, cem horas, eu faço sempre. Na pandemia, eu fiz bastante inclusive, *né*, porque acaba que a gente tem mais tempo pra fazer, não é nem tempo, ficou mais acessível, porque a gente consegue fazer de casa. Mas curso mais extenso foi só a especialização que eu fiz.

Pesquisadora: Você tem outras experiências docentes, está em outra escola atualmente?

Professora-4: Trabalho, trabalho na rede estadual. E desde que me formei, eu trabalho nas duas redes. Só que antes de eu vir *pra* Juiz de Fora, eu trabalhava só na rede estadual. Aí depois que eu vim pra Juiz de Fora, eu sempre trabalhei na estadual e na municipal. E já trabalhei na particular também, sempre com a educação física.

Pesquisadora: Você dá aula pra quais turmas esse ano?

Professora-4: Eu dou aula do primeiro ano ao terceiro ano do Ensino Médio. Você fala nas duas escolas ou na rede municipal?

Pesquisadora: Na rede municipal.

Professora-4: Ah não, na rede municipal eu trabalho do segundo ano ao quinto ano, Fundamental I.

Pesquisadora: Joia. Na rede municipal você está há quanto tempo?

Professora-4: Onze anos.

Pesquisadora: A primeira pergunta pra gente entrar no tema, eu queria que você contasse um pouco sobre a sua trajetória na formação inicial, destacando processos, experiências que você considera, ao longo da graduação mesmo, que foram importantes pra você escolher tanto a licenciatura em educação física quanto pra você atuar hoje. Pode ser os estágios, alguma disciplina, algum evento que você participou durante a graduação.

Professora-4: Tá... Eu ingressei na Educação Física porque eu sempre gostei muito de esporte. Eu sempre fui assim, uma atleta amadora de quase todos os esportes. Só que lá na Universidade de São João, o meu curso, ele era novo, eu sou da segunda turma. E lá teve uma pegada muito grande com a licenciatura. Até mesmo porque quando eu entrei era só licenciatura plena, poucas pessoas que se formaram na minha época conseguiram o título de bacharel. Então assim, o corpo docente, ele era muito voltado realmente para a licenciatura. Aí ao longo da faculdade é que eu fui tendo esse contato com o que seria ser professor de educação física na escola. Porque eu entrei imaginando que eu fosse trabalhar com esporte. Como treinadora, alguma coisa, algum clube. E os meus professores eles me trouxeram uma base muito forte mesmo, sobre o que seria a escola e eu realmente me encantei. Aí eu posso falar que do quarto período pra frente, aí eu me dediquei totalmente a isso. Eu fui monitora de todas as disciplinas que envolvem estágio, prática, metodologia. Todos os estágios que tinham nessa parte da docência mesmo, eu fui fazendo... Projeto de extensão, iniciação científica. Então assim, depois que eu descobri o que era a Educação Física escolar, o meu foco, que me fez escolher a educação física mudou completamente. Então aí tudo que a universidade me ofereceu, eu fiz. E ela ofereceu muita coisa bacana, né. Assim, os professores que eu tive, eles realmente eram totalmente voltados para a licenciatura mesmo, assim, foi então por isso.

Pesquisadora: Joia, muito bom. E aí, pensando um pouco sobre a formação continuada, eu queria que você me dissesse sobre o seu entendimento sobre formação continuada e como que tem sido os seus processos, no sentido de destacar quais tem sido relevantes para sua prática pedagógica, ou se não foram relevantes. Você, como disse, procurou formações continuadas que se envolviam com a educação física escolar, então como eles têm te ajudado na sua prática pedagógica?

Professora-4: Sim... eu entendo a formação continuada como algo que vai ampliar o que a gente já entende né, o que a gente trouxe da graduação, e que a gente também traz do nosso cotidiano enquanto professora. Então eu vejo isso como uma ampliação né, de trazer coisas novas, que possam nos ajudar no entendimento do processo ali, mas também nos ajudar até nas próprias aulas. Como lidar com situações. E eu acho mais essa questão de ampliar mesmo. De amadurecer a nossa visão com a escola, poder passar isso também dentro da escola pros próprios colegas, pros alunos, no entendimento do que seria mesmo, a importância, a relevância da educação física e ampliar esse conceito. Todos os cursos que eu busquei de formação continuada, eu acho que eu trouxe alguma coisa pra escola... A especialização foi maravilhosa, que foi outra coisa também que eu tive sorte de encontrar professores muito bons, que realmente ampliaram meus horizontes de compreensão. E também de levar, de abordar outros conteúdos, de ver como possível levar outros conteúdos pra escola, abrir outros espaços que não tinha ali. Até mesmo esses cursos de menos carga horária também. Todos, eu busquei nesse sentido. De uma ampliação minha, porque eu acho que no cotidiano, por mais que você já tenha um conceito, um estudo maior, a rotina ela é pesada, então eu sinto que, às vezes, ela vai fechando assim, a nossa mente. Às vezes a gente é tentado a todo momento a ir pelo caminho mais fácil, o caminho da repetição de conteúdo, de reproduzir coisas que a gente critica. Então eu acho que quando a gente vai pros outros cursos, quando a gente se propõe na formação continuada, eu acho que é nesse sentido mesmo, da gente não ficar obtuso, da gente ampliar e trazer essas coisas pra realidade mesmo da escola. Criar o conhecimento, mas

aplicar na medida do possível dentro da escola. Porque realmente, não é tudo possível, a gente não tem que levar como uma utopia. Tem coisa que a gente não consegue levar pra escola não. Mas eu acho que é nesse sentido. Não sei seu eu respondi bem...

Pesquisadora: Não, ótimo. Deixa eu aproveitar que você falou sobre o cotidiano, que muitas vezes a rotina é pesada, é corrida, a gente tem dificuldade de encontrar os momentos, espaços pra se formar. E aí, eu queria que você falasse um pouco sobre a sua percepção das condições de trabalho, tanto as em que você se encontra, quanto as que você observa, considerando que elas são determinantes para desenvolver tanto a formação continuada quanto o trabalho educativo.

Professora-4: Tá, você quer que eu fale no todo, ou que eu foque na municipal?

Pesquisadora: Pode focar na municipal, por gentileza.

Professora-4: Tá. Então, assim, eu não sou de Juiz de Fora. Então eu tinha conhecido uma realidade anterior. A escola municipal que eu atuo aqui, desde que mudei pra cá eu atuo nela, não conheço outra escola. Eu vim pra cá e já fiquei nela esses onze anos. Lá, o meu espaço, os meus materiais, tudo que a escola pode me oferecer ela me oferece. Assim, eu não encontrei dificuldades não, sabe. Quando eu cheguei, a escola não tinha quadra, era um pátio com asfalto. Esse foi o período mais difícil, porque como não tinha quadra, era asfalto, era muito ruim, assim, às vezes os alunos machucavam, a gente tinha umas pilastras no telhado que era completamente fora do local. Teve uma época que eu adaptei colocando os colchonetes ao redor pra evitar qualquer tipo de acidente. A parte de material mesmo pedagógico nunca me faltou, eu sempre consegui uma quantidade boa. Nesse quesito nunca me atrapalhou, nem pra execução do trabalho nem pra, sei lá, me desanimar a buscar formação no sentido assim, 'ah eu vou formar e não vai ter como aplicar'. Sempre teve. Depois que houve a reforma, que fizeram uma quadra, então assim, já virou outra história, porque a quadra é excelente, tem um piso excelente, dá até vontade de levar mais coisas pra escola, que é o que a gente foi fazendo. Eu, os outros professores que também atuam, também sempre levam outras coisas. Então, eu avalio a minha realidade muito boa. Eu tenho outros colegas que as deles não, mas a minha é. A minha realidade nesse tempo pra trabalhar, eu tenho os meios pra trabalhar e pra continuar me formando.

Pesquisadora: Joia. E aí pensando a escola, tanto a nossa prática pedagógica também, ela é um espaço de formação também, junto com os cursos, com as especializações. E de acordo com as suas experiências formativas, você percebe, ou como você percebe, que a escola tem sido considerada como esse espaço? Se tem sido dada uma importância pra escola desse espaço formativo que ela tem, principalmente para os professores?

Professora-4: Se a escola ela está se apresentando como um lugar formativo pra mim?

Pesquisadora: Sim, principalmente isso. E se ela tem sido considerada nas experiências formativas que você teve. Se foi falado da escola, se a realidade na escola foi considerada, ou se não, se ela ficou totalmente fora.

Professora-4: Não, sim... A realidade da escola sempre foi considerada nas formações que eu busquei. Tanto de minha parte levar a realidade que eu tenho, como também de nos cursos isso ser acolhido e essa realidade está sendo levada em conta. Eu sinto, assim, na escola, uma dificuldade de, não sei se é essa a resposta, mas de você ter um tempo, uma disponibilidade para se formar. Às vezes

a escola te comunica de alguma coisa, por exemplo, foi através da escola que eu fiquei sabendo da sua pesquisa. Então tem essa troca de informações, aí sobre cursos e tal. Eu não tenho é muito, como é que eu vou dizer... meu tempo não é, eu não sou liberada para fazer isso. Eu não sei se era isso... Nessa escola, por exemplo, a gente não tem tempo para fazer um grupo de estudo, algo assim, pelo menos não que passe pela minha disciplina. Na rede estadual eu tenho mais isso, na municipal, não. Na municipal, eu não tenho tanto esse espaço dentro da própria escola.

Pesquisadora: Não, ótimo. A próxima pergunta, tem a ver um pouco com isso. Você não é de Juiz de Fora, não sei o quanto você tem contato com os cursos, com as formações que a Secretaria oferece. Porque existe um Centro de Formação de Professores, e eles costumam fazer alguns processos de formação continuada. E aí, eu queria que você falasse qual a sua percepção sobre esses processos que são oferecidos pela gestão municipal aos docentes de educação física. Se você já teve algum contato, o que você ouve falar, se a própria escola, vez em quando, se mobiliza pra falar dessas formações.

Professora-4: Então, esse aqui da prefeitura de Juiz de Fora eu nunca participei. Os que chegam ao meu conhecimento, sempre a grande maioria envolve mais esporte. Eu vejo mais uma formação esportiva, alguma coisa mais nessa área. E curiosamente eu tenho acesso a esses cursos de formação da prefeitura de Juiz de Fora nos encontros da minha escola estadual, da minha escola municipal eu recebo pouco. Mas assim, eu nunca participei. Por isso não vou saber te falar a fundo. Tem muita coisa, assim, mais ligada à universidade. Às vezes, algum colega falava, de um grupo de estudo, de pesquisa. Aí eu trabalhei muito mais assim, com as formações relacionadas com a rede estadual. na rede municipal, só se eu tiver esquecido alguma coisa, mas eu acredito que não, acho que nunca participei de uma formação na rede municipal.

Pesquisadora: E pensando que alguns processos de formação são espaços coletivos de formação, como você entende que isso pode influenciar no trabalho pedagógico? Pensar numa formação de forma coletiva, seja em grupos de estudos, ou os próprios cursos que a gente faz em grupo?

Professora-4: Eu acho que num sentido de uma formação voltada pra escola mesmo, pra realidade que a gente tem, eu acho válido a gente fazer em grupo. Trazer realidades, poder compartilhar realidades. As vezes, relatos de experiência, o que deu certo em uma, deu certo na outra, eu acho válido nesse sentido.

Pesquisadora: Pensando um pouco agora na escola. A instituição escolar, como você entende o papel da escola enquanto instituição, e da educação física enquanto componente curricular? Qual é o papel que ambas tem na sociedade atualmente?

Professora-4: Ah, são papéis muito importantes, *né*. A escola... a Educação Física está contida na escola. Então eu acho... eu acho não, eu acredito que a escola seja o maior espaço formador do ser humano. Eu acho que na escola a gente consegue refletir sobre tudo o que acontece a nossa volta. Independente do que você acredita, coisas, assim, pessoais mesmo. Que a escola, ela consegue representar nela uma parte da sociedade, porque são muitas pessoas, muitas pessoas diferentes, realidades diferentes ali, interagindo, os alunos, os professores, as crianças. Todos os conteúdos que são trabalhados, eles trazem também outras realidades, outros tipos de conhecimento que sai da realidade individual do aluno. A educação física pra mim vai nesse sentido. Ela é um componente que vai agregar

esse conhecimento de formação do aluno pra vida enquanto sujeito, enquanto pessoa que pode se colocar, entender, entender o que tá acontecendo. Acho que na educação física a gente tem muito essa questão que é repetida milhares de vezes, a gente consegue ter um contato maior com aluno, o aluno acaba tendo uma afinidade com a gente. As questões que a gente lida ali que envolvem o corpo, elas não estão separadas das questões que estão acontecendo, então eu acho que é uma maneira da gente colocar, da gente mostrar a ele como ele pode se colocar mesmo, na sociedade, e refletir sobre isso, né. Atuar melhor... eu vejo assim.

Pesquisadora: Aproveitando que você falou desse papel da educação física, a gente tem um histórico da educação física ser uma área que ainda sofre alguns problemas para ser reconhecida, legitimada, que ainda passa por essa ideia de atividade como descontração, ou uma atividade pra distrair as crianças, e tudo. E aí, como esse imaginário social reflete no seu trabalho pedagógico? E se você consegue relacionar isso com a formação continuada, com a sua formação? Se essa visão de educação física interfere na sua formação continuada.

Professora-4: Eu acho até que essa visão, a passos pequenos, mas eu consigo ver que ela já tem mudado pra melhor, num bom sentido assim, acho até que pela busca pela formação continuada, eu acredito que muitos professores estão tendo nos últimos anos pra cá. Porque antes a gente tinha muito aquele modelo de atividades esportivas, muito a mesma atividade, mas agora eu consigo ver que muitos professores, ainda não é a maioria, que muitos professores de educação física estão conseguindo desmistificar isso levando outros tipos de conteúdo para a escola baseados em formação continuada, de colocar outros conteúdos. Com isso, mostrar um pouco mais. A educação física não é só isso. E eu acho também que as vezes essa imagem negativa pode também nos impulsionar a ir buscar formação continuada, justamente pra tentar, não é provar, é como se fosse isso, mostrar 'olha, tem além disso'. Porque talvez quem não busque, é o que eu falei antes, parece que é vencido pela rotina, a rotina do vamos fazer o que é mais fácil. E aí quando você sair pra mostrar 'não, não tem só isso', quando você consegue estudar, você consegue ampliar esse horizonte, trazer outros conteúdos e mostrar que tem muita coisa pra ser trabalhada na escola. E aí com o seu trabalho, com o que você vai fazendo na escola, eu acredito que vai saindo esse conceito antigo, vamos colocar nesses termos, porque se continuar na escola fazendo futebol, basquete, vôlei, trabalhar jogos só com queimada, todos os anos, se eu agir dessa maneira, eu tô reafirmando pra quem tá na escola que é só isso. Então eu acho que é importante também que a gente tenha uma prática que mostre 'não, não é só isso'. Então eu vou trabalhar o circo, eu vou ampliar a ginástica na escola, outros conteúdos que o professor julgar melhor.

