

Mestrado Profissional em
Educação Física em Rede Nacional (PROEF)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE NACIONAL

LUIZ LEONARDO SOARES FERREIRA

**FORMAÇÃO CONTINUADA ENTRE PROFESSORES/AS DE EDUCAÇÃO FÍSICA
ESCOLAR NA CIDADE DE CARAVELAS - BAHIA: uma perspectiva para novos
olhares sobre as práticas pedagógicas**

VITÓRIA – ES

2023





LUIZ LEONARDO SOARES FERREIRA

**FORMAÇÃO CONTINUADA ENTRE PROFESSORES/AS DE EDUCAÇÃO FÍSICA
ESCOLAR NA CIDADE DE CARAVELAS - BAHIA: uma perspectiva para novos
olhares sobre as práticas pedagógicas**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em EF em Rede Nacional – ProEF da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física Escolar.

Área de Concentração: EF Escolar.

Orientadora: Profa. Dra. Erineusa Maria da Silva

Coorientador: Prof. Dr. Ueberson Ribeiro Almeida

VITÓRIA – ES

2023



FICHA CATALOGRÁFICA

LUIZ LEONARDO SOARES FERREIRA

**FORMAÇÃO CONTINUADA ENTRE PROFESSORES/AS DE EDUCAÇÃO FÍSICA
ESCOLAR NA CIDADE DE CARAVELAS - BAHIA: uma perspectiva para novos
olhares sobre as práticas pedagógicas**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em EF em Rede Nacional – ProEF da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física escolar.

Área de Concentração: EF Escolar.

Data da defesa: ___/___/___

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientadora: Dra. Erineusa Maria da Silva
UFES

Coorientador: Dr. Ueberson Ribeiro Almeida
UFES

Membro Titular: Dr. Luiz Alexandre Oxley da Rocha
UFES

Membro Titular: Dra. Zenólia Christina Campos Figueiredo
UFES

Local: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

Centro de EF e Desportos - CEFD

UFES – Campus de Goiabeiras, Vitória/ES

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática. (FREIRE, 1991, p. 58).

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus que, por meio do infinito amor de Jesus Cristo, faz-se presente, permeando e conduzindo cada detalhe das dimensões de minha vida pessoal, profissional, familiar e espiritual. Durante esta jornada, principalmente nos momentos mais difíceis, quando da perda de minha mãe, sustentou-me e foi fonte de sabedoria. Pela força do Espírito Santo, tive a graça de realizar este grande sonho em minha vida.

À Capes/Proeb, pelo oferecimento do Programa de Pós-Graduação em Educação Física em Rede Nacional (ProEF). Muito obrigado por acreditar e investir em nós, professores da educação básica, que temos muito para contribuir com a produção de conhecimentos da Educação Física escolar brasileira.

Agradeço também ao CEFD/Ufes, pelo contínuo apoio e proatividade em minhas demandas ao longo do curso.

Imensa é a gratidão a todos os professores da Ufes associados ao programa ProEF, docentes de reconhecida e qualificada atuação acadêmica, que muito valorizaram nosso aprendizado, sendo eles: os Doutores Alexandre, Paula, Ana Carolina, Ubirajara, Antônio, Alexandre, Nelson, Felipe, além de meus orientadores Erineusa e Ueberson, aos quais dedicarei agradecimentos especiais à frente.

Aos colegas da segunda turma do ProEF, que passaram por um dos processos seletivos mais ferrenhos em uma pós-graduação *stricto sensu*, sendo aprovados e ainda tendo que dispensar inúmeros e elaborados esforços para concluir o curso. Foi um período de muita empatia e aprendizado e que tive a honra de partilhar com todos esses valorosos colegas docentes em Educação Física.

Agradeço aos familiares, aos quais me faltam palavras para demonstrar o quanto sou grato por ter vocês em minha vida, aliás o verdadeiro motivo para lutar e ser um sobrinho, primo, pai, esposo e amigo melhor. Agradeço a Elizângela (Branca), minha esposa, companheira e guerreira de tantas lutas, que abnegou parte de sua vida para que eu pudesse me dedicar e concluir esta jornada – muito obrigado por se doar e viver de maneira tão intensa o nosso matrimônio. Agradeço também às minhas filhas Laís, Maria Luiza e Lis, por toda compreensão em função da distância, mesmo estando em casa. Vocês são o meu maior motivo de lutar e ser exemplo.

Assim como a todos os amigos que contribuíram, incentivaram e se fizeram presentes, mesmo que distantes.

Aos meus inestimáveis orientadores, Erineusa e Ueberson, pelo zelo, carinho e confiança a mim dedicados, foram de imensa importância para meu êxito no mestrado, assim como perdurarão com referência para continuidade de toda minha vida.

Por último, os agradecimentos indissociáveis ao meu eu pessoal e profissional. Aos meus pais, Luiz Antônio Ferreira, também professor de Educação Física, que sempre foi o promotor e incentivador de meu desenvolvimento escolar e acadêmico. E à minha saudosa mãe, Almira Maria de Almeida Soares (*in memoriam*), cujo amor e carinho incondicionais sempre me fizeram imensuravelmente fortalecido. Ela que testemunhou meu acesso ao mestrado, mas, por ordem do destino, não pode compartilhar a alegria da vitória consumada.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BA	Bahia
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CE	Cultura Escolar
CEFD	Centro de Educação Física e Desportos
CNE	Conselho Nacional de Educação
Confef	Conselho Federal de Educação Física
Consed	Conselho Nacional de Secretários de Educação
Cref	Conselho Regional de Educação Física
Dra.	Doutora
EF	Educação Física
ES	Espírito Santo
IES	Instituição de Ensino Superior
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Me.	Mestre
MREF	Movimento Renovador da Educação Física
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
Proeb	Programa de Educação Básica
ProEF	Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional
Seme	Secretaria Municipal de Educação
Semed	Secretaria Municipal de Educação e Esporte
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
Ufes	Universidade Federal do Espírito Santos
Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

FERREIRA, Luiz Leonardo Soares Ferreira. **Formação continuada para professores da educação física escolar na cidade de Caravelas - Bahia: uma perspectiva para revisão das práticas pedagógicas.** 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2023.

RESUMO

Este estudo tem como objetivo geral estruturar um processo experimental de formação continuada colaborativa entre os/as professores/as de EF da rede pública, do Ensino Fundamental II, da cidade de Caravelas, Bahia. Especificamente buscamos: a) realizar levantamento das práticas pedagógicas nas aulas de EF do Fundamental II das escolas públicas do município; b) elaborar e desenvolver com os/as professores/as uma proposta experimental de formação continuada com base nas perspectivas críticas da EF escolar; c) Analisar possíveis influências da formação continuada nas práticas pedagógicas dos/as professores/as; d) sensibilizar o poder executivo de Caravelas/BA sobre a importância da necessidade de formações continuadas específicas para os/as professores/as de EF por meio da criação e da publicação de um *blog* com relatos de experiências e conteúdos relativos às práticas vivenciadas. A pesquisa embasou-se metodologicamente nos princípios da pesquisa participante. Todos os dados produzidos pelos atores da pesquisa partem de um processo de interação constante entre os pares, com vistas à reflexão sobre suas práticas pedagógicas e as possíveis influências de formações ante a essas reflexões. A análise teve como referência estudos de autores como Huberman (2000), que nos traz possíveis influências do ciclo de vida profissional dos docentes; Zeichener (1998, 2008) e Schön (1992), que trazem o debate das formações fundamentadas em uma práxis pedagógica baseada no processo de ação-reflexão-ação; Candau (1996) que contribui nas discussões acerca da escola como *locus* de formação continuada e a valorização do saber docente e; Figueiredo (2004) que considera as influências das experiências sócio corporais na forma de atuação dos docentes. As percepções conclusivas indicam que as formações continuadas, com vistas à estimulação da reflexão sobre as práticas pedagógicas de forma colaborativa é uma via possível de trabalho no contexto apresentado no município. Aponta que a política de gestão da Secretaria de Educação e Desporto de Caravelas/BA, como um fator determinante na limitação das possibilidades de articulação do coletivo docente. Por fim, aproxima os docentes de Educação Física de forma colaborativa da pesquisa na tentativa de estimular envolvimento e cumplicidade como protagonistas da formação continuada.

Palavras-chave: Formação continuada. Educação Física Escolar. Formação Colaborativa. Práticas Inovadoras.

FERREIRA, Luiz Leonardo Soares Ferreira. **Formação continuada para professores da educação física escolar na cidade de Caravelas - Bahia: uma perspectiva para revisão das práticas pedagógicas.** 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2023.