Pesquisadora: E pensando na forma como a gente se relaciona enquanto professora de educação física com os outros professores, com a gestão da escola, com os alunos... A rotina da escola, principalmente a questão de reuniões pedagógicas, alguns eventos, seus momentos de planejamento, você considera que esses espaços, esses momentos dentro da própria rotina, eles podem ser vistos como espaços formativos?

Professora-4: Sim, eu acredito que sim. A única parte que eu acho ainda, assim, negativa, nisso daí, porque nesses momentos, por exemplo, um conselho de classe, né. A gente tava fazendo semana passada a reunião para a escolha de livros, e agora tem, no caso do Ensino Médio né, tem a grande área de linguagens, então a gente tá lá, resolvendo juntos com as outras disciplinas essa escolha do livro. Isso é quase que inédito dentro da educação física. Então isso eu considero

como espaço formativo sim, por conta de toda essa troca. Mas em alguns momentos, pra nós é menos formativo, porque acaba dando ênfase a outras disciplinas. Se for um conselho de classe, por exemplo, aqueles mais finais que vai decidir quem vai passar, que não vai passar, aí tem aquela velha coisa, a educação física não tá atribuindo nota. Aí quando é nesse sentido, eu não acho nada formativo. Porque aí se encerra naquelas disciplinas ali. Eu entendo formativo como algo que está envolvendo todas as disciplinas, onde a gente vai tá podendo fazer essa troca. Então eu vejo esses dois lados. Se for um momento que vai avaliar, literalmente avaliar, levando em consideração nota, que ainda acontece muito, não acho que é formativo não. Agora, num momento, como o exemplo que eu dei, de uma escolha de livro, aí eu acho formativo. Porque aí a gente pega todas as disciplinas da grande área de linguagens e a gente tá trocando.

Pesquisadora: Pra gente caminhar pro final, eu queria que você destacasse como ocorre o diálogo entre, tanto a gestão escola, seja quem esteja em função administrativa, a coordenadora, ou a própria diretora, e o corpo docente da escola, pra que isso seja reconhecido como formação continuada. Você percebe que existe uma mobilização, que é um tema que é considerado nas discussões, no planejamento da escola, no projeto político-pedagógico?

Professora-4: Sim, então, nisso que você falou, eu entendi bem. Mas na minha escola da rede municipal, isso é bem pouco. Se eu fosse falar pra você da minha rede estadual, é muito. É um entendimento muito grande por parte da direção, e realmente é um momento de formação, eu sinto. Eu percebo o engajamento de todo mundo, é muito diferente de uma escola pra outra. Agora da rede municipal, na escola onde eu atuo, eu acho bem raso assim, sabe, eu não vejo como momento de formação não. Eu vejo assim, temos isso aqui pra resolver, e a gente resolve. Assim, não traz todo mundo pra discussão, entendeu?

Pesquisadora: Sim, eu só ia te pedir mais detalhes sobre isso de ter que resolver as coisas, na escola municipal, normalmente é sobre o quê? Alguma coisa que a escola precisa entregar, alguma tarefa...

Professora-4: Vou dar esse mesmo exemplo dessa escolha de livro. Se a gente tiver que fazer essa escolha de livro, entendeu? Então eu penso que seria assim 'Vamos fazer uma escolha mais baseada no que o professor de matemática e português vai falar'. Vai ouvir todo mundo, todo mundo vai falar. Vai ter esse momento, diálogo, vai ser levado em consideração o que todo mundo vai falar. Mas eu percebo que vai mais naquela discussão: todo mundo foi ouvido, mas a gente vai selecionar um pouco mais raso. Então vai pegar isso daqui, vai atingir mais imediatamente o que a gente precisa. Eu noto isso mais, eu sinto essa diferença nas duas escolas onde eu atuo.

Pesquisadora: Pra gente finalizar, eu queria que você falasse, pensasse em algumas possibilidades, sugestões de formação continuada que considere os professores e a rotina pedagógica, que considere as demandas da própria escola, como esse exemplo que você deu, disse, por exemplo, a escolha do livro, normalmente é uma demanda externa, ela vem de entidades maiores, e às vezes a própria escola vai ficando de lado. Então como poderiam ser pensados processos formativos que considerasse a escola e os professores?

Professora-4: Entendi. Eu acho que primeiro a gente teria que organizar isso dentro do tempo da escola. Porque eu percebo que quando você oferece alguma coisa, por exemplo, ah sei lá, num sábado, ou num outro horário, a adesão cai muito, assim, quase ninguém se interessa. Então de repente utilizar daquele tempo que já é nosso dentro de uma carga horária, já seria mais interessante. Não sei se daqui

pra frente, pode ser, que muita coisa foi bom no trabalho remoto, fique. Por que, por exemplo, a gente conseguiu fazer muito mais coisas pelo vídeo. Então eu acho que daqui pra frente de repente pensar que essas formações podem acontecer de maneira remota, eu acho que seria algo que traria mais pessoas e conseguiria, não só em quantidade, trazer mais pessoas, mas trazer mais pessoas que consigam contribuir mais, que possa todo mundo colocar alguma coisa, e desenvolver junto. Então eu acho que seria mais nesse sentido assim. Aproveitar o tempo que a gente tem quando tá no presencial dentro da carga horária que a gente cumpre, dentro daquilo que cabe na nossa rotina, porque quando vai pro extra, realmente não é legal. E aproveitar já que agora a gente já tá tão acostumado a questão do trabalho remoto, pegar o que foi obm né, e eu acho que foi bom até essa questão da formação. Eu iniciei falando com você que eu conseguir fazer muito mais curso nesse um ano e meio do que eu tinha feito nos últimos cinco anos. Então eu acho que é uma coisa que poderia ser levada pra frente.

ENTREVISTA V

Pesquisadora: Essa é uma pesquisa de mestrado, vinculada ao programa de pós-graduação na faculdade de educação da UFJF, quem está me orientando é o professor Wilson Alviano, e o tema da pesquisa é a formação continuada de professores e professoras de educação física que estejam atuando na rede municipal. O objetivo é analisar que possibilidades e condições a escola básica oferece pra formação continuada dos professores, entendendo que a escola é um espaço formativo também, junto com os cursos de mestrado, especializações, esses outro espaços. Qualquer dúvida você pode me perguntar, ou repetir a pergunta, ou alguma coisa você não quiser responder, você pode ficar à vontade. Confirma pra mim a instituição e o ano em que você se formou.

Professor-5: Eu me formei na Universidade Federal de Juiz de Fora, em 2007.

Pesquisadora: Você tem algum curso de pós-graduação, especialização, ou outros cursos livres?

Professor-5: Eu tenho mestrado em gestão educacional. Cursos livres, eu tenho um curso de gestão técnica em futebol. É difícil eu lembrar assim, já tem muito tempo. Dos mais recentes foram esses. O mestrado eu finalizei ano passado, eu defendi no meio do ano passado e esse curso de gestão técnica em futebol, se não me engano, foi em 2019. Era um curso mais extenso. Se não me engano, 150 horas.

Pesquisadora: Fala pra mim em qual segmento você dá aula.

Professor-5: Na rede municipal, dou aula desde a educação infantil, primeiro período, até o quinto ano do ensino fundamental.

Pesquisadora: Você trabalha em outra escola ou outra rede?

Professor-5: Sim.

Pesquisadora: A sua carga horária na rede municipal dá quantas horas?

Professor-5: Efetiva de aulas, dá treze horas e vinte. Mas aí a gente conta como vinte horas semanais. Porque aí tem extraclasse, planejamento remunerado, tudo direitinho. Então são vinte horas semanais na prefeitura.

Pesquisadora: Você está há quanto tempo na rede municipal?

Professor-5: Efetivo ou geral?

Pesquisadora: Me fala os dois.

Professor-5: Sim, efetivo eu estou desde 2014, janeiro de 2014. E no geral desde janeiro de 2010. Eu fui sendo contratado enquanto o concurso que eu fiz ainda tinha vigência, *né*, eles contratavam. Eu fui aprovado, mas não fui chamado para ser efetivado logo de princípio. Aí antes de finalizar, caducar que a gente fala, o concurso em quatro anos, aí eu fui efetivado.

Pesquisadora: Eu vou te fazer algumas perguntas agora sobre o tema. E a primeira delas, eu queria que você contasse um pouco sobre a sua trajetória na formação inicial, com destaque pras experiências na graduação que contribuíram tanto pra sua atuação na educação física escolar hoje ou para você ter escolhido a educação física escolar.

Professor-5: Sim. Eu sempre tive desde quando eu escolhi fazer educação física, eu sempre tive, vamos dizer assim, um interesse maior na educação física escolar. Eu sou um apaixonado pela educação em geral. Então durante a minha formação na faculdade, talvez as maiores contribuições que eu tenha tido foram vivenciadas dentro da faculdade de educação, com as disciplinas de educação física que a gente tem lá. Eu nem sei se essas disciplinas foram as que você teve, mas, enfim, a gente tinha didática da educação física, as práticas de ensino de educação física, filosofia da educação... E também, chegou um determinado momento da minha formação, se eu não me engano foi no sexto período, que eu, quando a gente já tinha oportunidade de fazer as disciplinas optativas, *né*, fazer os créditos que a gente tinha direito, eu fiz praticamente um período na pedagogia. Eu não fiz nenhuma disciplina da faculdade de educação física. Eu fiz todas as disciplinas que eu achava interessando no curso de pedagogia. Então eu vivenciei como se eu fosse um aluno da pedagogia ali, naquele momento. E isso também me auxiliou muito. Eu sempre comento que eu sofri um pouco de preconceito, é engraçado a gente falar isso, mas eu sofri um pouco de preconceito de início, de princípio, o que um aluno da educação física tá fazendo nas disciplinas do curso da pedagogia, *né*. A gente sofre um pouco esse preconceito dentro da nossa faculdade porque todo mundo acha que a gente faz só atividade física. Que a gente vai lá pra malhar, pra jogar futebol, enfim... Mas eu acho que eu pude demonstrar ali naquele momento que não, que a gente tá ali também pra estudar, pra buscar uma formação mais específica que era algo que eu sentia um pouco de falta, de discutir mais a educação dentro da faculdade de educação física. Eu acho que o curso, apesar de ter essas disciplinas dentro da faculdade de educação, ele era voltado ali, apesar de ser licenciatura plena, ele era voltado muito pra questão da atividade física, do mundo do *fitness*, não sei se por conta dos professores, ou por conta da maioria do interesse dos próprios alunos. Na minha turma, grande parte não tinha interesse na área de educação. E infelizmente a maioria acaba atuando na área da educação. Eu falo infelizmente não porque são maus profissionais. Mas porque não desejam isso, não buscam isso, e acabam também não sendo bons profissionais porque não estudaram pra isso, não buscaram isso durante a faculdade. São raros os que fazem isso, pelo menos na minha época era. Mas eu acho que foram as maiores contribuições. Essa coisa da universidade, eu defendo muito porque eu acho que a gente vivencia não só a parte técnica, acadêmica da universidade, mas como toda parte política a parte de troca de experiências entre vários cursos. Isso eu acho que é primordial na formação de todos os profissionais. Eu acho que uma faculdade só, isolada, ela pode até fornecer grande profissionais para atuar tecnicamente, mas a universidade ela amplia muito mais esse conceito, amplia muito mais. Então eu sou muito grato. Eu entrei na universidade saí uma pessoa totalmente diferente. Muito melhor do que entrei, eu acho .

Pesquisadora: A gente pensando agora na formação continuada. Você fez o curso de mestrado, fez o outro curso com mais horas. Eu queria que você falasse um pouco qual o seu entendimento sobre formação continuada e como tem sido os seus processos de formação continuada, com destaque para aqueles que você considera como relevantes pra sua prática pedagógica.

Professor-5: Então, eu acho que a formação continuada, eu acho que ela é essencial. A gente precisa se atualizar, buscar conhecimento nunca é demais. Eu acho que, assim, é um pouco complicado, principalmente a gente depois que sai da universidade e entra diretamente no mercado de trabalho, a gente arrumar tempo pra isso. A gente às vezes fica sugado pelo trabalho, independente da quantidade de horas, porque não é as horas dedicadas somente dentro da escola, planejamento, buscando novas fontes, maneiras de dar aulas diferentes, enfim. Eu tive oportunidade de fazer o mestrado muito graças à instituição da rede particular que eu trabalho, que me incentivou e que me deu abertura pra isso. É um pouco contraditório, mas eu não encontrei, talvez, o mesmo incentivo dentro da rede pública. A prefeitura de Juiz de Fora ela tem um edital que a gente faz um processo pra conseguir a licença com remuneração pra poder fazer o mestrado, mas tem um critério e tem vagas limitadas pra isso. E eu não consegui entrar nessas vagas justamente porque eu sou muito recente. Apenas de não ser recente, eu sou o mais recente porque eu sou do último concurso. Então eu não fui contemplado com isso. Então metade do meu mestrado eu fiz trabalhando muito, o tempo inteiro. E a outra metade, eu vi que não ia dar conta se eu não pedisse a licença, mesmo sem remuneração. Então eu fiquei afastado da prefeitura um ano pra finalizar o mestrado, mas sem receber. Já na instituição que eu trabalho, que é a instituição privada que eu trabalho, por incrível que pareça, eu consegui todo o apoio, todas as vezes que eu precisei afastar, não foi me negado nada. Muito pelo contrário, fui incentivado, que eu me retirasse pra poder estudar. Então, isso assim, eu sou muito grato à instituição por isso, sabe? E eu não sei se eu tô respondendo a sua pergunta ou se eu divaguei aqui, desculpa.

Pesquisadora: Não, não, pode ficar à vontade.

Professor-5: Mas acaba que a gente tem que buscar muito por si só, sabe. Eu não vejo muito incentivo dentro da rede pública, da rede municipal principalmente, eu não vejo. Que eu me recorde assim, são poucas as oportunidades que aparecem. São pequenos cursos que aparecem, que são importantes. Mas é muito difícil a gente encontrar um curso que seja voltado pra educação física escolar, pra educação física dentro da escola. Porque a grande maioria é voltada pra área das professoras que a gente fala, regente, pedagogo, da área de história, geografia, matemática, português. As letras e os números, que a gente fala. Mas educação física, artes, normalmente são deixados um pouco de lado. Infelizmente, ainda acontece dessa maneira. Eu tô buscando aqui na memória pra ver se eu deixei passar alguma oportunidade, sabe. Dentro da prefeitura, mas não que eu me recorde. Não foi me oportunizado esse tipo de formação.

Pesquisadora: Foi até bom você já ter trazido isso, porque eu ia justamente te perguntar qual é a sua percepção sobre esses processos de formação que são oferecidos pela rede municipal. Eu sei que existe o Centro de Formação de Professores, vinculado à Secretaria de Educação, que costumam ter alguns cursos, oficinas. Eu queria que você falasse um pouco mais sobre isso, o que você tem visto, ou participado. E de que forma esses espaços, que a princípio são coletivos, pode influenciar o trabalho pedagógico na escola.

Professor-5: Eu acho que a formação continuada ela é muito importante principalmente se tratando de rede porque além de você buscar um conhecimento talvez ali de uma pessoa que tá ministrando um curso, dando uma palestra, enfim, é uma oportunidade de troca de experiências. Eu vivenciei muito no mestrado isso. Não sei se você está vivenciando isso, mas a troca de experiências entre os estudantes do mestrado, as pessoas que estão ali envolvidas, e tudo, é muito rica. Então, eu penso, por exemplo, a gente trabalha numa rede municipal, a gente tem uma diversidade enorme de escolas, de profissionais... Tem professores que já tem aí quarenta anos de rede, tem professor que tem trinta, vinte, no meu caso, dez anos de rede, e pessoas recentes também, que trazem novas experiências, novas coisas, novos conhecimentos principalmente da área acadêmica, que eu falo assim, do conhecimento acadêmico recente, trazido da universidade, em junção com uma experiência de um profissional que trabalha há quarenta anos dentro de uma escola municipal, o quanto isso pode ser rico pros dois. Praquele profissional recém chegado, que tá ali, sem muita experiência, mas com um conhecimento muito atual, com grandes ideias, grandes novidades, possibilitar e ter essa experiência com a quem tá ali há muito tempo, que já tem uma rodagem muito grande. Eu acho que é de extrema importância, mas eu realmente não vejo muito isso acontecer. Pode ser até por falha minha, não sei. Mas não me chega. Não chega ao meu conhecimento, sabe? É muito difícil. O que eu tenho visto recentemente, e aí eu falo... Porque essa escola que eu trabalho hoje na prefeitura eu estou desde agosto do ano passado. Que apesar de eu ser efetivo na prefeitura, eu não tenho lotação. Não tenho um local fixo. Eu fiquei alguns anos na mesma escola, depois eu migrei pra outra, e quando eu saí pro mestrado, quando eu retornei, a minha vaga não tava lá mais, eu tive que ir pra essa. Então a gente tem, por exemplo, a reunião pedagógica na prefeitura que é remunerada, a gente recebe por ela, assim que retomou, porque durante a pandemia não estava acontecendo, retomamos agora em junho, se não me engano. Maio... Com essa nova gestão, a prefeitura retornou a reunião, e a direção da minha escola tem promovido reuniões de professores principalmente com relação ao ensino remoto, não só a capacitação, mas de cuidado. Então a gente teve uma reunião que foi uma fonoaudióloga falar com os cuidados que a gente tem que ter com a voz. Foi muito tocada nos professores de educação física por trabalhar em locais mais amplos, quem tem essa oportunidade, porque dependendo da escola você não tem espaço pra trabalhar. Que a gente usa muito a voz. Então, acredito que seja um tipo de formação, mesmo curta. São quatro horas uma reunião que acontece mensal. Mas que eu achei que foi um cuidado muito interessante. Mas eu não sei se partiu isso da rede, eu não sei se está acontecendo em outras escolas ou se foi algo pontual da minha escola. Da minha direção, da direção da minha escola que procurou oferecer isso aos professores. Mas é difícil isso chegar ao nosso conhecimento. Eu acho que aqueles que talvez busquem mais, pode ser que eles vão encontrar mais coisas do que eu. Pode ser que eu também não esteja buscando. Mas eu acho que o interessante é isso chegar ao nosso conhecimento, essa informação. 'Olha, vai ter curso, tal, formação sobre tal'. E eu não vejo isso acontecendo muito, é muito raro.

Pesquisadora: Aproveitando, pensando um pouco na escola em si, você tem percebido que o espaço escolar, a rotina da escola, tem sido considerada nos processos formativos que você participa? Você citou, por exemplo, a questão do cuidar, o seu próprio mestrado, a escola é considerada pra falar de educação de uma forma geral, ou da própria educação física?

Professor-5: Então, Deborah, assim, eu acho que são ações muito pontuais. A sua pergunta vai mais em direção à rotina da escola?

Pesquisadora: Sim. Vou citar um exemplo que é muito comum, da gente passar por um processo formativo, seja mestrado, um curso, que tem a intenção de formar os professores pra escola, mas a gente não consegue associar aquele processo com a nossa rotina. É muito comum a gente pensar assim, 'Ah mas eu não vou, não tem como fazer isso no meu trabalho, não tem como fazer nas minhas aulas, minha realidade não é essa'.

Professor-5: Perfeito, agora eu entendi. Tem um professor na faculdade, não sei se foi seu professor, mas deve ter sido, o André Martins. Eu tive uma conversa com ele um pouco antes de formar. Ele tava retornando do doutorado. E aí, eu conversando com ele, eu acho que na época eu tava como monitor de didática da educação física. Eram o Álvaro e ele que davam aula. Aí, conversando com ele, eu cito isso até na minha dissertação. Que eu falei assim, 'Ô André, eu acho que infelizmente eu vou formar e eu tenho que trabalhar, eu não tenho condição de me sustentar assim, ou então eu vou ter que dar a sorte ou a competência de entrar direto no mestrado e conseguir uma bolsa, eu não posso ficar sem, eu tenho que trabalhar'. Aí ele falou pra mim assim "Bellei, num mundo ideal, as pessoas deveriam sair da graduação, ir pro chão da escola, trabalhar, ali você identificar o que te incomoda. Dali vai sair seu objeto de estudo. Quando você retorna à academia, aí dá um formato de um mestrado, ou uma pós-graduação, especialização pra estudar aquilo que tem incomodou, aquilo que está te trazendo um certo incômodo, que você possa melhorar. Pra que você possa ter uma real contribuição dentro de onde você trabalha. Isso num mundo ideal, mas, se eu fosse te dar um conselho, eu acho que você tem capacidade, eu falaria pra você já tentar o mestrado de cara, porque se você começar a trabalhar, vai ser difícil você talvez depois retornar pro mestrado'. Porque é difícil a gente parar depois que começa. E eu acabei, não que não segui o conselho dele, mas por necessidade mesmo, acabei começando a trabalhar, e realmente tive muita dificuldade de retornar. Tanto que fui fazer o mestrado doze anos depois que eu tinha me formado. Mas o meu mestrado realmente ele teve a minha cara, o que eu precisava. Acho que ele tá contribuindo muito no meu dia-a-dia da escola, por que foi um problema que eu vi, que eu identifiquei, que eu quis estudar aquilo e tudo, e encontrei uma resolução concreta, uma coisa que dá pra eu colocar em prática, que dá pra eu inspirar muitas pessoas, ajudar muitas pessoas. Acho que meu estudo é algo que tem uma relevância grande aí na atuação do professor. Mas realmente... eu dei essa volta toda, né. Mas eu realmente acho que a grande maioria, eu continuo com esse pensamento, que a grande maioria das formações, que às vezes são dadas por pessoas que ficam muito na academia... A gente fala do intelectual orgânico, né. Que estão na academia e nunca pisaram no chão da escola, realmente, as vezes destoam um pouco da realidade. Só que isso não é uma regra geral, so que as pessoas acabam criando também um preconceito. Porque eu tive realmente professores que realmente nunca pisaram no chão da escola, eu sempre conversava com eles isso, e eles admitiam isso, e assim, eles se dispõem a escutar muito as pessoas que vêm da escola pra poder discutir essas práticas. Então, quando a formação é dada... Hoje em dia, eu vejo os meus pares, quando a formação é dada por uma pessoa que tem lá no currículo, 'ah, é doutor em educação e atua na universidade tal', ou 'doutor em educação e atua numa escola básica', as pessoas ficam animadas quando veem isso. Uma pessoa que é doutora mas que atua numa escola de educação básica. 'ah, esse daí entende o que a gente faz, o que a gente passa, porque está lá na escola junto com a gente'. Vou repetir a

palavra de um professor que foi meu professor e atuo comigo, hoje ele já aposentou, mas ele fala assim 'Eu confio muito no doutor que já puxou filinha na escola'. Que já puxou uma fila pra ir pra aula de educação física. Confio mais nele do que aquele que fica só na academia. Eu não acho que é uma regra geral, que eu tive professores dentro da universidade, como eu falei, que contribuíram muito. Os meus professores do mestrado, a grande maioria nunca deu aula em escola. Eu tive professores dentro da universidade que, como eu falei, contribuíram muito. Os meus professores do mestrado, a grande maioria nunca deu aula na educação básica, mas entendiam. A minha orientador deixava muito claro que o trabalho era meu, eu que sabia. E ela me orientou mesmo, ela não me podou em momento nenhum, isso foi muito bom. Mas eu acho que a grande maioria das formações infelizmente ainda acontecem dessa forma. Muito distante, as discussões ficam muito distantes sim, da prática mesmo. A práxis ela não existe, ela existe muito no discurso, infelizmente.

Pesquisadora: E aí, pensando que essa distância ainda existe, existem alguns casos pontuais, como você disse. Às vezes, a gente tem contato com professor que se preocupa mais, que tem essa preocupação mesmo nunca tendo isso à escola... Eu queria que você falasse sobre as condições de trabalho, a gente entendendo que isso também interfere no quanto nós, professores e professoras, vamos buscar espaços de formação. Então eu queria que você falasse, você pode descrever o espaço que você atua, a escola? Tanto a questão física, quanto as questões que você tem por lá. Como é o seu cotidiano nessa escola, incluindo como a educação física é vista na escola básica. Pode vir a partir de experiências suas. Do seu próprio mestrado... Pensar nessas condições de trabalho que nós professores temos hoje e o lugar da educação física nesse todo.

Professor-5: Então, vou começar, vou citar também até uma situação que aconteceu comigo, eu nunca vou esquecer isso na universidade também. Uma aula... não vou citar porque você pode ligar o nome ao professor e quando a gente não fala bem da pessoa não é bom. Mas enfim. Acho que o professor não... Que ele era professor substituto, não sei se passou por lá. Mas enfim, a gente tava tendo uma aula, foi uma aula de ginástica artística, e a gente questionou o professor, porque ele estava dando a aula, era muito boa, realmente. Mas a gente tinha todos os equipamentos, a gente tinha o ginasinho, na época, eu acho que o ginasinho nem existe mais. Não, não existe mais porque demoliu pra fazer a piscina e tal. Piscina coberta, tubo d'água lá, e tal. E tinha todos os equipamentos: mini-tramp, trampolim, cama elástica, colchão adoidado, e tal. Aí eu e um grupo de dois ou três que tinha na minha turma, que gostavam de educação física escolar, a gente disse 'Professor, negócio é o seguinte. A gente vai pra uma escola pública, a grande maioria aqui, se for dar aula. Tem como a gente dar aula de ginástica artística sem equipamento? A gente queria verificar isso'. Qual é a nossa realidade? É essa. E ele foi seco e falou 'Não, não tem. Se não tiver, não tem'. Então assim, aquilo ali foi um balde de água fria na gente. Depois eu fui buscar e graças a Deus eu tive outras pessoas que falaram de forma diferente. E a gente tem que se orientar, eu não vou deixar de dar ginástica artística pros meus alunos se eu não tenho equipamento? Claro que tem algumas coisas que dependem de segurança, depende de colchão e tudo, mas a gente se inventa e se reinventa dentro da escola. Eu falo até que a maior formação é prática, infelizmente. Não deveria ser assim, na própria prática. A gente apanhando ali, que a gente vai se formando. Na escola atual que eu dou aula, eu ainda não tive a oportunidade de dar aula presencialmente lá, eu iniciei lá em agosto do ano passado. Mas conheço a escola, a estrutura física, já fui lá algumas vezes porque a gente distribui apostila pros meninos e tal, eu vou lá sempre que posso pra ajudar,

pra poder auxiliar. É uma escola, por exemplo, que não tem nenhum espaço adequado pra educação física, nenhum. É um prédio, pequeno, todo fechado. A parte mais aberta que tem é o refeitório da escola. E mesmo assim ele é pequeno, é bem pequeno. É uma escola pequena, de duzentos e poucos alunos, atende do pré até o 9º ano, mas é uma turminha só por série, poucas crianças e tudo. E a escola tava pleiteando uma quadra próximo a escola, uma quadra próxima a escola, tava sendo reformada pra que a gente pudesse dar aula lá. Mas é uma quadra que é toda aberta e tal. O terreno já foi cedido pela prefeitura, então o terreno já pertence à escola, mas fica distante. Eu teria que caminhar com as crianças, atravessando rua, é uma distância aí de uns cem, cento e cinquenta metros, né. Eu fico tentando imaginar como eu vou fazer lá. Eu já trabalhei em escolas que tinha inclusive situação bem pior que a de lá, mas já trabalhei em escolas melhores. Já trabalhei em escola que tinha um ginásio, com uma quadra coberta, faltou o nome agora. Do lado da universidade, o Tancredo Neves. Quando eu saí do mestrado, foi lá que eu tava. Mas ao mesmo tempo é uma escola enorme, é uma escola de mil alunos. Aí tinham três aulas de educação física acontecendo ao mesmo tempo. Então eu e mais dois professores, a gente tinha um ginásio e um pátio. Então assim, a gente tem muito, e às vezes não tem nada. Um vai pro pátio, o outros vai pro ginásio e o terceiro fica na sala. Então a gente enfrenta muitos percalços dentro da escola. E foi engraçado você falar o lugar da educação física porque a minha dissertação de mestrado é justamente essa. Qual o lugar que a educação física ocupa dentro das escolas no ensino médio, eu foquei no ensino médio. E o lugar não é o físico, mas o desse de respeito ou não, de interação ou não. E eu utilizei algumas cenas que a gente vive no cotidiano da escola que é o seguinte, pra entender qual é o lugar da educação física. Foram raras as vezes, acho que talvez uma escola que eu tenha participado dentro da prefeitura, que eu tenha dado aula, que talvez não tenha acontecido dessa maneira. Mas todas as outras, eu dou sempre o exemplo assim: vai ter conselho de classe; que que a gente faz? Dispensa os alunos, não dispensa? Não, é complicado dispensar os alunos. Então *tá*, então vamos fazer o seguinte: os alunos a gente manda eles pra quadra, os professores de educação física ficam lá, e a gente faz o conselho de classe. Professor de educação física não participa do conselho de classe. Então a gente já sabe qual é o lugar da educação física nessas escolas. E aí, infelizmente, a grande maioria continua assim. Eu tive a oportunidade de dar aula numa escola onde as turmas eram divididas por nível de nota. To falando isso há cinco anos atrás, dentro da escola da prefeitura, acontecendo dessa forma. A turma A, turma B, turma C, turma D. na turma A eram os melhores alunos, academicamente falando. E tinha que ver a briga no momento da escolha. De quem vai dar aula pra turma A, quem vai pra turma B, turma C, entre as professoras efetivas quando chegava no final do ano. Se uma escola separa os alunos dessa maneira, imagina o que ela pensa da educação física. Então, assim, é muito difícil. No discurso, a gente vem com o discurso muito de formação ampla, formação integral, de formação em todos os aspectos. A criança ela tem que dar valor a tudo, à cultura, à arte, ao esporte, à atividade física, à música, à dança. Mas isso, quando a gente chega na escola, isso fica muito no discurso. O que realmente prevalece, predomina, infelizmente é o descaso com todas essas que eu te citei. Não só a educação física, mas a arte é deixada de lado. A gente fica fora de planejamento. Às vezes a gente é convidado por educação, você vê que sua palavra ali talvez não tenha nem muita voz, nem adianta. Um aluno que talvez se destaque numa aula de educação física, não falo tecnicamente, não, eu falo de propor resolução de problema que a gente coloca dentro da aula, de acolhimento, de ser participativo, de

ser uma pessoa que é solidária e tudo, isso não vale na hora de você chegar num conselho de classe e fale lá. Muito difícil você ser escutado. Mas é só com muito trabalho e mostrando a importância... Eu sempre falo muito isso. Eu faço uma *mea culpa*, mas não por mim, mas por alguns professores que a gente vê reproduzindo algumas coisas que a gente não quer ver dentro da escola. O rolar bola, deixar de lado... Eu acho que não é justificativa a gente não ter estrutura, talvez não ter incentivo, a gente fazer um trabalho ruim. A gente tem que tá sempre trabalhando pro bem ali, porque eu sempre foco nos estudantes, nos meninos, nos alunos, nas crianças. De mim, eles vão ter o melhor ali, sempre. Se eu não tenho estrutura... Eu não sou super-herói, não tô defendendo isso, porque eu abomino isso, porque hoje em dia professor tem que ser super-herói, *né*, a gente tem que se virar em tudo que a gente faz, mas a gente também não pode fazer um trabalho ruim. A gente tem que tentar valorizar da melhor forma. Não é só gritando. É trabalhando bem, mostrando que aqui ali tem valor, que o aluno ele pode, que aquilo agrega muito valor pra vida dele. Ele pode melhorar em todos os aspectos se ele tiver um incentivo também naquela aula. É muito difícil, muito difícil.