ABSTRACT

This study has the general objective of structuring an experimental process of collaborative continuing education among PE teachers from public schools, from Elementary School II, in the city of Caravelas, Bahia. Specifically, we sought to: a) carry out a survey of pedagogical practices in PE classes in Elementary II in public schools in the municipality; b) design and develop with the teachers an experimental proposal for continuing education based on the critical perspectives of school PE; c) Analyze possible influences of continuing education on teachers' pedagogical practices; d) sensitize the executive power of Caravelas/BA on the importance of the need for specific continuing education for PE teachers through the creation and publication of a blog with reports of experiences and content related to the practices experienced. The research was methodologically based on the principles of participant research. All the data produced by the research actors start from a process of constant interaction between peers, with a view to reflecting on their pedagogical practices and the possible influences of training on these reflections. The analysis was based on studies by authors such as Huberman (2000), which brings us possible influences from the professional life cycle of teachers; Zeichener (1998, 2008) and Schön (1992), who discuss training based on a pedagogical praxis based on the process of action-reflection-action; Candau (1996) who contributes to discussions about the school as a locus of continuing education and the enhancement of teaching knowledge and; Figueiredo (2004) who considers the influences of socio-corporal experiences on the way teachers act. The conclusive perceptions indicate that continuing education, with a view to stimulating reflection on pedagogical practices in a collaborative way, is a possible way of working in the context presented in the municipality. It points out that the management policy of the Secretariat of Education and Sports of Caravelas/BA, as a determining factor in limiting the possibilities of articulation of the teaching collective. Finally, it brings physical education teachers collaboratively closer to research in an attempt to encourage involvement and complicity as protagonists of continuing education.

Keywords: Continuing training. School Physical Education. Collaborative Training. Innovative Practices.

LISTA DE FIGURAS E GRÁFICOS

Gráfico 1	Respostas dos docentes quanto ao entendimento de pertinência de dimensões ao componente EF.....	56
Gráfico 2	Resposta dos/as docentes/as quanto à percepção de importância das formações continuadas para qualidade de seu desempenho docente.....	60
Figura 1	<i>Print</i> de tela do grupo de WhatsApp criado para desenvolvimento da formação continuada e discussão dos temas relacionados à EF Escolar em Caravelas/BA.....	38
Figura 2	Print de tela com uma das discussões no grupo de WhatsApp para tratativa de um horário que viabilizasse a participação nos encontros de formação.....	41
Figura 3	<i>Print</i> de tela durante a apresentação dos participantes do primeiro encontro de formação.	62
Figura 4	<i>Slide</i> de prefácio do primeiro encontro formativo.....	63
Figura 5	<i>Slide</i> sobre organização de conteúdos segundo a BNCC.....	64
Figura 6	<i>Print</i> de tela da apresentação do 2º encontro formativo com o professor Wagner Zeferino.....	68
Figura 7	<i>Slide</i> ilustrativo da aprendizagem ante os enfoques das abordagens da Educação Física.....	70
Figura 8	<i>Slide</i> ilustrativo da relação com o saber compartilhado no cotidiano escolar utilizado pelo professor Zeferino na apresentação.....	72
Figura 9	<i>Slide</i> utilizado pela professora Erineusa na sua exposição para ilustrar a relação entre BNCC e o Currículo.....	80
Figura 10	<i>Slide</i> utilizado pela professora na sua exposição com organograma do processo de organização curricular.....	83
Figura 11	<i>Slide</i> utilizado pela professora Erineusa para ilustrar a forma de decifrar a codificação utilizada pela BNCC.....	84
Figura 12	<i>Print</i> de tela das discussões do 3º encontro de formação.....	87
Figura 13	Print de tela de apresentação dos participantes do 4º encontro de formação.....	90

Figura 14	Print de tela com imagem da capa do livro A Educação Física Escolar na América do Sul – entre a inovação e o abandono/desinvestimento pedagógico.....	94
Figura 15	Slide comparativo entre o que é tradicional e o que inovador na EF.....	96
Figura 16	Slide características das práticas pedagógicas que são consideradas inovadoras.....	98
Figura 17	Imagem do professor Cardoso em sua apresentação no encontro de trocas de experiências.....	109
Figura 18	Mosaico de registros fotográficos das experimentações de remo utilizadas pelo professor Cardoso.....	110
Figura 19	Imagem do professor Epifânio na sua apresentação no encontro de trocas de experiência.....	114
Figura 20	Mosaico de registros fotográficos das experimentações de salto em altura utilizadas pelo professor Epifânio.....	116
Figura 21	Imagem do professor Sócrates na sua apresentação no encontro de trocas de experiências.....	118
Figura 22	Mosaico de registros fotográficos das experimentações de boxe utilizadas pelo professor Sócrates.....	120
Figura 23	Imagem do professor Pedro na sua apresentação no seminário de avaliação.....	124
Figura 24	Mosaico de registros fotográficos das experimentações de estilingue utilizadas pelo professor Pedro em sua apresentação.....	125
Figura 25	Imagem do professor Leonardo na sua apresentação no seminário de avaliação.....	129
Figura 26	Fotografias dos grupos de Capoeira Liberdade e Malícia, em suas sedes.....	130
Figura 27	Ilustração da 1ª Sequência de Mestre Bimba.....	132
Figura 28	Mosaico de registros fotográficos das experimentações de capoeira utilizadas pelo professor Leonardo em sua apresentação.....	133

SUMÁRIO

DO GINGADO MOVIMENTO AO ENSINO DO PROVIMENTO	14
1 PRELÚDIO PARA FORMAÇÕES ENTRE PROFESSORES/AS DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM CARAVELAS, UM DESAFIO PROFISSIONAL	26
1.1 POSSÍVEIS INFLUÊNCIAS DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA QUALIFICAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE.....	32
1.2. FORMAÇÃO CONTINUADA COMO DIREITO DOS/AS DOCENTES.....	34
2 OS CAMINHOS METODOLÓGICOS PERCORRIDOS	37
3 DO SENTIMENTO DE FALTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA: O QUE FAZER?	44
3.1 PERCEPÇÕES ACERCA DO QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO	44
3.1.1 Quem foram nossos/as professores/as participantes?	45
3.1.2 Formações continuadas realizadas anteriormente pelos/as professores/as	49
3.1.3 Análise das perspectivas quanto às formações continuadas	52
3.1.4 Análise da percepção da atuação docente	54
4 FORMAÇÕES CONTINUADAS ENTRE PROFESSORES/AS DE EF: A COMPLEXIDADE DE UM FAZER QUE SE PRETENDE PARTICIPATIVO	60
4.1 REGISTROS DO PRIMEIRO ENCONTRO DE FORMAÇÃO: REFERÊNCIAS SOBRE O QUE ENSINAR E AVALIAR NAS AULAS DE EF AO LONGO DO PERCURSO ESCOLAR.....	62
4.2 REGISTROS DO SEGUNDO ENCONTRO DE FORMAÇÃO: ABORDAGENS DA EF ESCOLAR	68
4.3 REGISTROS DO TERCEIRO ENCONTRO DE FORMAÇÃO: BNCC	77
4.4 REGISTROS DO QUARTO ENCONTRO DE FORMAÇÃO: PRÁTICAS INOVADORAS PARA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	88
5 OS MOVIMENTOS PEDAGÓGICOS OCORRIDOS APÓS OS ENCONTROS VIRTUAIS DISPARADORES DO DEBATE SOBRE PRÁTICAS INOVADORAS	

NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	102
6 ENCONTRO DE TROCAS DE EXPERIÊNCIAS E AVALIAÇÃO: DOS ANTECEDENTES, DAS PARCERIAS E DAS PRÁTICAS PROPOSTAS E REALIZADAS.	105
6.1 PROFESSOR CARDOSO E A PRÁTICA DE REMO.....	108
6.2 PROFESSOR EPIFÂNIO E A PRÁTICA DO SALTO EM ALTURA.....	113
6.3 PROFESSOR SÓCRATES E A PRÁTICA DO BOXE	117
6.4 PROFESSOR PEDRO E A PRÁTICA COM ESTILINGUE.....	123
6.5 PROFESSOR LEONARDO E A PRÁTICA DA CAPOEIRA.....	128
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	136
REFERÊNCIAS	138
APÊNDICE A.....	144
APÊNDICE B.....	147

DO GINGADO MOVIMENTO AO ENSINO DO PROVIMENTO

A Educação Física (EF) está na minha vida. Filho de professor de EF e envolvido com as mais variadas práticas corporais ao longo da vida, minha relação com a disciplina foi despertada bem cedo. Ainda na infância, na primeira escola (particular) em que estudei, no município de Itabuna/Bahia (BA), tive a oportunidade de praticar duas vertentes da Cultura Corporal de Movimento¹, incomuns nas escolas no início da década de 1980, até porque havia certos preconceitos envolvendo os dois objetos de ensino: capoeira, minha primeira experiência orientada, em razão de suas origens e ligações com religiões de matriz africana; e a ginástica olímpica, muito relacionada a preconceitos de aspecto sexista, e que ainda demandava uma gama de recursos significativos para todas as suas modalidades (cavalo, trampolim, trave, solo, barras etc.).

Nessa época, quando cursei a Pré-escola e o Primário (hoje denominados Educação Infantil e Fundamental I), meu pai também era meu professor. Homem negro, que se pautava em mostrar que sua cor não era o determinante para seu desempenho profissional, e sim a competência e qualificação construídas ao longo de sua vida e formação. Sua participação em cursos de formação continuada, inclusive no exterior, era frequente e foi com essa expertise que ele se tornou um profissional de referência na cidade, ocupando, por um bom tempo, a cadeira de EF de uma renomada escola local.