Pesquisadora: Isso que você tá dizendo, a gente fica até meio incomodado porque não muda. Às vezes algumas coisas. Mas a educação física, que é responsável pela cultura corporal, continua nesse 'não lugar'. Continua não sendo vista como um componente curricular, como parte do currículo. Às vezes, a educação física é uma atividade que a criança vai fazer, um momento de descontração, é muito delicado ainda.

Professor-5: Quando tentar nos valorizar, é justamente pra isso. Não, é importante a educação física, porque distraí o menino, ele vai ali pra se desestressar. Então no Ensino médio é muito isso. Os que defendem ainda 'Não, é importante sim, eles desestressam e ficam muito tempo estudando, então ali tá na hora deles distrair, se desestressarem'. Não veem a educação física com algo importante enquanto conteúdo, enquanto cultura corporal, enquanto conhecimento. Então é muito complicado.

Pesquisadora: Pra gente finalizar, falar de formação... Tudo isso que a gente falou até agora contribui para nossos processos de formação. Eu queria que você destacasse possibilidades pra formação continuada considerar, por exemplo, esse 'não lugar' da educação física, o diálogo entre os professores, que eu entendo como algo importante, e entendendo que os próprios professores nas escolas são protagonistas nesse processo. Você comentou que muitas vezes um professor que passou pela escola e vai algum curso ou palestra, ele é visto de outra forma, acho que justamente porque ele é reconhecido como um igual, como um par, que vai trazer algumas coisas que são possíveis nas escolas. Pra te dizer de uma forma mais direta, queria que você destacasse possibilidades para pensar formação continuada valorizando o diálogo e o protagonismo dos professores.

Professor-5: Então, eu acho que a gente tem um potencial muito grande. Como eu falei, tem pessoas que fazem um trabalho muito bacana dentro da própria prefeitura, em outras escolas, e isso é pouco divulgado, pouco difundido. A prefeitura poderia aproveitar. A gente tem lá a escola de formação de professores e tal. E através de simpósios, sabe, 'olha, vai ser o mês da educação física, então a gente vai ter aí, convidar os professores que fazem trabalhos bacanas, pedir a direção das escolas que indicassem professores, 'olha, tem aí algum professor que tá fazendo um trabalho legal, tal, que dá pra divulgar pras outras instituições?' Porque aí não só através desse professor que vai fazer ou essa palestra, esse curso, enfim, esse seminário, o encontro dos professores, através dessa formação,

proporcionar a troca de experiências, sabe. Que eu acho que é muito importante. Eu tive a oportunidade, eu esqueci disso, de participar de uma confecção de um livro que foi subsidiada por um projeto da prefeitura. Agora eu não vou lembrar o ano, se não me engano, foi por volta de 2011, 2012, que foi o livro da Pedagogia Histórico-crítica e Educação Física, foi organizado pelo Adriano. E eu tive oportunidade de participar escrevendo um dos capítulos, que era o capítulo de lutas. E naquele momento, eu estava numa escola da prefeitura que a gente tinha muita dificuldade de espaço, mas a gente tinha um acesso à tecnologia legal, assim, sabe. É até estranho. A gente não tinha muito espaço, mas a gente tinha *datashow* em todas as salas. E eu com o outro professor de educação física que trabalhava comigo, a gente desenvolveu um projeto que falar de lutas e MMA, fazer uma discussão. Nossos alunos eram de 6º e 7º ano, mas eles tinham defasagem de série e idade, então eram meninos mais velhos, de quinze, dezesseis anos. Aquilo chamava muito a atenção deles. Inclusive, o livro, o capítulo foi baseado nesse projeto que a gente colocou lá dentro da escola, sabe. É só um exemplo, mas que me lembre, um dos organizadores, ele fez um projeto, desenvolveu dentro da escola da prefeitura sobre circo, atividades circenses. E a gente depois teve um congresso que foi na UFJF, foi em 2012. Foi quando lançou o livro, se eu não me engano. Mas eu não lembro agora, teve o mesmo nome do livro. Aí a gente deu um minicurso, cada um falando do seu capítulo, dando um minicurso. E assim, aquilo foi muito bacana, sabe. Eu lembro que eu peguei o livro depois e fui colocando cada um daqueles capítulos em prática dentro do meu trabalho. A contribuição foi muito bacana. E veio de profissionais que atuam no chão da escola. E isso legitima muito, é um carimbo de, não é de qualidade... Mas é de 'cara, dá certo, a gente fez'. Eu não tô falando aqui da universidade e que isso é muito bonito e que se você colocar em prática, vai funcionar. Não, eu to falando que eu fiz na escola e deu certo. Acho que isso passar muito essa mensagem. Então, organizar... A prefeitura tem um potencial muito grande por isso. A gente trabalha em rede, a gente tem uma rede. Eu vivencio isso dentro da escola particular que eu trabalho. É uma escola que faz parte de uma rede. Então, desde 2015 pra cá, realmente começou a participar, a trabalhar em rede. E esse trabalho em rede, como são escolas trabalhadas em todo, com as tecnologias, a gente se aproxima. A gente tá se falando aqui... Na pandemia, isso foi mais potencializado ainda. A gente troca ideias dentro dessa rede, eu troco ideia com gente lá do Rio Grande do Sul, com o professor de educação física de lá, o professor de Fortaleza, o professor do Rio. E aqui a gente tá dentro de uma rede municipal, que tem um potencial muito grande. Então, fazer, eu acho que talvez a formação, talvez o grande segredo aí, a grande sacada talvez, seria proporcionar que esses profissionais da própria rede se encontrassem. Através de quê? Sei lá, seminários, simpósio, congresso. Não só na área de educação física, mas em todas as áreas. E às vezes, dependendo até entre as próprias redes. A gente fala tanto de interdisciplinaridade, e vê que isso é tão difícil de colocar em prática. E dentro da rede municipal eu acho que seria uma adesão muito grande se fosse feito um trabalho de divulgação legal, de incentivo. 'Olha, hoje a gente vai parar...'. Já para a escola pra tantas coisas, 'Ah gente vai parar quinta e sexta-feira de uma semana'. Depois a gente compensa isso em sábado letivo, eu tenho certeza que ninguém vai se importar, sabe. Mas vai parar porque a gente vai estudar, a gente vai discutir, a gente vai promover, a gente vai trocar experiências, o fulano de tal vai mostrar uma experiência que deu certo na escola dele. O outro vai mostrar outra, enfim. Eu acho que seria através desse meio. Não vejo tantas dificuldades, acho que basta boa vontade do poder público pra que isso aconteça.

Pesquisadora: E fiquei pensando muito a partir da sua falar, é muito a questão de ouvir os professores que estão na rede. Embora não surgir essas iniciativas, talvez seja justamente essa falta de escuta. Como você disse, a gente pode dizer até com certeza que existem professores que estão fazendo um bom trabalho. A dificuldade é esse trabalho ser reconhecido, ser visto, ser trocado. Essa experiência acontecer e não ficar só ali onde está acontecendo. Bom eu estou satisfeita com suas respostas. Se você tiver algo mais a acrescentar... Se não, eu vou encerrar a gravação.

Professor-5: Não, eu acho que falei até demais.

ENTREVISTA VI

Pesquisadora: A pesquisa tem como intenção analisar quais possibilidades a escola oferece para os processos de formação continuada dos professores e professora de educação física na rede municipal. Eu vou perguntar algumas coisas sobre o seu trabalho, a sua formação também, e depois eu venho com as perguntas sobre o tema. Confirma pra mim a instituição e o ano em que você se formou.

Professora-6: Eu sou formada em Educação Física, na faculdade Federal de Juiz de Fora. A minha graduação foi feita entre 2004 e terminou em 2007.

Pesquisadora: Você pegou o currículo de Licenciatura Plena?

Professora-6: Isso.

Pesquisadora: Me fala os seus cursos de Pós-graduação, se for o caso, e cursos que você costuma participar, outros tipos de formação. Você não precisa lembrar de todos, mas qual tipo você é mais frequente.

Professora-6: Assim que eu terminei de fazer a graduação, eu fiz uma pós em Organização e Administração do Lazer, lá na UFJF mesmo, lá na Educação Física. Aí depois eu fiz um monte de curso lá durante a graduação, cursos de ginástica, de lazer, curso de fisiologia, mas assim, nada na prefeitura. Na prefeitura mesmo eu já fiz alguns cursos na Secretaria de Educação, que eles oferecem todo ano. Vários cursos, têm um nome específico, eu não vou lembrar agora, mas é curso de formação mesmo. É legal, eu já fiz alguns, mas específico para a educação física, é mais difícil de achar. E tem que bater horário direitinho pra você fazer. Depois que eu terminei de fazer a pós, eu passei lá no concurso da prefeitura e tal, fiz uns cursos desses relacionados à Secretaria de Educação, e depois eu fiz Jornalismo, eu meio que até parei de fazer curso de educação física, que eu fiquei quatro anos fazendo graduação em Jornalismo. Depois que eu terminei Jornalismo, eu fiquei mais um tempo trabalhando na prefeitura, nunca trabalhei com Jornalismo, só fiz estágio e tal. Aí eu resolvi fazer mestrado, *né*. Aí eu fiquei estudando, passei e terminei agora. Fiz o mestrado na educação, porém o mestrado ele é sobre história da educação física. Mas não sei se deu pra te esclarecer aí.

Pesquisadora: Só pra esclarecer, o mestrado você fez com ou sem licença?

Professora-6: Sem licença, eu não consegui. Eu tentei licença, mas assim, eu fiquei em sétimo lugar, porque na nossa sala, você também, tinha muita gente mais velha, então era impossível pegar licença.

Pesquisadora: Pelos critérios, a quantidade de vaga não era suficiente...

Professora-6: Eu lembro que um dos critérios era idade e tempo de prefeitura. Eu acho que primeiro era tempo de prefeitura, e segundo idade. Mas enfim, eu não consegui chegar nem perto. E assim, eu *tava* claro na minha cabeça que eu ia conseguir, não sei por quê. E aí na hora eu falei 'Nossa, como eu vou dar

conta?'. E eu trabalho em academia também. Agora, por causa da pandemia eu parei, mas eu trabalhava em academia. Mas aí, no final das contas sai, *né*.

Pesquisadora: É isso, e a licença faz diferença *né*...

Professora-6: Faz muita diferença, porque a gente não pode se dedicar plenamente ao estudo *né*, então é meio complicado.

Pesquisadora: Me fala também outras experiências na educação básica que você tem ou já teve. Se você já trabalhou em outras escolas ou outra rede.

Professora-6: Eu trabalhei numa escola dois anos, de sexto ao nono. Nisso como contrato. E antes, no primeiro ano que peguei contrato, eu trabalhei numa escola ali na rua São Sebastião, uma escola só de Educação Infantil, é um convênio da prefeitura. Trabalhei um ano lá, foi o primeiro ano que trabalhei. E eu me encaixo muito no perfil da Educação Infantil, tanto é que eu sempre busquei mais os *menorzinhos* e tal porque... Perfil mesmo.

Pesquisadora: Entrando um pouquinho no tema da pesquisa, eu queria que você me contasse sobre a trajetória na graduação, na formação inicial, destacando as experiências que você teve ao longo do curso que favoreceram tanto a sua atuação hoje, enquanto professora, quanto a escolha pela licenciatura.

Professora-6: Olha, eu vou te falar a verdade, quando eu entrei na faculdade, eu queria academia. Eu gostava de dar aula de dança, de *jump*... *Jump* não porque eu acho que *tava* começando o *jump* ainda naquela época. Mas aí assim era academia que eu gostava mesmo. Mas eu me interessava muito... Quando eu entrei, eu comecei a me interessar muito pelo lado histórico da educação física. Tanto é que eu entrei em grupo de pesquisa, de história da educação física. A vida foi mudando e por isso era pra eu ter feito mestrado lá já, naquela época, mas acabou que não rolou. Na graduação mesmo, eu não pensava em trabalhar em escola não. Até porque quando a gente, a minha experiência quando eu fui pra escola no estágio, porque não foi nem legal. Com os pequenos, foi no João XXIII, aí foi até legal, porque lá, com toda a estrutura e tal. Aí quando eu peguei os maiores, eu fui lá na Escola Normal. Que era uma escola que eu tinha estudado como aluna. Eu fui pra Escola Normal e, assim, o esquema que era na minha época, era o mesmo. Era queimada... Pelo menos assim, era o que eu vi, queimada para as meninas, e a professora dividia metade do tempo queimada, metade do tempo futebol. Aí os meninos sentavam, aquela coisa, *né*. Eu fiquei sentada olhando aquilo, a professora ainda virou pra mim e falou assim 'Olha, não precisa de vir mais não, eu assino pra você, porque é tudo igual aqui'. Eu falei assim 'Meu Deus, gente que que é isso?'. E na minha época era assim. Eu fiquei muito assustada. E eu não queria aquilo. Eu gosto de trabalhar, eu não gosto de ficar olhando os outros. Aí, assim que eu terminei a faculdade, surgiu a oportunidade do concurso da prefeitura, e eu sempre gostei muito de leitura em educação, história. Então eu comecei a ler sobre aquilo pra fazer o concurso, e passei. Passei no concurso, mas eu não queria. Eu até falei assim 'Ah, vou fazer'. Aí eu peguei contrato antes, o primeiro ano foi o maior desespero. Sério, eu entrei na escola e educação física tinha até maternal, educação física era maior tapa buraco. Eu ficava uma hora e meia dentro de uma sala de maternal. Eu chorava, juro pra você. Eu não sabia, aquele monte de criança pulando pra cima de mim, porque eu não tinha experiência com aquela idade, nenhuma, entendeu? A gente tem muito pouco contato com a educação infantil durante a nossa graduação. Qual é a experiência que a gente carrega da faculdade? A minha experiência com educação infantil partiu da prática, te falo isso. Fui aprender na prática, de olhar os outros professores, de criar minha própria ideia, de entender que aquelas crianças, elas tinha aquele lado lúdico, aquele lado de

fantasia, que se eu não entrasse naquele local de fantasia delas, eu não ia conseguir dar aula. Eu não sabia disso, entendeu? Então eu cheguei e falei 'Cara, que que eu faço com esse monte de criança? Como eu vou prender a atenção deles?' Aí eu comecei a trabalhar muito com o lúdico, e comecei a gostar. Porque eu gosto muito do lúdico também, eu comecei a resgatar coisas. E eu gosto de escrever. Eu comecei a escrever histórias. Tanto é que eu tenho um livro publicado, de educação infantil, que eu considero uma extensão do meu trabalho, porque eu criei na escola aquele livro. Então eu comecei a gostar e tal. E depois eu tive que sair, sexto ao nono ano. Cheguei, como que era lá: o menino virou pra mim falou assim... Eu dava aula, o menino foi na diretora falar assim 'Oh, eu vim aqui reclamar porque a professora de educação física tá dando aula'. Eu escutei isso, eu juro pra você. Aí a diretora disse 'Que bom que ela tá dando aula'. Lá eu tinha uma bola que eu tinha que esconder, tratava a bola igual um bebê, porque ela sumia. Eu tinha uma bola, escondia no armário, era aquela coisa. E assim, ninguém *tava* nem aí pra mim. Foi uma experiência muito complicada.

Pesquisadora: Isso foi em que ano?

Professora-6: 2010... Por aí, assim.

Pesquisadora: Você entrou pelo concurso em que ano? Eu acabei na te perguntando...

Professora-6: Eu entrei em 2013. Fui efetivada em 2013, o concurso foi feito antes. Aí acabou que no primeiro ano eu consegui pegar uma escola boa, no Centro, porque eu já entrei com a colocação do concurso *pra* pegar contrato. Porque geralmente a pessoa começa pegando uma escola lá longe. Eu peguei lá no Centro da cidade, que foi ali na educação infantil, da São Sebastião. Mas enfim, aí eu terminei lá e tal, passando essa experiência de sufoco, e depois no concurso eles me mandaram escolher vaga, eu falei 'Eu quero educação infantil'. Aí eu fui parar lá em Santa Cruz, que é muito longe, e eu só realmente saí de lá porque era muito longe. Porque era muito bom trabalhar lá, eu gostava muito. Qual era mesmo a sua pergunta, porque eu fui falando e não sei mais...

Pesquisadora: Fica à vontade. Era sobre os processos na sua graduação que, de certa forma, de ajuda no seu trabalho hoje.

Professora-6: Aí depois eu comecei a gostar, não foi fácil não. No primeiro eu não gostava, no segundo eu também não, 'O que eu estou fazendo aqui?'. O que me ajudou, todas as disciplinas de uma forma geral elas ajudam de alguma forma. Eu acho que todo conhecimento ali foi muito válido. A faculdade falta muita coisa? Falta muita coisa. Tem muita coisa pra mudar, não sei se já mudou desde que... Fiz muita disciplina que tinha até coisas que eu discordo, sabe. Que não era pra você ser professor, era uma coisa daquele resquício de antigamente, dos anos setenta, que você tinha que jogar, aquela coisa. O que eu uso muito na minha prática? Ginástica, eu gosto de trabalhar muito com ginástica, GR o pouco que eu vi lá na faculdade. A gente tem que *tá* buscando coisas também. A parte de ritmo eu trabalho muito com eles. Eu lembro muito da parte... Como que chamava? Ritmo e movimento, não sei nem se tem isso hoje mais, que a gente aprendia fraseologia. Os meus eles são pequenos, é uma coisa interessante pra eles. Deixa eu pensar mais o quê... Atletismo eu trabalho com eles, mesmo eles sendo muito pequenos. Ah, as disciplinas de forma geral, todas ali são válidas pra gente ter um contato. Apesar de eu ter muita crítica a fazer, sabe... À formação, porque eu acho que ela é muito básica demais. Tem muita coisa que não precisa. E tem muita coisa que precisa e não tem.

Pesquisadora: Esse ‘que precisa e não tem’ você relacionaria a como foi o seu estágio, por exemplo? Você foi para a escola e lá você teve contato com a professora na escola...

Professora-6: Deborah, falhou o seu áudio...

Pesquisadora. Eu vou repetir então. Eu te perguntei sobre você dizer que algumas coisas precisariam mudar, e aí se isso teria a ver com sua experiência no estágio. Porque a princípio, você tem um professor orientador da faculdade, que deveria orientar e tudo. E como foi essa orientação com o professor da faculdade? Você acha que contribuiu para você não ter gostado do “chão da escola”?

Professora-6: Te falar que eu nem tô lembrando quem foi meu professor, te falar a verdade. Não tô lembrando quem foi. Mas assim, essa parte é muito assim, ‘Vamo fazer pra acabar’. E ao meu ver, eu lembro até do Nóvoa que ele fala aquela coisa de... igual tem a residência médica, a gente tinha que ter isso também, tinha que estar dentro da escola. É muito separado, você tá na faculdade, você tá na escola. Não, tinha quer uma coisa mais entrelaçada, porque fica muito segmentado. A pessoa ter o conhecimento separado da prática? Não, cadê a práxis que eles tanto falam? Na realidade isso não acontece, pelo menos na minha época, não aconteceu. Faltou muito isso. Você tem experiência com um semestre, uma vez por semana, sei lá quantas vezes, assistindo rapidamente. Aquilo ali gente, sinceramente... Principalmente Educação Infantil, por exemplo, que é totalmente deixar de lado. Hoje em dia eu não sei como que é. O que eu acho? Que tinha que ter um entrelaçamento mais forte e sólido entre escola e universidade, entre professores escolares e universitários. Porque pra mudar a prática da universidade, assim como mudar a prática escolar também. A gente que é professora de educação física sabe o quanto são os problemas que a gente passa, o quanto é a visão da sociedade perante a educação física, a visão dos professores que ainda mandam a gente tomar conta de aluno em sábado letivo. O espaço mínimo *pra* gente, ou nenhum espaço. ‘Dê sua aula, não interessa o que você vai fazer. Eu só quero que você fique com os alunos’. Não tem como dar aula. Então a sociedade, essa visão da sociedade, a gente nunca vai mudar se a conexão entre escola e universidade não existir. Como que vai mudar? Porque é muito segmentado. Então tem que haver uma mudança aí. Pelo menos quando eu fiz não tinha, agora eu não sei como que tá.

Pesquisadora: Entendo, entendo... E aí, a gente pensar mais um pouco sobre formação continuada, você já falou do cotidiano da escola, o lugar da Educação Física, e a gente vai voltar nisso já, já. Eu queria que você me falasse o que você entende por formação continuada e como tem sido os seus processos de formação, destacando os que você entende que são relevantes para a sua prática pedagógica. pensando um pouco nisso que você falou: dar aula pra certa idade, o seu curso de mestrado, os cursos de você participou. Como que essas formações têm pensado na prática pedagógica dos professores. Se isso está de alguma forma relacionado ou não.

Professora-6: É, geralmente os cursos que a gente tem aí, dificilmente eles são relacionados à nossa prática efetiva, volto a falar, principalmente educação física, que a gente vai fazer curso e eles não são direcionados à educação física, quase nunca. A gente vê mais os temas transversais, pra fazer curso e tal. Mas a nossa área específica, é muito difícil. A escola que eu trabalhava antes, a diretora, ela levava muita gente *pra* falar lá na escola. Até a Ana Rosa foi, a Ana Rosa lá da UFJF, pra falar de Educação Infantil. Nas reuniões pedagógicas, que é um momento formativo muito importante, ao meu ver... Muita gente fala ‘Nossa, doida pra sair da

reunião', mas aquele momento ali é de extrema importância pra gente, enquanto formador e enquanto pessoa que *tá* querendo adquirir algum conhecimento a mais. Porque a gente *tá* trocando ideias com outras pessoas, ainda mais quando eles levam uma pessoa de fora pra gente, ali, discutir junto, todos os professores juntos, é muito legal. E a diretora fazia isso. Agora, eu não sei... Eu *tô* pouco tempo na escola, teve a pandemia, então eu não sei te falar como é, mas na outra escola eu tinha muito isso. Inclusive eu fiz uma vez uma coisa que tem lá na prefeitura que chama Troca de Experiências, eu não sei se tem ainda. Eu fui convidada pra ir a uma outra escola, inclusive na escola que eu trabalho hoje, foi uma professora, uma coincidência, da escola que eu estou hoje, falar lá onde eu *tava*. Eu fui falar da minha prática na escola dela, e ela foi falar da dela na minha. Por que me chamaram pra fazer isso? Por causa do livro, da "Peruca", porque eu tenho uma prática diferenciada de Educação Infantil, porque eu gosto dessa parte mais específica. Então, assim, não foi só o professor de educação física, foi pra escola inteira, ela também. Eu assisti a dela e foi muito legal. Eu fui lá na outra escola e foi muito legal também, eles gostaram, pediram pra falar mais, eu me senti acolhida e eu vi que eles *tavam* gostando. É tão legal escutar a experiência do outro. Olha que momento formativo você *tá* escutando a experiência de outra escola, você pegar um pouco daquilo e colocar na sua prática, é muito rico, *né*. O que você tinha perguntado mesmo?

Pesquisadora: Eu perguntei lá no início qual o seu entendimento sobre formação continuada.

Professora-6: É isso, o meu entendimento sobre formação continuada vai além desses cursos que a gente faz, eles são importantes. Mas ele vai da interdisciplinaridade, ali no momento da reunião pedagógica, daquele momento tão raro que a gente tem de conversar sobre os alunos dentro da sala. A gente não tem tempo pra fazer isso. A gente passa no corredor querendo falar com outro professor, aí vai, já corre, aquela correria sem fim. E isso faz a gente repensar na nossa prática. Essa interdisciplinaridade dentro da própria escola. E isso falta muito também, sabe. Tudo isso pra mim é formação continuada. Nosso esforço pessoal para isso, a nossa prática juntando a experiência do outro e o convívio com outros professores. Vai além dos cursos... A gente sempre pensa 'ah, formação continuada, vou fazer um curso aqui'. *Tá*, mas onde esse curso vai poder agregar valor à minha prática pedagógica e a prática pedagógica como um todo? Isso é muito mais macro do que a gente pensa, eu acho, a formação continuada.

Pesquisadora: Você chegou num outro ponto que era também uma pergunta que eu ia fazer. Vou aproveitar e já te dizer. Dentro do seu cotidiano, você já falou na reunião pedagógica, *né*. É algo que eu falo no meu trabalho, quais momentos são oportunizados para que se tenha uma formação coletiva e entre os pares na própria escola, no espaço escolar. Então, para além das reuniões pedagógicas, eu queria que você pensasse se existe isso, e se não existe, por que não acontece, espaços que você consegue perceber como formativos. Sejam as reuniões pedagógicas, algum grupo de estudo, você citou o Troca de Experiências, se quiser falar mais um pouco sobre ele, que você entende que são formativos.

Professora-6: Você quer saber se existem outros?

Pesquisadora: Isso, se dentro do seu cotidiano, você identifica espaços que são formativos. Mesmo que eles não sejam reconhecidos como formativos.

Professora-6: Ah sim, acho que toda experiência que a gente está escutando do outro, de uma outra pessoa, mesmo que não seja oficial, isso não vai estar no seu currículo, é formativo. Eu sou a experiência própria disso, eu olhava as

professoras pedagogas *pra* entender o que eu faria com a Educação Infantil ali naquele momento. Como elas *tão* fazendo, como elas conseguiram conduzir aquela sala lotada de criança sem que elas subissem literalmente na sua cabeça, entendeu? É observação, é entender o que o outro faz, criticar num bom sentido o que o outro faz pra você fazer na sua, ou se não achar legal, e olhar 'nossa, o que ele fez, vou fazer isso da próxima vez'. Reunião de pais também, você escutar a família. Eu acho que isso falta muito, não só na parte da escola, não. A comunidade não vê a importância disso. A importância que a escola dá à comunidade isso é muito importante pra formação daquele núcleo, fortalecimento daquele vínculo, pra escola crescer. Não ficar aquela bolha. Para ela ser um reduto das pessoas verem ali como uma prática positiva e que vai dar resultados. Não assim, depósito de crianças, porque tem muito isso, *né*. Eu não culpo os pais, porque isso é muito social também, sempre teve isso. E a gente tem obrigação de mudar isso como professores de educação física, a gente tem obrigação de interromper a reunião pedagógica... Eu já fiz isso, juro pra você. Eu pedi quinze minutos da reunião pedagógica. Quando eu entrei na escola, eu sempre, toda escola que eu entro, eu tenho problema, porque os professores... A sociedade, qual o olhar da sociedade para a educação física? Aí você bate com aquela coisa 'ah, é uma disciplina menos importante', é uma disciplina deixada pra lá. Eu falei assim 'Eu preciso de vinte minutos da reunião pedagógica, tem problema?' Aí eu falei com a diretora, a diretora disse 'não, de jeito nenhum'. Aí eu fiz vários *slides*, apresentei a importância da educação física, o porquê da educação física na educação infantil. Aí coloquei foto do meu trabalho. As pessoas 'Nossa, eu não sabia que você fazia isso. Você fica escondida lá, a gente aqui. A gente não vê'. E qual é o pensamento delas? Aquela educação física assim 'Pula aí, corre aí...'. Entendeu? Que ninguém faz isso. E não, precisa da gente, sabe? Isso é formação continuada da educação física também. Porque eu não estou formando apenas os alunos, eu preciso ampliar o olhar social sobre nossa disciplina. Porque se não, ela vai acabar se a gente não fizer isso. Então eu sou super a favor de levantar o dedinho na reunião e ser aquela chata e ir falando sobre a educação física. E isso tudo pra mim é formação continuada.

Pesquisadora: Ótimo. E tudo isso que você disse seriam processos ideais, esse diálogo, esse reconhecimento...

Professora-6: Ah, ideais, claro.

Pesquisadora: É o que a gente luta para ter, todo dia. Toda reunião a gente falando a mesma coisa, e tal. E pensando que isso, pra se tornar não só na sua escola, isso precisa acontecer *num* nível macro. A gente pensar na rede municipal, por exemplo. E aí pensando justamente na rede municipal, na gestão da secretaria, da parte mais administrativa, qual é a sua percepção sobre os processos de formação para a rede como um todo? Porque existem algumas escolas, cada uma tem a sua forma de se organizar, mas pensando institucionalmente, em rede mesmo, como você tem visto os processos formativos oferecidos pela rede municipal?