Além da formação acadêmica², também herdei do meu pai o primeiro nome, “Luiz”. Daí familiares, professores/as, alunos/as e colegas me chamarem somente pelo segundo nome até hoje, Leonardo, e a meu pai, pela imponência de seus 1,92m e pela sua relevância simbólica para a EF regional, todos/as o chamam de “Luizão”. Essa relação com meu pai me faz lembrar o trecho da saudosa música “Luiz Respeita Januário”:

Luí, respeita Januário
Luí, respeita Januário
Luí, cê pode ser famoso

¹ Segundo o Dicionário Crítico da Educação Física (2ª Ed., 2010), este é o conceito de referência para identificar o objeto do qual trata a Educação Física, num entendimento de ruptura com uma visão biologicista-mecanicista do corpo e do movimento, redirecionando-os para uma dimensão histórico-social ou cultural.

² Meu pai se formou como professor de EF pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), em 1972.

Mas teu pai é mais tihoso
E com ele ninguém vai, Luí', Luí'
Respeita os oito baixo do teu pai
Respeita os oito baixo do teu pai, Hein?
Respeita os 120 do teu pai (Éh, êh)
Respeita os 120 do teu pai
(TEIXEIRA; GONZAGA, 2004).

A partir do Ensino Fundamental II, não contei mais com meu pai como professor e, hoje, após as contribuições acadêmicas, reconheço a influência da abordagem contemporânea à época, do chamado Método da EF Desportiva Generalizada (COLETIVO DE AUTORES, 1992) e de teóricos e pesquisadores do desenvolvimento motor, como: Connolly (1970), Adams (1971), Schmidt (1975), Kelso e Clark (1982), Thelen (1983) e Zelazo (1983) – borbulhantes nas décadas de 1980 e 1990.

Também, sempre me vi estimulado a vencer desafios e a romper limites do ponto de vista motor, biológico e psicológico, ao longo de toda minha infância e juventude. Assim, fui me envolvendo em muitas práticas esportivas e me tornando atleta de equipes escolares de handebol, futsal, vôlei e basquete; sem contar a natação, que praticava em horário oposto ao escolar. Excetuando-se a natação, as demais eram modalidades predominantes nos ambientes escolares, juntamente com o atletismo.

O Ensino Médio se constituiu para mim como uma continuidade das práticas escolares do Ensino Fundamental II. Entretanto, nas aulas de EF, era ainda mais evidente a presença dos aspectos competitivos nas práticas realizadas, com uma ampliação flagrante da exclusão dos menos hábeis do ponto de vista motor e daqueles com menor performance física. As competições, nesse período, eram mais frequentes, sendo que aqueles/as que participavam das equipes escolares tinham uma rotina de treinamentos em turno oposto e podiam optar por não participar das aulas da disciplina no turno regular. Isso revela o quanto a valorização pelo desempenho esportivo predominava sobre a formação humana crítica, ainda no início da década de 90.

Impregnado pela competitividade e, principalmente, por um bom desempenho atlético, o que me rendeu mais conquistas do que decepções, vi meu amor pela EF cada vez mais reforçado. Assim, ao final do Ensino Médio, optei pela formação acadêmica nesta área, contrariando o desejo da minha família, que vislumbrava minha graduação em Direito.

Prestei vestibular e obtive êxito! Durante minha formação acadêmica na Academia de Educação Montenegro de Ibicarai/BA, que ocorreu na segunda metade da década de 90, voltei a ter meu pai como professor, agora um especialista em Psicomotricidade. Mesmo com a agitada vida universitária, dei continuidade à vida atlética e fiz parte da seleção de voleibol da Faculdade, na qual, inclusive, conquistei um título de campeão baiano universitário, no ano de 1998.

Foi também em meio a esse período de formação acadêmica que foi homologada a Lei n. 9.696, de 1º de setembro de 1998, que cria o sistema Confef³/Cref⁴ e passa a regulamentar a EF em território nacional. A criação dessa Lei estimulou nos/as estudantes e nos/as profissionais da área uma reflexão profunda acerca de sua abrangência e pertinência, levando-se em consideração que participávamos de um curso que ainda permitia a licenciatura chamada de plena⁵.

Silva e Frizzo (2011) trazem críticas ao tenebroso plano que opera o papel da produção científica sob a concepção política do sistema Confef/Cref que, na defesa do projeto histórico capitalista, trouxe a perspectiva de “naturalizar” o fenômeno da regulamentação, propagandeando os supostos benefícios trazidos aos profissionais de EF, gerando muitas tensões políticas sobre interpretações providas de uma ideologia ingênua e reducionista da realidade da profissão.

A EF também foi contemplada com um livro próprio nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997), reforçando o caráter curricular da disciplina na Educação Básica e trazendo à luz muitas discussões e algumas quebras de paradigmas, principalmente acerca dos objetivos da EF na escola (DARIDO, 2003).

Recordo-me que foi a partir desse período que a “chave” da percepção do que era para ser a EF escolar começou a mudar em mim. Apesar de o meu curso de graduação ter se pautado na formação de um profissional ainda voltado para abordagens esportivistas, no início, e psicomotoras, mais tarde, com a publicação dos PCN (BRASIL, 1997), começamos a ser instigados a refletir sobre as demais

³ Conselho Federal de Educação Física, órgão responsável pela regulamentação do trabalho dentro da área de educação física no Brasil.

⁴ Conselho Regional de Educação Física, autarquia pública regional com capital privado, subordinada ao Confef que lida com o registro e regulamentação de todos os profissionais de educação física que trabalham oficialmente.

⁵ Era regulamentada pela Resolução CFE nº 03/87, que estabelecia carga horária mínima de 2.880 horas/aula, sem fazer diferenciação entre os graus de bacharel e licenciado, portanto, chamada de plena.

potencialidades da EF para a formação do ser humano em suas diversas dimensões⁶.

Ainda sob o estigma de ser um componente coadjuvante na escola, cuja cultura estabelecia a “[...] crença de que as aulas de EF servem de meio para outras aprendizagens, certamente mais prestigiosas” (DARIDO, 2003, p. 35), é que com resistência de muitos/as colegas, a maioria deles influenciados/as por uma vertente ainda esportivista e que privilegia o desempenho técnico e biológico, vivenciamos a peregrinação para concepções psicomotricista e desenvolvimentista, com as quais já presenciávamos/as um grande ganho nas contribuições pedagógicas para a disciplina.

E nessa toada concluí minha graduação, em 1999, e passei a prestar concursos, diga-se de passagem, todos muito carregados de uma mistura da influência dos novos PCN (BRASIL, 1997) e de autores/as psicomotricistas e desenvolvimentistas.

Fui bem-sucedido nos dois concursos que fiz em 2002 e me tornei professor efetivo do Ensino Fundamental II no município e do Ensino Médio, pelo Estado da Bahia, sendo ambas as escolas situadas na sede de Caravelas.

Caravelas, cidade pequena, de cerca de 22.000 habitantes (IBGE, 2012), tem uma cultura de práticas corporais de movimento desenvolvida, principalmente, das práticas esportivas do chamado “quarteto fantástico” (futebol, voleibol, handebol e basquete) (RANGEL-BETTI, 1999). Essa cultura está bastante arraigada na educação escolar desta cidade, já desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, de tal forma que é “cobrada” da disciplina EF nas escolas a responsabilidade pela renovação das equipes de bairros e seleções municipais dessas modalidades.

Nessa época, comecei a viver um grande dilema: ser reproduzidor desse modelo de grande apelo comunitário, ou optar por tentar romper essas tradicionais práticas e adotar um direcionamento mais inovador, com o estímulo a novas práticas da cultura corporal de movimento? Importante salientar que, muito embora as discussões, pesquisas e publicações voltadas para as abordagens psicomotora (LE BOUCH et al., 1986), desenvolvimentista (MANOEL et al., 1988), construtivista (FREIRE, 1989), sociológica (BETTI, 1991), crítico-superadora (COLETIVO DE AUTORES, 1992) e

⁶ Os PCN consideram dimensões da formação humana a serem abordadas na Educação Física escolar: cultural, social, política e afetiva, presentes no corpo vivo, isto é, no corpo das pessoas, que interagem e se movimentam como sujeitos sociais e como cidadãos.

crítico-emancipatória (KUNZ, 1994), entre outras, tivessem ocorrido no âmbito acadêmico nas décadas anteriores, eu somente as presenciei no meio escolar na segunda metade da década de 2000.

Ressalta-se a grande influência do Movimento Renovador da Educação Física (MREF) (COLETIVO DE AUTORES, 1992), que vem para causar reflexões sobre a prática da EF naquele dado momento e traz consigo mudanças significativas que reverberam até hoje. O MREF levanta uma visão contra-hegemônica sobre a EF, diferente daquela influenciada por médicos, militares e pela instituição esportiva de alto rendimento.

A perspectiva do MREF traz à luz a ideia de que não se trata apenas de um modo mais inovador com estímulo a novas práticas corporais, mas sim o entendimento de como tratar pedagogicamente essas práticas nas escolas. Esse Movimento passa a questionar os conteúdos, tanto os já tratados comumente, a exemplo do “quarteto fantástico”, como os novos. Nesse sentido, práticas corporais como a dança, atividades circenses, práticas de aventura etc., são “chamadas” à escola com o sentido de promover uma educação emancipadora e mais diversa dos/as discentes, ou seja, intencionando outra formação, por meio do conceito da Cultura Corporal de Movimento.