Professora-6: Olha, o que eu vejo é isso que eu te falei. São aqueles cursos que eles oferecem. Eu participei uma vez de um curso pra construção do currículo de educação infantil, com a Denise Destro. Era lá na Secretaria de Educação. Eu ficava revoltada que não tinha, a Educação Infantil não era incluída no currículo, aí eu fui participar. Porém, algum problema que deu lá, foi interrompido, hoje em dia ela fez o currículo sem a participação da gente, fez lá, enfim. Mas hoje em dia tem o currículo novo, *né*. Já tem lá, currículo da educação infantil. Era muito legal você discutir. E engraçado que esses cursos todo mundo quer levantar a mão e contar

sua história, *né*. Porque a gente não tem tempo de falar, fica aquela coisa, você entra numa reunião, todo mundo quer falar do seu. Porque a gente fica trabalho, trabalho, trabalho, e a pessoa fica sem essa troca mesmo. Isso faz muita falta. E não tem, tem a reunião pedagógica, que a gente recebe por ela. Então eu posso colocar como uma prática da prefeitura. Então é uma formação, essa troca de experiência, que eu me lembre, e essa história do currículo. Mais do que isso... Tem assim, os eventos, *né*, que eu considero também uma troca legal, que é a Mostra de Dança que a gente tem... Não é Mostra de Dança que tem, não... Tem uma sigla... é, FEMDE, Festival Municipal de Dança-Educação. Muito legal o FEMDE, são os professores de dança, *né*. É um espaço formativo também. A criança sobe lá no palco, faz aquela apresentação, as outras vendo. O que eu fiz, *to te mostrando*, é um espaço muito legal também, falando aqui mais específico da nossa área. Deixa eu ver mais o quê... De formação de professor não estou lembrando de mais nada.

Pesquisadora: E aí, todos esses processo que você destacou, se a gente pensar na importância do diálogo. Que muitos chegam... A maioria chega querendo falar da sua experiência, falar o que tem feito, porque não tem essa oportunidade no cotidiano, na rotina de trabalho. Daí, você entende que existe diálogo entre os professores, o corpo docente das escolas, e a gestão escolar, no sentido de fortalecer esse vínculo. De tornar esse diálogo possível. Você percebe isso, ou existe alguma dificuldade...

Professora-6: Existe total dificuldade porque não há tempo hábil pra isso, não tem. Porque a gente, primeiro, não consegue ir nem no banheiro, pra começar, imagina conversar. Como eu vou fazer um trabalho multidisciplinar, interdisciplinar, se eu não consigo encontrar com a outra professora? Como? Não tem jeito. Aí a educação física fica isolada. Já aconteceu lá na escola de correr um projeto na escola e eu ficar sabendo no dia da apresentação. Quando eu saí não acontecia mais não. Mas assim... É, eu ficava ali, fazendo o meu. Tem professor que fala 'ah, é bom que eu fico ali.' Eu não gosto muito, eu gosto de... sabe... Isso é muito importante, não há tempo. A diretora não tem culpa, a gente não tem culpa. É porque o professor sai daquele emprego, vai *pro* outro, e vai *pro* outro. Que horas vai ter essa troca? Na escola que eu trabalhava não tinha nem recreio, o recreio era feito com os próprios professores. Então a gente não encontrava, não. Só assim, falando assim, passando. É isso, tem que ter, mas não tem.

Pesquisadora: E pensando nessa situação, voltando o olhar para a educação física, você já disse, a gente tem essa noção de que a educação física ainda não tem o lugar legítimo, existe esse processo de luta para o reconhecimento. E aí como esse imaginário, essas dificuldades nas condições de trabalho, essa ideia de que a educação física é só uma atividade, um momento de descontração....

Professora-6: Descanso das cadeiras teóricas.

Pesquisadora: Essa eu nunca tinha ouvido...

Professora-6: É da escola da educação física, eles falam muito isso. É a hora do descanso.

Pesquisadora: E isso ainda é muito forte. A gente *tá* aí, depois de décadas de luta, décadas de educação física na escola. Mas a gente ainda precisa explicar essas coisas. E como você percebe isso refletido na formação continuada de professores de educação física? isso, de alguma forma, vai interferir a nossa formação continuada? Ou seja, como a formação é oferecida pra gente enquanto professores de educação física?

Professora-6: É, eu acho que a visão que a sociedade tem da educação física com certeza vai interferir em tudo, *né*. Vai interferir nos cursos que ela vai

oferecer ou não, na importância que ela vai dar ou não. Olha a quantidade de curso de matemática e português que tem nessas coisas, tem um montão. Agora olha os relacionados pelo menos a práticas corporais, não precisa ser de educação física, pode ser, uai, educação infantil e prática corporal geral. Não é exclusivo do movimento. Não tem, sabe. É muito difícil a gente encontrar. E a visão, com certeza, da sociedade interfere na educação continuada. Porque, me diga quanto de tempo e de espaço você tem no local e eu te direi a tua importância. Não, é? Qual espaço a gente tem nos locais escolares? É o que sobra. Qual é o tempo que a gente tem? É o tapa buraco. 'Ah, oh, deu uma janela aqui, bota a professora de educação física'. Eu tô lá numa luta, quarenta minutos de aula de educação física, pra eu descer – na escola que eu to hoje -, tem que descer com as crianças, passar no meio do recreio, eu perco criança, mistura com outra... Eu tenho que sair da escola, abrir um portão, e de vez em quando tem que gritar 'A chave!'. Eu dou aula, é um cantinho fora da coisa, é onde entra pai pra secretaria, e as crianças veem pai e fica dando tchau, um espacinho aqui. Aí eu chego lá, demora vinte minutos. Eu juro *procê*, os dois meses que eu fiquei lá eu não fiz nada. Eu não conseguia dar aula. Dá taquicardia de nervoso. Não conseguia. Ai... Mas é isso... Sujeira, é o pátio. As professoras chegam a sala *tá* limpinha, o nosso local *tá* sempre sujo. Por quê? Onde é o meu, onde é feita a minha prática? Aí você escuta 'Professor de educação física não pode ficar na sala não', 'Por quê? Onde *tá* escrito isso?'. Eu não posso dar aula na sala, por que não. 'É porque as crianças têm que pular', 'Uai, pede a outra professora, todo mundo pode fazer isso'. Porque pra pular, pode pedir qualquer um, 'Olha essas crianças pulando aí', e pronto. É aula, eu quero dar aula, eu quero um espaço exclusivo para eu dar aula. Eu tenho planejamento, eu não conseguia cumprir. Isso me deixava muito frustrada, entende? Mas é as coisas que a gente tem que passar mesmo. Aí você começa a luta, pra tentar arrumar um espaço pra você. Você tem que pedir pra trabalhar. Porque se você não trabalhar, sinceramente, ninguém liga, ninguém liga. Eles querem que você fique lá... Ninguém não, *né*. Eu *to* falando assim, é geral, a maioria. Eles têm que ver as crianças movimentando, pulando, não pode *tá* na sala. Se eu *tiver* na sala, *cê* pode *tá* fazendo um trabalho lindo. Se *tá* na sala... Nada a ver, *né*.

Pesquisadora: E aí, se a gente pensar em algo que pode, que ajuda a mudar um pouco esse pensamento, é o papel da educação física na escola. Aí eu acho que isso vai muito da nossa parte. A gente entender qual o papel da educação física a gente *tá* tentando passar dentro desse lugar. E aí, eu queria que você falasse qual é o papel da educação física hoje enquanto componente curricular nas escolas.

Professora-6: Você diz o papel da educação física em que sentido? Por que a educação física está na escola?

Pesquisadora: Sim, o que a educação física ensina, *qual* os seus objetivos, porque a educação física no currículo...

Professora-6: Eu vou falar o que eu faço. Eu trabalho, eu estou na educação infantil, eu trabalho assim, a cultura corporal de movimento. Dentro disso que eu trabalho. Trabalho jogos, danças, lutas, ginástica, as minhas aulas são todas baseadas nisso. As minhas aulas são montadas a partir disso. E o que eu quero com essas aulas na escola? Ampliar o olhar da criança *pras* práticas corporais, as que o homem produziu durante a história, nossa história, história da educação física. É isso, eu quero que as crianças conheçam, que as crianças tenham a experiência, que as crianças saibam que existem. E que as crianças consigam tomar aquilo como prática. Não pra ser atleta, nada disso. Prática pra vida delas, e como importância, como cultura, não só como uma prática para passar no vestibular, que é o que as

outras disciplinas pegam, e a nosso não. Então a gente ainda tem esse outro entrave social *pra* enfrentar. 'Pra que eu vou fazer isso?'. A educação infantil não tem esse problema, que eles gostam, *né*, então, é ótimo. Com a criançada é feliz. Mas é isso, eu trabalho nesse sentido, a importância da educação física é essa. É o estudo das práticas corporais dentro da escola, tanto a sua história como as modificações que vão acontecendo dessas práticas durante o tempo, e o que essas crianças podem fazer recriando essas práticas também, *né*. Porque aquilo ali não é estático. E na educação infantil dá pra trabalhar isso, a gente conta pra eles, a história.. 'E agora, como a gente pode fazer...'. A modificação de jogos, eles criam. Tem gente que fala 'Você vai trabalhar a psicomotricidade?', eu falo 'Então, vou trabalhar; dentro da cultura corporal de movimento, existe esse trabalho também.' Porque a criança vai *tá* ali se movimentando, mas não é o meu foco. Eu não sigo essa para nortear o meu trabalho. Então é isso, o meu trabalho é esse. Não sei se te respondi.

Pesquisadora: Sim, e eu quis entrar um pouco disso, e é uma questão que eu já ia entrar, mas é que eu fui pensando. Você falou que essa dificuldade da educação física ser reconhecida às vezes vai muito nesse sentido, que a educação física não teria o que ensinar, só tem que fazer as crianças pularem, correrem, se movimentarem. Quando na verdade, não. A gente tem já um movimento da educação física, que não é novo, se a gente parar pra pensar, que tenta trazer essa ideia de que a educação física é uma área de estudo que tem um objeto a ser ensinado. Então, isso contribui para que a gente ocupe um determinado lugar. É porque essa organização, que você já disse, não permite isso. A gente não tem condições, *tá* sempre tendo que correr atrás de coisas mínimas que vão dificultando esse outro caminho.

Professora-6: Como profissional, eu acho que é nossa obrigação, enquanto profissional da educação, a gente tentar mudar isso dentro da escola, onde que a gente estiver. Eu faço... Eu tento fazer isso, sabe. Na escola que eu *tô*, vai ter alguém que vai ouvir a chata falando sobre por que a educação física *tá* ali. Eu sempre faço isso. Eu sempre tento colocar a disciplina em algum lugar que ela deveria estar, e não nesse lugar que ela se encontra até hoje, com aquele resquício do tecnicismo, que as pessoas ainda acham. E no caso da educação física infantil, é a psicomotricidade. Já pediram pra eu fazer avaliação de criança, aí eu falei 'Como assim?'. 'Ué, se ela pulou aqui, aí depois como é que ela vai *tá* pulando?'. Aí eu fiquei assim '*Aham...* Entendi'. Menina, uma vez a diretora foi reclamar de mim que eu *tava* contando história na aula. Ela me chamou na sala dela. Porque eu faço a aula toda lúdica, ela foi lá e reclamou de mim. Por que que eu *tava* contando história. E depois eu fazia... Eu não lembro mais o que eu *tava* fazendo, mas eu acho que era ginástica dentro da história, eles faziam. Eu trabalho muito com história, muito com o lúdico. Eu invento mil histórias, igual do livro e tal. Aí ela veio reclamar que eu *tava* contando história na aula de educação física. Eu não sei se ela queria que eu só pulasse, corresse com as crianças, ela conseguia entender a interdisciplinaridade de conhecimento. Aí eu levei um *paçoco* de texto que *tava* fresco na minha cabeça tudo, na época do concurso, *pra* mostrar pra ela de onde eu *tava* tirando aquilo, entendeu? Eu mostrei pra ela, expliquei.

Pesquisadora: Ela chegou a assistir alguma aula sua, ou isso chegou *pra* ela de alguma forma?

Professora-6: Não, não. Ela ficava rodando a escola, olhando. É uma diretora que eu tive no início lá, não é a que *tá* lá hoje, a que *tá* é uma maravilha, é outra. Ela não gostava de mim, do meu trabalho. Porque o outro professor era esse tipo, que

as crianças ficavam correndo *pra lá e pra cá*. Aí você chegava todo suando, meu Deus. Eu não, sentava em roda, conversava, introduzia a aula. De vez em quando, eu não queria. Sabe o que eu fazia? Eu causei um alvoroço na escola, quando eu cheguei. Porque as professoras, eu chegava na sala elas me entregavam as crianças arrumadas na fila. Eu falei 'Não, é meu espaço de aula, eu quero entrar na sala.' Aí a professora 'Não, porque eu tenho que arrumar o caderno das crianças'. Eu falei 'Não, não tem como, infelizmente.' Deu um reboliço dentro da escola, eu falei 'Eu vou entrar na sala, se eu quiser ficar na sala eu fico, se eu quiser, é o meu horário. Não posso fazer nada se você tem que arrumar caderno, o que você tem que fazer. Arruma na sala dos professores, é pra isso.' Deu um reboliço, ninguém, posso te garantir, as professoras hoje falam assim 'Vou entrar na sala rapidinho, *tá*? Só vou pegar um negócio aqui.' É o meu horário. Por que a gente tem que se impor. Não posso fazer nada se você tem que arrumar caderno. Eu acho que ela pensava que eu não estava dando aula, que eu não queria trabalhar, que eu não queria dar aula. Eu não sei o que passava na cabeça dela. Eu levei um monte de coisa e não convenci. Ela não ficou convencida não. Eu chorava litros, porque assim, cara... Aí ela mandava a coordenadora ir na minha aula olhar, sabe. Acho que era uma implicância meio pessoal, eu acho, não sei. Porque ela não gostava dessa forma lúdica.

Pesquisadora: É um relato que ilustra muita coisa que você já disse, *né*.

Professora-6: Uma outra questão que você *tá* falando de formação continuada que eu fazia muito também na aula, eu por exemplo, eu levava as crianças em outra sala pra fazer, mostrar o que a gente tinha feito na culminância de um projeto que eu tinha, sei lá, por exemplo, eu dava ginástica artística pra eles. Vela, cambalhota, aí a gente apresentava, cada um ia apresentando pra outra sala, isso é muito legal, também, sabe. Até *pros* outros professores verem que é muito importante.

Pesquisadora: Essa ideia de compartilhar, *né*.

Professora-6: Isso, cai nessa questão também.

Pesquisadora: Pra gente finalizar, eu queria que você desse algumas sugestões, a partir disso que você disse, algumas possibilidades para se pensar formação continuada que considere os professores no centro desse processo formativo. Não como aquele sujeito que vai só 'receber o conhecimento e aplicar na escola', que vai chegar numa formação continuada e achar que aquilo não tem nada a ver com a realidade dele. Então como seriam processos, pensar em sugestões pra formação, que considerem toda essa realidade que você disse? O que seria importante nos processos formativos?

Professora-6: Eu acho que, primeiramente, é, quem for fazer o processo formativo entender a realidade da escola, a realidade onde ela *tá* aplicando esse processo formativo. Que talvez aquele conteúdo que ela *tá* lá falando, não cabe naquela realidade. Então aquilo pro professor, ele não vai conseguir encaixar. Isso é muito importante. Por isso que, mais uma vez, a importância da conexão escola, universidade e prefeitura. Só você entendendo a realidade do que aqueles professores estão precisando naquele momento que vai poder haver um processo formativo. Igual se eles acham mesmo que os professores de educação física *tão* rolando bola, por que eles não tentaram resolver isso ainda? O que *tá* acontecendo? *Vamo* tentar reunir os professores de educação física aqui pra gente vê 'O que vocês *tão* precisando? Porque *tá* acontecendo isso? Vocês não *tão* querendo trabalhar?' Será que é isso? Não é. Alguns? Pode ser, *né*. Não vou falar aqui, mas a maioria é porque não tem espaço, porque só tem uma bola, porque a sociedade não

contribui, não ajuda. Então é isso, é focar nisso. Escuta, diálogo. Da escola, com o professor, e com as pessoas que vão fornecer esse cursos, principalmente eu acho que a universidade, *né*. Que *tá* lá, *tá* muito separada, eu acho, ainda, da realidade. Quando a gente sai de um momento, entra no outro que a gente vê.