E foi na tentativa de alargar minhas perspectivas acerca da EF escolar, por influência do debate das abordagens entre colegas e pelo fato de meu pai ter sido uma importante referência sobre a abordagem psicomotora que, entre 2007 e 2009, cursei e concluí minha especialização em Psicomotricidade. Lembro-me bem de que, ao optar por essa vertente, dois de meus colegas do componente de EF nas escolas onde lecionava criticaram minha escolha. Porém, o que me deixou incomodado não foi a crítica em si, mas o motivo que ambos alegaram ter para fazê-la. Para eles, “[...] essas novas abordagens jamais iriam à frente, só estavam tentando acabar com a EF, tirando o foco do que realmente é seu objetivo maior, a formação de um cidadão saudável, habilidoso e de hábitos desportistas”.

Além dessa posição de meus colegas, o curso de especialização me despertou para a necessidade de uma formação continuada⁷, com a qual minhas práticas pedagógicas não se estagnassem na rotina. Assim, buscando me reorientar

⁷ A formação continuada é aqui entendida como um processo permanente de reflexão sobre os saberes necessários à atividade profissional, realizado após a formação inicial.

metodologicamente, fiz mais alguns cursos livres de curta duração, possibilitando o aprofundamento nas orientações curriculares vigentes e metodologias ativas.

Passei a refletir sobre minha prática docente e a me questionar: o que leva uma grande parte dos/as professores/as de EF a optarem por uma atuação docente pautada somente no estímulo ao desenvolvimento de habilidades motoras e da melhoria do desempenho atlético? Até que ponto uma formação continuada pode influenciar uma reorientação teórico-metodológica do pensamento do/a professor/a e sua atuação profissional?

Para o Coletivo de Autores (1992), o professor que intenciona propor uma pedagogia crítica tem que definir qual é o seu projeto político-pedagógico⁸.

É preciso que cada educador tenha bem claro: qual o projeto de sociedade e de homem que persegue? Quais os interesses de classe que defende? Quais os valores, a ética e a moral que eleger para consolidar através de sua prática? Como articula suas aulas com este projeto maior de homem e de sociedade? (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 15).

Fato é que, em meio aos anos iniciais de minha atuação docente nas redes públicas do município de Caravelas e do Estado da Bahia, fui percebendo uma situação que me incomodava muito: desde a minha entrada no magistério nas redes públicas de ensino, não foi ofertada nenhuma formação continuada específica para o ensino da EF. Isso me fazia indagar se, realmente, os/as administradores/as das redes de ensino, mesmo com o advento dos PCN (BRASIL, 1997), documento proveniente, em sua parcialidade, das novas propostas do MREF, reconheciam a real importância da EF para contribuir com a formação do ser humano.

É certo que os PCN trouxeram novas perspectivas para a EF escolar, mas, ainda assim, existia, em nós, a percepção da necessidade de que deveriam ser mais recorrentes os projetos de formação continuada que visassem nos preparar para a reorganização do nosso trabalho, tendo em vista a necessidade de se repensar a prática desenvolvida nas escolas e de transformá-la em favor da ampliação da aprendizagem dos/as estudantes relativa à Cultura Corporal de Movimento.

⁸ Um projeto político-pedagógico representa uma intenção, ação deliberada, estratégia. É político porque expressa uma intervenção em determinada direção e é pedagógico porque realiza uma reflexão sobre a ação dos homens na realidade, explicando suas determinações (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 15).

Para além disso, ainda me sentia carente de um entendimento mais profundo acerca da contribuição da EF como um componente curricular que tivesse sua importância colaborativa como as demais disciplinas na formação do ser humano.

Retomando a questão da atuação docente voltada ao direcionamento esportivista, também comecei a me questionar acerca do meu histórico e de meus/minhas colegas docentes de Caravelas que favoreciam essa postura. Percebi que tínhamos um perfil em comum: o fato de que todos/as nós atuávamos, concomitantemente, em cursos livres de esporte fora das escolas. Cada um/a com sua escolinha específica, umas particulares e outras como extensões de carga horária para iniciação esportiva pelos entes públicos. Todos/as com os seus passados relacionados à prática esportiva de rendimento e alguns/mas ainda atuavam como treinadores/as das seleções municipais de algumas modalidades.

Diante da percepção desse perfil em comum e da crescente reflexão sobre a necessidade de resignificação de nossas práticas pedagógicas, a partir de novas discussões no campo acadêmico da área, entendemos ser necessário investir em uma formação que superasse metodologias fundadas em uma visão meramente motriz e esportivizante. Para tanto, penso ser importante a busca por modalidades de formações que, além de se aproximarem da disponibilidade e expectativas dos nelas interessados, contemplem uma dimensão histórica, cultural e social dos conteúdos, cuja ideia ultrapassasse a visão de que o corpo se restringe ao biológico e ao mensurável.

Na década de 90, Darido (1996) já identificava dois tipos de perspectivas de formação: a tradicional, voltada à valorização da prática esportiva, em detrimento de outras práticas educativas, valorização da competição e da performance; e outra mais científica, que enfatiza a teoria e o conhecimento científico derivado das ciências-mães, que vinha, cada vez mais, ganhando força.

Após mais de uma década com a atuação docente predominantemente voltada às questões psicomotoras e esportivistas, mesmo com a publicação dos PCN (BRASIL, 1997), no fim da década de 2010, foi aprovada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018). Ambos documentos expressam, de alguma maneira, a aposta do MREF na perspectiva da EF a partir do conceito de Cultura Corporal de Movimento.

Ao contrário dos PCN, a BNCC propõe diretrizes curriculares nacionais. Além disso, a Base é mais específica e determina com mais detalhamento os objetivos de aprendizagem de cada ano escolar, estabelecendo conhecimentos essenciais para todos/as os/as alunos/as de todas as escolas do país.

Nesse contexto, também chegaram com ela algumas críticas acerca de sua proposta, mas que, no entanto, levaram-nos a refletir ainda mais sobre o papel da EF no ambiente escolar. Sem discordar da necessidade de um referencial curricular para qualquer um dos componentes do currículo, faço coro também às palavras de Neira (2018, p. 5) sobre a BNCC, quando diz que “[...] a rigidez enunciada pela ‘organização interna (de maior ou menor grau)’ parece desconhecer a plasticidade da cultura e a ação constante dos sujeitos na criação e recriação dos artefatos”.

Com a BNCC, nós, professores/as de EF, fomos desafiados/as a assumir, por iniciativa própria, haja vista a ausência de uma formação direcionada à sua apropriação, um caráter adaptativo ante a suas proposições. Diante disso, foi necessário readequar nosso planejamento e, conseqüentemente, nossa prática pedagógica, ampliando as perspectivas de contribuição para ressignificação do papel da escola e da EF.

Talvez, dessa necessidade tenha emergido um descontentamento recorrente e em comum durante os momentos de planejamentos coletivos: a ausência de formação específica de professores/as de EF, que nos permitisse reflexionar a respeito das nossas práticas docentes, tanto sob a égide da BNCC como à luz de novos métodos e abordagens da nossa área de conhecimento.

Em Caravelas/BA, também discutíamos como poderíamos superar essa carência, haja vista a falta de iniciativa por parte da Secretaria de Educação. Considerávamos, ainda, a possibilidade de que essas formações pudessem se pautar no contexto que vivenciávamos no ambiente escolar, levando em conta a infraestrutura, os materiais didáticos disponíveis e sua frequência. Com isso, começou a surgir a ideia de realizar um projeto de formação continuada que se pretendia colaborativa entre os/as próprios/as docentes, em que experiências exitosas e dificuldades fossem compartilhadas e usadas como objeto de estudo. Assim, todos/as poderiam se apropriar e contribuir, seja para resolução dos problemas, replicação/ressignificação das práticas bem-sucedidas, ou aprimoramento de propostas promissoras no que tange às tendências pedagógicas contemporâneas da EF.

Nesse embalo, também sob a forte efervescência política pela qual nosso país vem passando nos últimos anos, com direito a golpe enrustido de *impeachment*, como também considera Mancebo (2018), é que entendi que deveria assumir um papel docente mais crítico, mais politizado e demandando, com isso, o redirecionamento da minha atuação docente frente à EF na escola e da escola em nossa comunidade.

Não havia mais como fingir que nós não víamos o legado deixado na educação nacional pelas influências liberais. Mesmo trazendo uma proposta vasta, a tradução da BNCC pelas ações dos/as professores/as em seu dia a dia enfrentaria diversas barreiras e resistências: desde as questões de ordem estrutural da escola, até questões de ordem da organização do trabalho docente, do currículo e também da formação. Esta última é a nossa preocupação fundamental neste estudo.

A formação de professores/as, ainda que reconhecidamente importante para a qualificação e atuação profissional, tem sido, como dito, negligenciada no nosso município de Caravelas. Esse é o motivo pelo qual venho me indagando: em que termos os/as próprios/as professores/as podem contribuir para o desenvolvimento de sua formação profissional continuada?

Nas palavras de Almeida (2014, p. 17), “[...] as escolhas nunca são neutras, mas arbitradas sob um debate de valores entre aqueles que compõem o conjunto das referências que os trabalhadores possuem e aqueles que emergem na atividade”. E isso ainda articulado com as traduções⁹ que os/as professores/as realizam dos valores impressos nas políticas públicas educacionais, como as legislações, planos, parâmetros etc., às quais estão “sujeitos/submetidos”. Esse entendimento corrobora o que pretendo aprofundar em minha pesquisa: o sentido de que as formações continuadas podem ser uma escolha dos/as docentes, em diálogo com as estruturas institucionais da Secretaria Municipal de Educação (Semed) de Caravelas, contextualizadas às realidades dos cotidianos escolares.

Com a vontade novamente despertada de refletir sobre minha atuação profissional, decidi me dedicar a uma formação continuada mais profunda, que me subsidiasse para qualificação das minhas práticas pedagógicas.

⁹ As traduções são entendidas por Sthefen Ball como processos de recontextualização, assentando na ideia de que a *transferência* de textos e discursos de um contexto a outro potencializa a apropriação, interpretação e reinterpretação de sentidos, constituindo híbridos culturais.

Nesse sentido, minha entrada no Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF/ES) foi a oportunidade de desenvolver uma pesquisa voltada ao que mais me angustiava profissionalmente: por que, diante de tantos adventos norteadores (Movimento Renovador da Educação Física, PCN, BNCC etc.), abordagens filosóficas e métodos inovadores, nós, docentes do município de Caravelas/BA, ainda não conseguimos ser contemplados com o aprofundamento sobre essas adoções? As formações participativas específicas para a EF escolar poderiam colaborar para reverter esta situação e, com isso, melhorar a oferta do componente curricular pelos/as docentes?

O mestrado me ajudou a perceber o que pode ser o diferencial para formação docente continuada, qual seja, que ela se dê a partir das experiências dos/as professores/as e com os/as professores/as. Essa afirmação nos remete à reflexão sobre a inseparável relação entre a atividade docente e a formação continuada. Para além disso, devemos desenvolver nossa aptidão pela criticidade das propostas curriculares atuais e pleitear o que afirma Rangel-Betti e Betti (1996, p. 12) acerca de novas perspectivas para formação continuada, como a “[...] prática da reflexão sobre o ensino [...]”, cujo resultado “[...] seria um profissional que refletisse antes, durante e após a ação de ensinar”. É preciso a todo tempo “sair de si”, conforme relata Almeida (2014, p. 22):

[...] a atividade docente na qual nos formamos tal qual o caranguejo que, ao aprender a lutar e a se esquivar pelos lados, confunde as estratégias de dominação que buscam aniquilar tudo o que encontra pela frente [...] Assim como a vida de caranguejos, a atividade docente exige “ecdises”, uma constante troca de “cascas”, um infundável “sair de si”.

Como podemos mudar o ensino-aprendizagem sem mudar a nós, docentes? E qual o momento específico e oportuno para isso? O que os/as gestores/as educacionais esperam de seus/suas profissionais sem formação permanente? Como diz o trecho da canção “Destinos”, de Jayme Caetano Braun / Luiz Marengo:

A lição número um
Eu aprendi com meu pai
Quem não sabe pra onde vai
Não vai a lugar nenhum.

Enfim, o que realmente toca em nossa consciência é que precisamos saber, de fato, para onde nossas aulas de EF podem levar nossos alunos e alunas, vivenciando e experienciando as várias possibilidades da cultura corporal de movimento e do ensino de conceitos, atitudes e procedimentos, em articulação com as orientações

curriculares atuais. E, assim, buscar superar, de um lado, um modelo que prima pela pauta desportiva tecnicista e alienante como fomento da EF (RANGEL-BETTI, 1999), limitada ao ensinar a fazer; de outro, uma interpretação equivocada, que encerra a EF numa atuação predominantemente teórica, com pouquíssima possibilidade de experimentação pelos/as discentes.

O que, por muito tempo, passou despercebido por um estudante, hoje inquieta a mente de um professor pesquisador, que percebe a precariedade do uso de estratégias conservadoras e que vê a possibilidade de, por meio da formação continuada, enfrentamento e tensionamento dessa lógica. Ademais, alguém que tem o desejo efetivo de que os/as seus/suas alunos/as, além de experienciarem as diversas práticas da cultura corporal de movimento, o façam a partir de uma formação mais humanizada, de maneira a exercitarem as capacidades necessárias para modificação de sua realidade e da comunidade em que estão inseridos/as.

Diante disso, nosso objetivo geral, nesta pesquisa-intervenção, a partir de uma inquietação complexa do pesquisador, foi estruturar um processo experimental de formação colaborativa entre os/as professores/as de EF da rede pública, do Ensino Fundamental II, da cidade de Caravelas/BA. Especificamente, buscamos¹⁰: a) realizar levantamento das práticas pedagógicas nas aulas de EF do Fundamental II das escolas públicas de Caravelas/BA; b) elaborar e desenvolver com os/as professores/as uma proposta experimental de formação continuada, com base nas perspectivas críticas da EF; c) analisar possíveis influências da formação continuada nas práticas pedagógicas dos/as professores/as; d) sensibilizar o poder executivo de Caravelas/BA sobre a importância da necessidade de formações continuadas específicas para os/as professores/as de EF, por meio da criação e da publicação de um *blog* com relatos de experiências e conteúdos relativos à EF Escolar.

O Produto Educacional previsto será a elaboração de um *blog* da EF Escolar, para divulgação dos relatos de experiências decorrentes da própria pesquisa e, posteriormente, das práticas inovadoras implementadas nas aulas da disciplina no Município de Caravelas/BA. Além disso, a perspectiva é que o *blog* sirva

¹⁰ Esses objetivos específicos estão em consonância com as discussões realizadas no Grupo de WhatsApp de professores, criado para desenvolvimento da pesquisa e discussão dos temas relacionados à EF Escolar em Caravelas/BA.

continuamente para trocas de informação e divulgação de projetos de interesse da EF escolar no município.

A intenção de promover um processo formativo que fosse colaborativo nos levou a alguns movimentos. O primeiro foi compreender a formação docente continuada à luz de alguns autores/as do campo da Educação e da Educação Física para, a seguir, buscar efetivar uma proposta junto aos/às colegas de profissão do Município de Caravelas – movimentos que passaremos a apresentar adiante.

1 PRELÚDIO PARA FORMAÇÕES ENTRE PROFESSORES/AS DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM CARAVELAS, UM DESAFIO PROFISSIONAL

A formação de professores/as, de acordo com Garcia (1999 apud CRISTINO; KRUG, 2008), consiste na preparação e emancipação profissional do/a docente para provocar/suscitar estilos de ensino que promovam a aprendizagem significativa dos/as estudantes, assim como o trabalho em equipe, com colegas, para desenvolver um projeto educativo comum.

O/a professor/a não é alguém que aplica conhecimento produzido por outros/as, não é somente um/a agente determinado/a por mecanismos sociais, mas um sujeito que também assume sua prática a partir de significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui um conhecimento do saber-fazer provenientes de sua própria atividade, de sua história de vida e trajetória profissional (TARDIF; LESSARD, 2005).

A profissionalização de professores/as é pautada por aspectos eminentes, como o domínio de conteúdo, o conhecimento de normas e da legislação. No entanto, há outros aspectos ligados à atuação do/a docente difíceis de serem caracterizados, tais como critérios na tomada de decisão em tempo real na sala de aula, critérios utilizados na avaliação, solução de conflitos, escolha de estratégias metodológicas etc.

Com base nessas questões, Huberman (2000) insiste sobre as muitas dificuldades aí presentes. Ele adverte sobre os riscos de o/a pesquisador/a se deixar conduzir por interpretações simplificadoras ou deterministas acerca do estudo sobre a formação de docentes. Com essa preocupação em vista, o autor apresenta uma reflexão acerca do ciclo de vida profissional dos/as professores/as que pode ajudar a entender algumas possibilidades de condutas profissionais. Em suas palavras:

Torna-se, assim, muito difícil estudar o ciclo de vida profissional pretendendo extrair dele perfis-tipo, sequências, fases ou determinantes de um desfecho feliz ou infeliz. É particularmente arriscado integrar num mesmo grupo indivíduos que parecem partilhar traços em comum, mas cujos antecedentes ou meios sociais são diferentes. Haveria, decididamente, zonas de intersecção entre estes indivíduos, mas também de diferença, sem que a fronteira entre as duas zonas seja nítida. [...] Onde é que aquelas intersecções, aquelas zonas de intersecção se encontram? Como é possível identificá-las em termos fiáveis? (HUBERMAN, 2000, p. 54).

Huberman (2000) propõe referenciais para compreender como se construir um percurso formativo contextualizado às expectativas de cada período de exercício no

magistério, os quais são denominados como ciclos de vida profissional do/a docente, e como o empenho desse profissional em torno de sua prática também é influenciado por esse aspecto.

Segundo a pesquisa desse autor sobre a tematização do ciclo de vida profissional de professores/as, são perceptíveis, de uma forma generalizada, cinco fases na carreira do/a professor/a. Inicialmente, ele indica a fase da entrada na carreira docente, que corresponde aos três primeiros anos do contato inicial com a sala de aula e em que a sobrevivência e a descoberta são os sentimentos mais comuns. Em seguida, vem a fase da estabilização, na qual ocorre o processo de encaminhamento definitivo ou estabilização no que diz respeito à tomada de responsabilidades, sentimento de competência e pertencimento a um corpo profissional, correspondente ao período do quarto ao sexto ano do exercício profissional.