Pesquisadora: A gente ainda transita, tem oportunidade de estar no processo do mestrado e tudo, mas isso infelizmente não é pra todos. Às vezes nem precisa ser, cada um tem uma visão diferente do que é ser um bom professor, mas aí os outros processos acabam não valorizando o que os professores sabem, o que eles têm feito nas escolas ao longo de tanto tempo de carreira, tem professores na rede que fazem coisas legais, mas isso não é...

Professora-6: Não é visto. Eu *tô* agora na pandemia fazendo um monte de vídeo. Eu fiz um canal no YouTube, to fazendo videoaula, não sei o quê, sabe? É uma oportunidade legal também de mostrar nosso trabalho, porque ninguém vê. Agora *tá* ali pra acessar. Dos males da pandemia.

Pesquisadora: Eu estou satisfeita com as respostas, foi muito bom mesmo. Se você quiser acrescentar mais alguma coisa, fica à vontade. Se não, eu vou encerrar a gravação.

ENTREVISTA VIII

Pesquisadora: Vamos lá, as primeiras informações são sobre a sua graduação e a sua atuação enquanto professor. Eu gostaria que você confirmasse a instituição e o ano em que você se formou.

Professor-8: Eu tenho que pegar aqui, eu não lembro não... Eu acho que foi em 1988, eu tenho que olhar. Oitenta e oito.

Pesquisadora: Joia. Você passou por alguma pós-graduação ou cursos que você consegue destacar? Não precisa falar todos, mas quais você participa com mais frequência.

Professor-8: Eu tenho duas pós-graduações. Tenho uma na área de treinamento desportivo e tenho uma na área de currículo e prática educativa. E eu tenho mestrado pela Faculdade de Educação e um doutorado pela Faculdade de Educação também.

Pesquisadora: Foi aqui na UFJF?

Professor-8: Até o mestrado, sim. O doutorado é na PUC Rio.

Pesquisadora: O doutorado você concluiu em que ano?

Professor-8: Foi ano passado... Ano passado, não. Esse ano, 2021, *né*.

Pesquisadora: Você trabalha em mais alguma escola na rede municipal?

Professor-8: Então, eu trabalho em quatro escolas porque eu tenho dois cargos na rede municipal.

Pesquisadora: Você *tá* na rede municipal desde que ano? Ou há quanto tempo?

Professor-8: Nesse primeiro cargo eu entrei em noventa e oito, o outro eu sou mais recente, eu sou de 2013, eu acho, alguma coisa assim.

Pesquisadora: Que foi pelo último concurso, *né*?

Professor-8: Último concurso, isso.

Pesquisadora: E além de trabalhar na escola municipal, você tem outras experiências docentes? Que você não está vinculado mais, ou está?

Professor-8: Até o ano passado eu trabalhava na rede privada, trabalhei na rede privada há vinte e cinco anos. Então ano passado eu pedi licença, pedi

demissão. Estou só por conta da prefeitura agora. Já trabalhei no Estado, em escola particular, eu tenho uma experiência bem grande com outras escolas.

Pesquisadora: E foi sempre na educação básica?

Professor-8: Eu já dei aula até em curso superior, já. Na Unipac, eu trabalhei um bom tempo no curso superior.

Pesquisadora: Fora da área de educação, na parte de treinamento, outras áreas da educação física, você chegou a trabalhar?

Professor-8: eu passei por trabalhos no começo da minha trajetória, mas te confesso que não tem nada oficial. Mas eu trabalhei com preparação física de futebol, e logo depois eu passei num concurso público e eu fui pro Rio. Aí eu abandonei aqui, depois eu voltei. Mas o concurso também na área de educação física, só que uma outra área, é pra Marinha. Eu passei no concurso pra Marinha, fiquei quatro anos, resolvi pedir baixa e voltei. E tem parte que não é parte mais da educação física. Lá eu não trabalhei com educação física específica. Com treinamento foi um pouquinho antes de ir pro Rio.

Pesquisadora: Pra gente entrar no tema, de formação, eu gostaria que você contasse um pouco sobre a sua trajetória na formação inicial. Quais são os seus processos, as suas experiências na graduação. Como que o que você passou na graduação influenciou ou contribuiu para a sua atuação enquanto professor na escola.

Professor-8: Então, eu sou formado na década de oitenta. Assim, quando comecei a entrar na faculdade, quer dizer, quando eu entrei na faculdade, *tava* mais preocupado em começar a trabalhar do que estudar. Aí você acaba não priorizando algumas coisas que hoje eu considero, *né*, que foram insuficientes na minha formação. Você vem de uma trajetória, de uma visão sobre educação física mais esportivista da coisa, e aí minha formação foi nessa, naquela onda de levar o esporte *pra* escola, tal. Então a minha formação inicial não foi das melhores, eu não considero que minha formação foi suficiente *pra* que eu começasse a trabalhar na área da licenciatura em educação física. Acho que foi muito incipiente. E aí depois que você vai, com o tempo, você vai pegando, vai acompanhando o colega, você pega a experiência no dia-a-dia. Mas a formação inicial, ela é assim, eu considero que ela não me ajudou muito, não. Ela só enraizou o que eu já tinha de visão da educação física. Aquela visão assim: vou lá, divido meu conteúdo por esporte, trabalho um mês o vôlei, no outro o futebol. Aquilo que eu já vivia como aluno de educação física. Só me credenciou a fazer o que eu já via fazer. Aí depois que começa entrar esse choque de outras percepções sobre a educação física que você vê que você *tá* um pouquinho deslocado da concepção. Não sei se deslocado, mas você não *tá* no mote principal da área. Mas acho que é por aí, a formação inicial.

Pesquisadora: Você comentou que tem experiência no ensino superior, como professor. Você dava aula pra graduação?

Professor-8: Sim, graduação em educação física, na Unipac.

Pesquisadora: Dessa sua experiência como professor, que é mais recente que a sua graduação, você nota que os currículos mudaram, ou seja, passaram por transformação... Como você acha que *tá* isso?

Professor-8: Passar por transformação, passou, *né*. Mesmo que o currículo, o próprio não tenha passado, as abordagens são diferentes. Então quando você... Eu trabalhava com didática da educação física. O tema continua sendo o mesmo, mas o que você vai trabalhar é muito diferentes do que era antigamente. Então eu não sei se o currículo mudou, eu não posso te afirmar, mas a impressão é que os conteúdos destes currículos mudaram, eles progrediram. Eu tenho essa percepção.

Pesquisadora: E pensando um pouco sobre formação continuada, você comentou que foi adquirindo experiência depois da graduação, que talvez tenha te ajudado mais. Como você descreve o seu entendimento sobre formação continuada? O que é formação continuada *pra* você? E como as suas experiências formativas têm te ajudado na sua prática pedagógica?

Professor-8: Eu, assim, eu tenho uma visão um pouquinho ou ampliada, ou por mais que seja contraditório, um pouco restrita à educação física. Eu acho que a educação física *tá* muito além dessa discussão que a gente faz, de qual é o conteúdo, qual é a importância, a cultura corporal de movimento. Eu entendo a educação física como uma atividade a mais que complementa a formação desses meninos. Então a minha percepção de escola, de formação continuada é essa percepção que você se forma, você vai se aprimorando no interior da escola, dentro da realidade daquela escola. E às vezes quando você faz uma formação continuada fora da escola, você traz uma vertente, um conhecimento que não tem nada a ver com aquela realidade. E aquilo às vezes te choca, *né*. Então acho interessante se fosse feito a formação continuada com o pessoal da escola. Que aí o pessoal sabe qual é a necessidade, sabe quais são os interesses, sabe como avançar num processo político. Eu acho que é mais ou menos por aí. Mas, agora, não desconsidero uma formação oficial, fazer pós, fazer mestrado, doutorado. Mas eu acho que em alguns momentos isso traz pouco acréscimo para a escola. Fica um conhecimento que você tem, você adquire, mas você quase não coloca em prática. Você não consegue transformar aquele conhecimento seu em algo que seja útil para seus alunos, pra escola.

Pesquisadora: Você passou pelo mestrado, pela pós-graduação, concluiu o doutorado agora recentemente. Esses processos, que a gente diz que são oficiais, é muito visto como formação continuada. Desses processos que você passou, você entende que aconteceu isso? Eles estavam distantes da realidade da escola? Como você conseguia levar a realidade da escola *pra* esses espaços?

Professor-8: Os meus dois trabalhos foram bem focados em escola. Eles são bem específicos de escola. Mas você vê que essa reflexão não tem muito espaço no chão de escola, sabe. Quando você quer levar um assunto, não quer dizer que o assunto é correto, que ele é o melhor, principalmente quando tem que ser discutido, você não tem abertura na escola pra isso. Então você acaba sendo aquela pessoa que 'Ah, ele é mestre em educação, é outro nível, depois, então a discussão dele a gente não consegue acompanhar'. Então eu acho que é pouco impacto *pro* chão de escola, sabe. Ele é mais impacto *pra* quem *tá* no programa. 'Eu preciso produzir pesquisa *pro* programa, então tem que ser nota seis', alguma coisa assim. Então dificilmente chega lá embaixo pra gente. E até porque se você for discutir o que você precisa discutir, o corpo docente da universidade não quer esse tipo de discussão. Ele quer uma discussão que 'Ah, não, você tem que buscar uma fundamentação de um autor que seja referência'. E às vezes esse autor que é referência pro estudo ele não tem pega lá dentro da escola. Então fica uma coisa assim, que realmente a teoria fica guardada pra academia, e a prática fica pra quem *tá* lá embaixo. Agora, é uma dificuldade tentar conciliar isso. Falar é fácil, mas é muito difícil fazer essa teoria pro chão da escola. Até porque algumas teorias são muitos distantes do chão da escola. E algumas coisas que a escola, que acontece na escola, o mundo acadêmico não consegue entender. Porque não é da pedagogia em si, não é do ensinar. São outras coisas que só quem *tá* dentro é que sabe. São muito distantes um do outro. Mas é sempre útil. Pra mim é ótimo, a minha formação é um espetáculo. Agora pro meu trabalho em si, pra minha prática docente, ele contribui

mas não contribui tanto. Fala assim 'Ah, o cara tem doutorado em educação', 'Ah, tá'. Muda pouco, muda pouco a prática dele.

Pesquisadora: E pensando que isso, dentro muitos fatores, né... Mas um deles é a gente pensar nas condições de trabalho. Como que a rotina, as demandas do dia-a-dia de nós, professores, ele acaba não permitindo ou possibilitando esses momentos de formação. Esse vínculo com outros espaços formativos. Então eu queria que você descrevesse brevemente como são as suas condições de trabalho objetivas, seja pela infraestrutura da escola, as relações que você tem no dia-a-dia, pra gente pensar nas contribuições disso na formação.

Professor-8: Deixa eu tentar levantar dois aspectos que eu não sei o que você queria de resposta. Condições pra formação, o plano de carreira da prefeitura é um espetáculo. Por exemplo, eu fiz o mestrado com licença da prefeitura, eu fiz o doutorado com licença da prefeitura. Tudo licença remunerada. Então eu não teria feito nenhum, nem outro se não fosse o plano de carreira da prefeitura. Então com relação a incentivo na prefeitura, sim, eu acho que é modelo. Até em questão de retorno financeiro depois. O que você tem de retorno financeiro porque tem o mestrado e o doutorado. É algo que não é muito comum. Eu acho que nessa condição de você buscar a formação sendo funcionário efetivo da prefeitura, a gente tá quase que no paraíso. Agora, no dia-a-dia da escola a educação física ainda consegue, continua aquela mesma visão que sempre foi. Que não é importante, que não precisa, pode ficar em segundo plano. Então tudo é a educação física por último. Por mais que 'Ah, a educação física é importante'. Mas quando você pergunta 'Importante por quê?', aí as respostas são aquelas: 'Importante porque o aluno vai brincar, ele vai desestressar'. Nunca fala assim 'Não é importante porque você tem conhecimento pra passar pro aluno'. Então ninguém valoriza a sua prática como sendo algo importante pro aluno. Ninguém não, mas a grande maioria não. Alguns colegas professores não. 'Ah, qual aula que via pegar?' 'Pega da educação física'; 'Ah, tem que fazer prova, qual vai?' 'Vai na educação física'. Então esse reconhecimento como profissional da educação ele ainda não existe dentro da escola. Lógico que algumas pessoas reconhecem, valorizam até porque o pessoal da educação física conquistou muito espaço. Tem muito espaço nas escolas. Mas a gente ainda é aquela disciplina que divide com a arte o status de menos importante. Talvez até o inglês já tenha passado um pouquinho na nossa frente nesse status. Mas eram as três disciplinas que tanto faz, qualquer um faz, vai de qualquer forma.

Pesquisadora: Você chegou num ponto que eu queria que a gente entrasse também que é a questão da educação física enquanto componente curricular. A gente tem historicamente vários embates sobre qual é o papel da educação física, o que ela tem pra ensinar. Eu queria que você falasse qual é o seu entendimento sobre o papel da educação física dentro da escola. E qual seria o objeto de estudo, de prática da educação física? Porque isso contribui pra esse olhar que você disse, esse imaginário que ainda tem. De que a educação física é pra desestressar, é pra criança só brincar, relaxar. Eu queria que você comentasse um pouco sobre isso.

Professor-8: Com relação ao objeto, eu acho que é quase consensual, que a gente trata da cultura corporal do movimento. Acho que isso, acho que já tá pronto. Por mais que você possa avançar em algum conteúdo específico, se é, se não é. Mas isso acho que é tranquilo. A minha grande dificuldade é porque a minha formação e o tempo que eu tenho de experiência acaba enraizando alguns conteúdos que você acha que são mais importantes trabalhar e você vai deixando de lado alguns outros. Eu tenho dificuldade grande com os conteúdos que eu deveria trabalhar na escola. E realmente, eu assumo, eu me cobro muito de não

trabalhar alguns conteúdos. Mas não é muito fácil trabalhar esses conteúdos quando você não tem muita segurança. E eu hoje, assim, na hora que você vai se programar, você acaba deixando esses conteúdos um pouquinho de lado. Você pega por exemplo a dança, que é uma área que eu tenho dificuldades. Mas aí eu penso 'Ah não, festa junina'. Então eu já encaixo as danças na festa junina e tá pronto. Eu nunca vou sair do conteúdo específico da festa junina, de danças desse período, pra avançar um pouquinho mais. Então essa é uma dificuldade que eu tenho na questão da didática da educação física. E que é lógico que se eu buscar formação melhora, mas eu também tenho uma coisa que é minha, sabe, que eu acho que a atividade de educação física mais prazerosa, que não seja forçar o conteúdo, que o aluno tem que aprender, o aluno é obrigado a aprender esse conteúdo... Eu acho que a gente pode ter um certo retorno também tentando trazer ela com menos peso conteudista, sem ter tanto um conteúdo a ser cumprido igual vem a BNCC agora. Você tem que cumprir todas as habilidades e tal. Aí você olha e 'Gente, como eu vou cumprir isso?'. Daqui a pouco eu to com um caderno, anotando, aluno copiando matéria pra cumprir aqueles todos conteúdos que a BNCC pede. Acabou que virou uma coisa muito conteudista. Eu não sei, eu acho que aquilo serve como referência, mas eu não consigo seguir aqueles pontos como proposta de trabalho. Mas é um avanço, é um avanço. Eu acho que quem tá vindo agora vai tá melhor de condição que eu passei já passei bem da metade do caminho, né.