Mais adiante, vem a fase da diversificação, que o autor apresenta como o período entre os 7 e os 25 anos de vida profissional, quando os/as professores/as se lançam num estágio de experimentação, motivação, busca de novos desafios e/ou momento de questionamentos e reflexão sobre a carreira etc. Já a fase da serenidade e distanciamento afetivo abrange professores/as entre 25 e 35 anos de atividade docente. Nesse período, os/as professores/as se caracterizam por apresentar menos preocupações com os/as colegas e direção escolar, têm menor nível de ambição, apresentam-se mais sensíveis e consideram que não têm mais nada a provar.

Por último, segundo Huberman (2000), vem a fase da preparação para a aposentadoria, que vai dos 35 aos 40 anos de vida profissional, quando a postura do/a professor/a recua à interiorização e libertação progressiva, dedicando mais tempo a si próprio/a, oscilando entre o/a sereno/a e o/a amargo/a.

Pelo próprio entendimento do autor, essas fases não são estanques, com alguns/mas docentes demonstrando características que oscilam entre elas. Segundo Huberman (2000, p. 38), isso se justifica pelo fato de o desenvolvimento da carreira se constituir em “[...] um processo e não em uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades”.

Nesse sentido, o maior desafio se constitui em atender a pluralidade dos anseios frente às formações continuadas. Cavaco (1999) afirma que a felicidade na profissão parece vir do fato de o/a professor/a aceitar aventuras, riscos, desafios, perseguir grandes metas, manter certo grau de liberdade, reconhecer o valor dos acertos e erros a partir da análise da própria experiência, escutar/reconhecer os/as outros/as, repensar sua vida e reviver cada dia.

Rossi e Hunger (2012, p. 328) ressaltam que “[...] o desenvolvimento profissional docente não é um processo independente e individual, ocorre na dinâmica das transformações sociais, políticas, econômicas e culturais. É interdependente, portanto, de processos que o desencadeiem”. Então, torna-se fundamental os/as professores/as conhecerem esse processo, olharem para suas ações pedagógicas e serem capazes de analisá-las e proporem mudanças. A formação continuada, a nosso ver, pode ser o espaço-tempo de estímulo para o/a professor/a “sair de si”, a partir da autocrítica de suas práticas pedagógicas.

Schön (1992) inicia um movimento interessante quando nos apresenta a possibilidade de exercitarmos a reflexão na ação, sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. Para o autor,

[...] um professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo que o aluno faz. Num segundo momento, reflete sobre esse facto, ou seja, pensa sobre aquilo que o aluno disse ou fez e, simultaneamente, procura compreender a razão por que foi surpreendido. Depois, num terceiro momento, reformula o problema suscitado pela situação; talvez o aluno não seja de aprendizagem lenta, mas, pelo contrário, seja exímio no cumprimento das instruções. Num quarto momento, efetua uma experiência para testar a sua nova hipótese; por exemplo, coloca uma nova questão ou estabelece uma nova tarefa para testar a hipótese que formulou sobre o modo de pensar do aluno. Este processo de reflexão-na-ação não exige palavras. (SCHÖN, 1992, p. 4).

Ainda para Schön (1992, p. 5), “É impossível aprender sem ficar confuso”. E isso significa que a aprendizagem requer que se passe por uma fase de confusão e o/a professor/a reflexivo/a deve tirar proveito desses momentos. O autor afirma que “[...] o professor reflexivo tem a tarefa de encorajar e reconhecer, e mesmo de dar valor à confusão dos seus alunos, mas também faz parte das suas incumbências encorajar e dar valor à sua própria confusão” (SCHÖN, 1992, p. 6).

Nesse contexto, tanto Zeichner (1998) quanto Contreras (2002) defendem que, para haver autonomia profissional, faz-se necessária a reflexão sobre a prática contextualizada, política e ética. Assim, deve-se “[...] resgatar a base reflexiva da

atuação profissional, com o objetivo de entender a forma em que realmente se aborda as situações problemáticas da prática” (CONTRERAS, 2002, p. 105). A autonomia mencionada pelos autores consiste na capacidade de problematização da prática, ou seja, por meio da autonomia, o/a professor/a se torna hábil para identificar os problemas relacionados às práticas educativas, visualizando as possíveis soluções.

Essas afirmações são completadas por Mizukami (2002), ao dizer que o que ela denomina de “nova perspectiva da formação continuada” passa pelo entendimento de que “[...] a formação continuada busca novos caminhos de desenvolvimento [...] para tratar de problemas educacionais por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas pedagógicas e de uma (re)construção da identidade docente” (MIZUKAMI, 2002, p. 28).

Zeichner (2008) traz à tona questões importantes de serem analisadas a respeito da formação docente reflexiva. Para o autor, um falso entendimento nesse sentido é o pensamento de que a formação docente, sob o *slogan* da reflexividade, trata de uma mera reação contra a visão dos/as professores/as como perfil técnico reproduzidor dos modelos de ensino tradicionais. Para ele, “O conceito do professor como um profissional reflexivo parece reconhecer a *expertise* que existe nas práticas de bons professores/as” (ZEICHNER, 2008, p. 539), o que Schön (1992) denominou de “conhecimento-na-ação”.

O autor ainda reitera, ante os paradigmas levantados, que

[...] é importante enfatizar que, apesar da aparente semelhança entre aqueles que abraçaram o *slogan* da “reflexão”, existem diferenças enormes em relação às suas perspectivas sobre ensino, aprendizagem, educação escolar e o que significa uma boa sociedade. (ZEICHNER, 2008, p. 540).

Zeichner (2008) considera que ainda falta muita coisa na ideia comum de “reflexão” sobre ensino, incluindo algum senso de como as teorias práticas dos/as professores/as (seu “conhecimento-na-ação”, nos termos de Schön) contribuem de forma decorrente e automática para o processo de formação continuada docente.

Por último, Zeichner (2008) aborda outro ponto, dito por ele como comum, no insucesso em formações docentes que se propõem reflexivas, que é a ênfase no foco interiorizado das reflexões dos/as professores/as sobre o seu próprio ensino e sobre os/as estudantes, desconsiderando-se as condições sociais da educação

escolar que tanto influenciam o trabalho docente em sala de aula. Nesse sentido ele profere:

Devemos ser cuidadosos aqui sobre o envolvimento dos/as professores/as em questões que vão além dos limites de suas salas de aula, para que isso não signifique demandas excessivas de tempo, energia e expertise, desviando a atenção deles de sua missão central com os/as estudantes. (ZEICHNER, 2008, p. 542-543).

Sobressalta o entendimento de que o desenvolvimento profissional docente não é um processo independente e individual, ocorre na dinâmica das transformações sociais, políticas, econômicas e culturais. Portanto, ele é interdependente de processos que o desencadeiam.

Já Candau (2014, p. 34) diz que nós, docentes,

[...] somos chamados/as a “reinventar a escola”, haja vista que o papel do/a educador/a é central, ou seja, cabe ao/à profissional da educação ser um/a agente promotor da cultura, sendo este/a, um fator imprescindível na busca de mudanças na formação e construção do saber docente.

Sobre essa nova perspectiva, Candau (1996) afirma que ela deve ser pensada tomando como base três aspectos: a escola como lócus de formação continuada, a valorização do saber docente e o ciclo de vida dos/as professores/as. Para essa autora, “[...] o dia-a-dia na escola é um lócus de formação” (CANDAU, 1996, p. 144). Esse lócus é potencialmente influenciador e, ao mesmo tempo, influenciado pelos saberes docentes. Por último, Candau (1996) centra sua reflexão sobre o ciclo de vida profissional de professores/as, destacando as contribuições de Huberman quanto ao diálogo entre interesses profissionais ao longo da carreira profissional.

Nesse sentido, a autora afirma:

A formação continuada não pode ser concebida como um processo de acumulação (de cursos, palestras, seminários, etc. de conhecimento ou de técnicas), mas sim de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua. E é nessa perspectiva que a renovação da formação continuada vem procurando caminhos novos de desenvolvimento. (CANDAU, 1996, p. 150).

Diante do cenário posto, a escola precisa ser compreendida como um organismo vivo, que interage com pessoas na sua formação e transformação do espaço em que estão, para uma consciência crítica e política de mudanças da realidade. A escola é também promotora e formadora dos/as seus/suas profissionais, professores/as, ou seja, na escola e pela escola, ocorrem processos de mudança da própria realidade.

Na tentativa de compreender os aspectos que orientam a maneira como têm ocorrido as experiências de formação continuada, principalmente no campo da Educação Física, Heringer (2008, p. 32) apresenta as seguintes alternativas:

- a) experiências que se materializam por iniciativa das instâncias formadoras: universidades de forma geral;
- b) experiências que se materializam por iniciativa da instância gestora central: Secretarias de Educação e/ou coordenações centrais de redes de ensino;
- c) experiências que se materializam por iniciativa da instância gestora local: coletivo de profissionais de cada escola;
- d) experiências que se materializam por iniciativa pessoal: o professor.

Reforçando os possíveis benefícios decorrentes de formações continuadas procedentes das expectativas laborais dos docentes, vêm críticas comuns ligadas a programas de formação continuada oriundas da oferta de propostas que, sem a participação dos docentes, são organizadas por empresas com fins lucrativos que se especializam na oferta de cursos de capacitação conclusivos, que privilegiam técnicas e produtos, distanciando-se, assim, do interesse genuíno dos profissionais.