Pesquisadora: A partir da sua resposta anterior também. Pensar na questão dos processos de formação, espaços que são oferecidos pela rede. Porque se a gente pensar que colocar a rotina da escola, o cotidiano escolar como central nessas discussões, nas formações, contribui para que os professores consigam avançar em algumas coisas. Nessas dificuldades mesmo que você disse. As vezes de tratar determinado conteúdo, tem coisas que vão chegando e às vezes a gente não consegue lidar mesmo na escola. Então, eu gostaria que você contasse sobre o seu olhar de como a rede municipal oferece, oportuniza espaços formativos, destacando inclusive os que você vê como coletivos.

Professor-8: A prefeitura tenta, sabe. Eu acho que a prefeitura tenta bastante essa questão da formação continuada no Centro de Formação de Professores. Mas eu não me empolgo muito com os cursos, não. Eu acho que a coisa é mais assim, parece que é pra constar, pra ser feito, 'Ah, vamos fazer um programa de formação, coloca isso, isso, isso.' Você vê pouca discussão, você vê pouca 'Vamos procurar o tema aqui que atenderia esse segmento'. E a prefeitura tem uma outra grande vantagem que a gente recebe pra se formar. Eu tenho um tempo de extraclasse, de reunião pedagógica. Isso tudo é pago, isso tudo é pago pela prefeitura. E a gente explorar muito mal esse tempo de reunião pedagógica. Uma reunião pedagógica que eu faço na minha escola que dura quatro horas, que a gente vai discutir de tudo, né. Cor de parede... Não que não seja importante, ela é importante. Mas essa reunião pedagógica, por exemplo, se eu consigo juntar todo mundo da educação física, e fizesse uma reunião pedagógica fora da escola, mas por área, talvez fosse melhor. Alternar, né. 'Oh, um dia você vai fazer na escola, um dia vai fazer por área'. Quando eu entrei na prefeitura, a gente tinha uma reunião por área, que o pessoal levava as demandas da educação física. Escolas distintas? Sim. Mas você vai agregar, você vai aprendendo com aquilo. Numa situação que alguém vivenciou, que você pode vivenciar. Então eu acho que a prefeitura tem uma estrutura muito boa, tem um corpo profissional super capacitado. Não sei quantos, mas se pegar deve ter doutor na prefeitura que em nenhuma rede municipal tem no Brasil, quantos

doutores têm na prefeitura de Juiz de Fora. Agora cê imagina a capacitação que esse povo docente tem. Juiz de Fora era para ser uma rede de ensino de ponta. Você tem universidade aqui em Juiz de Fora, você não dialoga com a Universidade Federal de Juiz de Fora, não tem diálogo com a Universidade Federal de Juiz de Fora. E Juiz de Fora tá caminhando. Agora, tem alguns problemas nosso? Têm. A gente é muito corporativista, né. Os professores de Juiz de Fora são muito fechados para algumas coisas. Então um extraclasse, por exemplo, que você não pode ir na escola. Você não pode fazer o extraclasse na escola. Poderia conseguir avançar um pouquinho. Não gente, tudo bem, tem uma parte que é fora, mas tem uma parte que pode ser feita na escola. Eu acho que tinha espaço pra gente avançar mais nessa formação continuada com o grupo que a gente tem na prefeitura. Precisava nem chamar gente de fora, professor de fora pra conversar.

Pesquisadora: sim, sim. E aí, pra gente já caminha pro finalzinho, a partir disso que você falou mesmo, dessas dificuldades, o que você sugere, quais possibilidades você vê pra que a formação continuada de professores considere seja a rotina, a realidade escolar, considere tornar esses espaços coletivos, o diálogo entre universidade e escola. Então, como seriam possibilidades pra que isso comece a acontecer na rede como um todo.

Professor-8: Eu não sei como, mas uma coisa seria aproximar a formação da gente. Trazer o curso, a licenciatura em educação física pro interior da prefeitura, porque seria bom pros dois. Seria bom pra que tá se formando, seria bom pra gente que tá trabalhando no dia-a-dia. Seria uma experiência maravilhosa. Aquele PIBID, é PIBID que é o nome? O PIBID é fantástico, mas a prefeitura não entra no PIBID. Se tivesse um projeto como esse, por exemplo, que eu professor sou responsável por um grupo. Eu vou ter que me formar também, porque se não o aluno vai trazer uma demanda pra mim que não tem, não vou nem saber do que ele tá falando. Então obriga a gente a sair meio que da... Eu não gosto muito desse termo, da zona de conforto, não me agrada muito esse termo. Porque você nunca tá confortável. Você pode tá um pouquinho, mas você não tá confortável. Te obriga a avançar um pouquinho. Então eu acho que esse tipo de formação, que traz o pessoal que tá se formando, que tá com gás, que tá com vontade, acaba crescendo os dois lados. Cresce a gente que tá na escola, cresce o aluno que está se formando, e cresce a escola também. Que são outras visões. Então eu acho que assim, no caso de Juiz de Fora, uma aproximação com a Federal seria um espetáculo, seria um espetáculo... Seria super interessante, é algo que cê não tem. Eu nunca acompanhei o PIBID, mas me parece que tem sempre ganho pra onde tem gente do PIBID. A escola que tem o PIBID sempre ganha alguma coisa, sempre ganha. Não tem porque não ter uma política dessa pra ser implementada realmente como uma política de Estado, que vá se renovando ano a ano. A prefeitura acho que não aderiu, não sei como é, eu só via em escola estadual.

Pesquisadora: Eu acho que o critério para o supervisor era ser efetivo há algum tempo na rede. Eu acho que teve, eu nem lembro dessa época, mas teve uma professora que tava na rede municipal. Mas na minha época todos eram do Estado.

Professor-8: Eu acho que isso dá uma agitada no ambiente que é legal. A gente acaba crescendo com esse movimento.

Pesquisadora: Sim, certamente. Olha, eu estou satisfeita no momento com a nossa conversa. Se você quiser acrescentar alguma coisa, fica à vontade. Se não eu vou encerrar a gravação.

ENTREVISTA IX

Pesquisadora: Essa pesquisa faz parte do Programa de Pós-Graduação em Educação, no curso de mestrado em educação, na Universidade Federal de Juiz de Fora. Eu sou orientada pelo professor Wilson Alviano e o tema é formação continuada de professores e professoras *tá*? Nosso objetivo é trazer, analisar como a escola se mostra como um espaço formativo na prática pedagógica dos docentes, das professoras. Eu vou te fazer algumas perguntas mais básicas, sobre a sua formação e atuação, ok? Me fala por favor a instituição e o ano em que você se formou.

Professora-9: Eu me formei na FAEFID, *né*, na UFJF. Conclui em 1995.

Pesquisadora: Você passou, ou *tá* passando, por algum processo de pós-graduação, ou está em algum programa de formação, como mestrado, doutorado, especialização, cursos de extensão? Pode me falar os que você lembra agora.

Professora-9: Sim, eu tenho uma pós-graduação em Ginástica de academia, e também pós-graduação em Educação Especial. Eu *tô* participando também de um grupo de estudos sobre Superdotação e Altas habilidades.

Pesquisadora: Joia. Me fala, por favor, de outras experiências que você tem, seja em outra rede de ensino, ou atualmente, ou antes de entrar pra prefeitura.

Professora-9: Eu trabalhei no Estado de 95 a 97, aí ingressei na Prefeitura só em 1998. Na rede municipal eu possuo dois cargos e sou efetiva nos dois. Trabalhei também como professora substituta na FAEFID/UFJF, por quase três anos completos. Implantei o projeto de hidroginástica no Clube Tupinambás, aqui na cidade, tendo atuado no mesmo, *né*, também foi por uns três anos. Eu saí de lá por conta do segundo cargo na prefeitura de Juiz de Fora. Já dei aula de dança em uma escolinha pequena, eu não lembro o nome agora, foi por volta de um ano.

Pesquisadora: Ótimo. Então essas perguntas foram mais básicas, vou te fazer as próximas que têm a ver com o tema em si, sobre formação continuada de professores. Pra começar, eu gostaria que você contasse um pouco sobre o seu processo de formação inicial, que você destacasse as experiências durante a graduação que de alguma forma contribuíram, ou influenciaram para a sua atuação, ou escolha, pela educação física escolar.

Professora-9: Ah, sim. Durante minha formação me apaixonei pelas disciplinas de Desenvolvimento motor e Aprendizagem motora, eu gostava bastante. Foram elas que, juntamente com minha experiência pessoal enquanto aluna, que foi péssima na escola, que voltaram meu olhar para as crianças e adolescentes, me fazendo, *né*, enxergar que as aulas de Educação Física podiam ser prazerosas e contemplar todo tipo físico, todo grau de capacidade e habilidade motoras. Fui bolsista dessas disciplinas por mais de um ano, um ano em meio. Fiz também vários pequenos cursos relacionados a elas e, mais tarde, eu tive a oportunidade de ser professora dessas disciplinas na Federal, na FAEFID, tendo desenvolvido elas de forma bem prática para meus alunos, tentando aproximar eles da realidade de sala de aula, seja qual sala for, a quadra, piscina, pátio, etc. Foi isso.

Pesquisadora: Joia. Gostaria, agora, que você falasse um pouco sobre o seu entendimento, a sua compreensão, sobre o que é formação continuada e como tem sido os seus processos de formação continuada, sejam os concluídos ou em andamento, destacando aqueles que você considera como relevantes para a sua prática pedagógica.

Professora-9: Para mim a formação continuada é uma forma de estarmos estudando e nos mantendo atualizados sobre vários temas pertinentes à nossa área

de atuação. A Secretaria de Educação oferece vários cursos de formação, mas confesso que nunca participei de nenhum, embora tenha tido muito vontade de fazer o do AEE, por exemplo. Porém, os cursos seguem um padrão de dias de aula, ao longo dos anos. Isso me impossibilitou, já que fora da escola também sou esposa e mãe. Pela SE, a primeira formação que faço é o grupo de estudos que mencionei. Mas, independentemente de estar ou não inscrita em algum curso, busco estudar de forma autodidata, buscando artigos, publicações, livros, *lives*, etc, que me permitam estar sempre atualizada.

Pesquisadora: Pensando um pouco aqui no município de Juiz de Fora, na própria secretaria, qual é a sua percepção sobre os processos de formação que são oferecidos pela gestão aos docentes de educação física da rede municipal? De que forma você vê que os espaços coletivos de formação influenciam ou podem influenciar o trabalho pedagógico nas escolas?

Professora-9: Corro o risco de estar sendo um pouco leviana, mas não me lembro de uma preocupação da Secretaria de Educação, em nenhuma das gestões pelas quais passei, em oferecer cursos voltados especificamente para professores de educação física, com exceção de alguns relacionados à dança (que por sinal atendiam muito mais profissionais já imersos no mundo da dança). Para você ter ideia, anos atrás os professores de educação física tinham uma reunião mensal na Secretaria de Esporte e Lazer, no Santa Terezinha. Era um momento muito rico e de troca de informações entre profissionais da mesma área. Esses encontros deixaram de acontecer.

Pesquisadora: Como você descreveria o espaço escolar e as condições de trabalho em que você atua e qual é o lugar da Educação física nesse espaço?

Professora-9: Na escola que trabalho do 6º até o 8º ano temos quadra coberta, porém com uma pintura desatualizada. Não tenho dificuldade em obter os materiais necessários, junto à direção. Já na escola que atuo nos anos iniciais, trabalho no pátio, dividindo o espaço com os recreios dos outros alunos, professores se deslocando de um lugar para o outro e, às vezes, passando no meio da aula, sem nenhuma cerimônia. Percebe que na primeira escola a EF é respeitada, pela forma que conduziu trabalho, bastante elogiado pelos colegas. Mas, isso não impede que, em vários momentos, as avaliações feitas pelos professores de EF da escola não sejam levadas em consideração, na avaliação geral do aluno. Na escola dos anos iniciais, há um desrespeito com nosso trabalho por alguns colegas. Por exemplo: pela disposição no pátio os riscos da aula aumentam consideravelmente, falo dos riscos em reuniões e vejo professores rindo, debochando. Não há investimento em materiais e também uma boa limpeza da sala de materiais de EF.

Pesquisadora: Levando em consideração o seu cotidiano, quais momentos e ou espaços que você consegue destacar como formativos? Por exemplo, você entende que as reuniões pedagógicas, os conselhos de classe ou o momento de planejar/avaliar as aulas poder ser vistos como espaços de formação?

Professora-9: Muitos assuntos importantes são discutidos nas reuniões pedagógicas, por isso, as considero um momento de formação. Os conselhos de classe já não considero, por é um momento muito restrito, ou seja, cada professor fala do desempenho do seu aluno na sua disciplina. Às vezes até rebatemos certa falas, pois o aluno pode ser sido péssimo com um professor e excelente com outro, o que acaba gerando algum tipo de debate, sobre o tipo de aula, o gostar do aluno, os interesses dele, etc. Aí sim, nesses pequenos momentos o Conselho agrega um caráter formativo. Todo planejamento nos faz estudar, buscar estratégias, novas ideias, comparações entre modelos antigos e atuais, reflexões sobre as possíveis

reações e ações dos alunos. É um momento de muita formação. Ainda mais quando buscamos trocar figurinhas com colegas da área.

Pesquisadora: Gostaria, agora, que você destacasse se esses espaços são dialógicos, ou seja, se ocorre diálogo entre a gestão escolar e o corpo docente.

Professora-9: O diálogo entre gestão e corpo docente, em ambas as escolas, sempre ocorre. O coletivo tem voz em ambas.

Pesquisadora: Para finalizar, qual seriam suas sugestões para uma formação continuada que considere os professores enquanto protagonistas do processo formativo e que torne a prática pedagógica como central para o desenvolvimento de ações coletivas?

Professora-9: Como sugestão para a formação continuada, acho que o primeiro passo seria ouvir os professores, fazer um levantamento dos cursos que esperam ter, por gostarem da área ou por necessitarem deles, para melhorar sua prática pedagógica. Além disso, os cursos precisam começar a ser oferecidos em dias diferentes, de ano para outro. A pandemia trouxe a possibilidade desta formação acontecer de forma remota. Talvez essa deveria se tornar um praxe, pois facilitaria a adequação aos dias oferecidos para os cursos, caso o professor não possa estar de forma presente. Também há uma necessidade de a Secretaria de Educação conhecer melhor os trabalhos feitos nas escolas, na prática, vendo as aulas acontecerem, talvez já haja um movimento neste sentido, entender nossa realidade, assim ficará mais fácil perceber as necessidades dos profissionais da Rede.