Nesse sentido, Marin et al. (2011) relatam um cuidado importante acerca da escolha de formações continuadas, considerando preponderante para distinção entre formações que trazem em si o interesse coletivo das originadas nas oportunidades escusas por interesses financeiros de terceiros. Para os autores:

[...] um processo de formação continuada passa pela necessidade de compreender o movimento teórico-ideológico de luta que se expressa no contexto educacional, de maneira que possamos distinguir as ações que se apresentam como sendo defensoras dos interesses coletivos daquelas carregadas de imposições originadas pela ideologia do capital. (MARIN et al., 2011, p. 261).

Nesses contextos, Heringer e Figueiredo (2009, p.84) trazem as formações continuadas “como um terreno instável”, que varia da “[...] acusação e atribuição de culpa ao reconhecimento da capacidade de solucionar problemas”. Mas salientam os autores que, em qualquer das situações, o/a professor/a assume o papel de ser o/a promotor/a das ações transformadoras na educação contemporânea.

Portanto, um dos grandes desafios profissionais é se inserir em ações de formações continuadas ante uma práxis pedagógica baseada no processo de ação-reflexão-ação, que vislumbre uma prática docente mobilizadora dos saberes capazes de propiciar o desenvolvimento das bases na tentativa de que estas, por sua vez, possibilitem aos/às professores/as a reflexão sobre seus problemas laborais. Nesse sentido, pensar a formação de professores/as para e com os/as professores/as é

desafiante quanto às suas modalidades e à realização mesma, visto que, nessa construção complexa, ao mesmo tempo que temos que nos aproximar da disponibilidade e expectativas dos nela interessados/as, somos provocados/as a avançar na medida em que estamos inseridos/as no processo de ação-reflexão-ação.

1.1 POSSÍVEIS INFLUÊNCIAS DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA QUALIFICAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE

Para que a formação continuada seja significativa, deve-se considerar que a formação dos/às professores/as começa a ser experienciada antes mesmo da formação inicial. É no período de socialização antecipatória, em que são formuladas crenças sobre a profissão, baseadas em representações disseminadas pelo senso comum (DARSIE; CARVALHO, 1996), que podem ter sua continuidade perpetuada ao longo da trajetória profissional por meio da formação inicial e continuada (AZEVEDO et al., 2010) caso não venham a ser rompidas ou reflexionadas nesse processo. Ademais, como diz Figueiredo (2008), as experiências sociocorporais anteriores, ainda quando estudantes, também marcam a vida dos/as professores e sua perspectiva do que é ser/tornar-se professor/a.

Nessa perspectiva, a formação continuada é também lugar de produção de rupturas. Portanto, a formação continuada se torna um processo essencial na busca pelo desenvolvimento profissional do/a docente, pois, por sua via, o/a professor/a tem a oportunidade de vivenciar processos de investigação, provocação, reflexão e contato com concepções inovadoras de ensino e de aprendizagem (CHIMENTÃO, 2009).

Desde a década de 1990, muitas pesquisas têm contribuído para os avanços dos princípios que regem a formação continuada de professores/as (NÓVOA, 1992; DEMAILLY, 1992) e fundamentam a análise das propostas de formação continuada observadas no contexto dos diferentes sistemas de ensino e escolas brasileiras.

Para produzir efetivamente a qualidade laboral do/a professor/a, Nóvoa (1992, 1994) propõe a formação na perspectiva crítico-reflexiva, que possibilite aos/às professores/as os meios de um pensamento autônomo e conduza a dinâmicas de autoformação. E, nesse processo, possibilite a troca de experiências, a partilha dos

saberes e a produção desses saberes, transformando o/a professor/a no/a construtor/a de sua formação. Para Nóvoa (1994, p. 27), torna-se fundamental

[...] valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores/as reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas.

Com isso, Nóvoa (1994) entende que o maior desafio consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas, concebendo a formação como um processo permanente.

Entende-se, dessa forma, que a intenção é refletir sobre a memória e qualificar essa experiência, tornando o/a professor/a pesquisador/a de sua história de vida, de sua prática docente, dos/as seus alunos/as, incorrendo, desse modo, a compreender seu contexto e suas interações e a estabelecer novas relações com a docência e o ofício de ensinar.

Dentre os eixos que aglutinam as principais tendências na perspectiva de repensar a formação continuada de professores/as e adequá-la aos desafios atuais apontados por Candau (1997), estão: tratar a escola como lócus da formação continuada; valorização do saber docente no campo das práticas de formação continuada; dar relevância ao ciclo de vida dos/as professores/as. Autora enfatiza aqui que o desenvolvimento das ações de formação continuada implica em estabelecer a escola como o lócus principal da formação, valorizar os saberes experienciais dos/as professores/as e considerar as diferentes etapas do desenvolvimento profissional docente. (CANDAU, 1997).

Candau (1997), ainda em relação à formação docente, entende que se faz necessário que as formações profissionais aconteçam dentro de uma conjuntura favorável a uma reflexão qualificada sobre o contexto desses profissionais.

Torres (1996) apresenta como tendência¹¹ o seguinte: garantir condições adequadas de trabalho, com possibilidades de atuação e incentivos que tornem atraente a constante formação; definir políticas e critérios de concessão de benefícios por formações; redimensionar o papel do/a professor/a em sua realidade escolar; criar sistema integrado de formação continuada; redimensionar as prioridades de destinação de recursos educacionais, priorizando a dimensão formativa profissional;

¹¹ As medidas aqui relacionadas baseiam-se parcialmente na síntese feita por Rosa Maria Torres no documento "Formação de Professores: chave para a reforma educacional" (1996).

transformar currículos e programas de formação; considerar necessários tempo e espaço para as formações e criar as condições para que ocorram; empreender esforço permanente de comunicação e formação de opinião pública em torno da questão da qualidade da educação escolar e do papel do/a professor/a; e subverter os esquemas convencionais de relacionamento entre o poder público, sociedade e profissionais da educação.

Dessa forma, a famigerada culpabilidade dos insucessos dos processos educativos e o não atendimento às expectativas institucionais não devem se encerrar tão somente numa maior proatividade dos docentes em relação à sua formação continuada.

Apesar da amplitude, as tendências trazidas por Torres (1996) se mostram contemporâneas e muito pertinentes aos anseios dos/as docentes de EF do município de Caravelas/BA, participantes desta pesquisa, ou seja, estão sob seus domínios de entendimento e, portanto, vislumbradas por eles.

Mas o que pode respaldar os/as professores/as nesse intento? Se as formações são, reiteradas vezes, consideradas tão importantes para qualificação das práticas docentes e, com isso, do ensino como um todo, quais leis resguardam esse direito? E como poderiam ser acionadas?

1.2. FORMAÇÃO CONTINUADA COMO DIREITO DOS/AS DOCENTES

A formação continuada deve ser vista como um direito dos/as docentes, estabelecido na nossa Carta Magna, a Constituição Federal, que enuncia, em seu artigo 206, inciso VII, o compromisso do Estado em garantir não só a educação, mas educação de qualidade (BRASIL, 1988), perpassando pelo entendimento de que professores/as bem formados/as corroboram para a qualidade do processo educacional. Esse direito é reforçado por outros aparatos legais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Lei 9.394/96), que deixa claro, no título VI, Art. 62-A. Parágrafo Único, no que tange à formação continuada dos/as profissionais da educação: “Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho” (BRASIL, 1996), de forma que se subentende que esta é um dever dos entes públicos responsáveis pela educação.

Além desses, outros documentos balizadores, como a própria BNCC (BRASIL, 2018, p. 17), que tem força de lei, reafirmam que é um compromisso do estado “[...] criar e disponibilizar materiais de orientação para os/as professores/as, bem como manter processos permanentes de formação docente que possibilitem contínuo aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem”.

Ante a legalidade do direito do/a professor/a de qualificar suas práticas docentes, deparamo-nos aqui com um impasse entre o que prescreve as normativas legais e o que está estabelecido como realidade no cenário atual do município de Caravelas/BA. Tal impasse se mostra quando voltamos nossa atenção para os dados do questionário diagnóstico quanto à oferta extremamente irregular de formações específicas¹² para os/as professores/as de Educação Física do quadro da Secretaria Municipal de Educação e Esporte (Semed).

É perceptível que, principalmente a nível nacional, a formação continuada de professores/as vem recebendo destacada atenção no campo educacional, notadamente a partir da década de 1990, devido, especialmente, às pressões do mundo do trabalho e à constatação dos precários desempenhos escolares de grandes parcelas da população pelos sistemas governamentais. Com isso, a formação contínua passou a integrar a maioria das reformas educativas (GATTI, 2008).

A Secretaria da Educação Fundamental do Ministério da Educação, em sua publicação “Referenciais para Formação de Professores/as”, compreende que “[...] a formação de professores/as é um requisito fundamental para as transformações que se fazem necessárias na educação” (BRASIL, 2002, p. 26), bem como para a atualização constante diante das rápidas mudanças da sociedade. Assim, além da formação inicial, a formação continuada é uma necessidade intrínseca na área educacional e deve fazer parte de um processo permanente de desenvolvimento profissional, assegurado a todos/as os/as profissionais da educação.

Ao tratar das políticas de formação, quanto ao que cabe às secretarias municipais e estaduais de educação, o mesmo documento aponta algumas das responsabilidades que essas instâncias devem assumir, enfatizando “[...] a criação

¹² Segundo apontado pelos/as docentes no questionário diagnóstico, não há lembrança de práticas formativas específicas, seja por área de conhecimento ou por componente curricular, ofertadas pela Semede de Caravelas/BA em algum momento.

de condições para que a formação continuada possa ocorrer dentro da jornada regular de trabalho dos profissionais da educação, sem prejuízo das horas de docência” (BRASIL, 2002, p. 44).

Entretanto, o que vemos, no contexto caravelense, é que essas sinalizações pouco são levadas em consideração, haja vista a ausência de formações continuadas, exceto as que ocorrem nos momentos de planejamento coletivo, sejam eles semanais ou anuais.

Nesse cenário, apesar do entendimento de todos/as, inclusive dos/as representantes da própria Semede de Caravelas/BA, de que a formação continuada é um direito de professores/as e uma ação de qualificação do ensino ofertada aos/às alunos/as, vemos que ainda há uma grande distância a ser percorrida para sua execução no âmbito desse município, o que tem sido ponto de discussão e origem do sentimento de abandono por parte dos/as docentes dessa rede de ensino.

Desse modo, faz-se necessário que a inquietação dos docentes os leve a um diálogo mais próximo com a Semede, para que tenham suas proposições para formação continuada de professores/as efetivamente engajadas em um plano institucional, contínuo e contextualizado, de forma a tornar viável a participação efetiva dos/as docentes

Então, como as formações “não vêm até professores/as de Caravelas”, intentamos inserir Caravelas na Universidade, via Mestrado Profissional, o qual abriu uma “janela de oportunidade” de propor formação continuada em EF para os/as docentes, possam avaliar as possíveis influências dessas formações em suas práticas pedagógicas e tencionar as políticas de gestão da educação e da formação continuada municipal.

2 OS CAMINHOS METODOLÓGICOS PERCORRIDOS

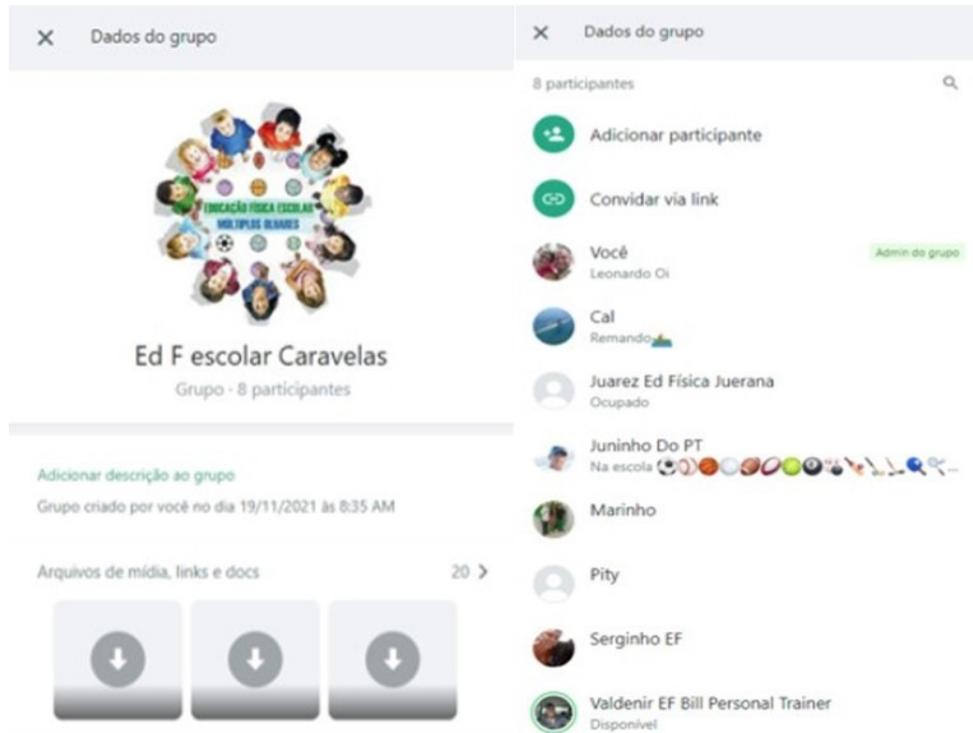
Esta pesquisa se baseou nos princípios da pesquisa participante, que é um tipo de pesquisa social que se caracteriza pelo inquietamento do pesquisador ante seu cenário profissional. Além disso, tem sua base empírica concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os/as participantes representativos/as da situação estão envolvidos/as de modo cooperativo ou participativo. Fonseca (2002) considera que a pesquisa participativa é feita por profissionais usando seu próprio contexto de atuação como foco de seu estudo.

Para Fonseca (2002), é fundamental que os/as participantes conheçam todos os passos metodológicos, sem diferenças entre os/as sujeitos/as da pesquisa, de forma que não sejam colocados na situação de “objeto”, como se fossem meros espectadores. O autor descreve quatro etapas bem definidas da pesquisa participante:

[...] a) Montagem institucional - onde se monta a metodologia da pesquisa estabelecendo-se nela: objetivos, conceitos, hipóteses, métodos, quadro teórico da pesquisa, delimitação de cenário, seleção de pesquisadores e elaboração de cronograma; b) Estudo preliminar de região e população envolvida - onde se produz a identificação social da população envolvida, descentralização da pesquisa e coleta de dados sociais, culturais, tecnológicos e econômicos dos envolvidos; c) Análise crítica dos problemas prioritários; e d) Programação e aplicação de um plano de ação – que prevê intervenções com enfoque na solução do problema diagnosticado. (FONSECA, 2002, p. 35).

O eixo da pesquisa é o de propor um projeto experimental de formação continuada para vislumbrar a instauração de formações colaborativas permanentes entre os/as professores/as de EF. Como caminho para essa construção, a partir de conversas prévias com os/as professores/as da rede, criamos um grupo na Plataforma virtual do WhatsApp (ver Figura 1), com todos/as os/as professores/as de Educação Física que compunham a rede de ensino. Isso se deu, fundamentalmente, em razão da percepção por parte de alguns da ausência de perspectivas na oferta de formações pelo órgão institucional de vinculação dos/as docentes.

Figura 1 - *Print* de tela do grupo de WhatsApp criado para desenvolvimento da formação continuada e discussão dos temas relacionados à EF Escolar em Caravelas/BA



Fonte: arquivo do autor (2021).

O grupo virtual também serviu para viabilizar discussões sobre a relação existente entre a atuação docente nas escolas, o histórico cultural de vida desses/as docentes vinculados/as a uma perspectiva esportivizante da EF e o pouco conhecimento a respeito das novas tendências da EF contemporânea. Não menos importante é a indisponibilidade de tempo que aflige os/as profissionais, para o intento de formações específicas e presenciais fora de seus horários de trabalho.

A partir dessas considerações, advindas de nosso conhecimento empírico em relação à rede de ensino e do grupo de professores/as de Educação Física que a compõe, e como parte da pesquisa do Mestrado Profissional, convidei os/as colegas docentes da área de EF da rede de Caravelas/BA para participarem de um movimento de formação colaborativa experimental.

Esse convite foi feito por duas formas diferentes: com cinco deles/as, aqueles/as com os/as quais mantinha contato rotineiro, o convite foi feito diretamente, de forma presencial; com outros/as três, cujos números de celulares foram fornecidos pela Semed, foram enviadas mensagens de texto por meio eletrônico, através da

plataforma do WhatsApp, sendo este pesquisador agente promotor dessa etapa, completando o universo de participantes. No convite, apresentamos nossa intenção de criar o grupo virtual na plataforma do WhatsApp, que viabilizaria a construção de uma rede de formação. A proposta foi prontamente aceita por todos/as.

A partir da aceitação de todos/as e da criação no grupo virtual, começamos a discutir nele sobre os procedimentos para efetivação da rede de formação participante, em que buscávamos conhecer e agir para encontrar uma ação de mudança em busca do benefício do grupo. Havendo concordância nesse sentido, estruturamos os procedimentos em quatro etapas para a pesquisa, conforme descreve Gil (2007) quanto a essa modalidade de pesquisa.

Assim, foi dado início à etapa de diagnóstico, que foi realizada por meio de um questionário eletrônico no *Google Forms*, cujo *link* foi enviado por *e-mail* aos/às professores/as. O questionário constou de 21 questões, sendo 1 aberta, 8 em caixa de seleção¹³ e 12 de múltipla escolha. O questionário foi dividido em 4 eixos: I – dados pessoais; II – histórico de formações continuadas; III – percepções e perspectivas para formações continuadas; IV – percepções da atuação docente.

Essa etapa, além da produção de dados, que permitiu entender as peculiaridades histórico-sociais e profissionais de cada um/a dos/as participantes da pesquisa, também nos possibilitou coletar as demandas e perspectivas acerca de alguns elementos-chave do objeto de intervenção, as formações continuadas, que foram: formatos, duração, periodicidade, temáticas e experiências dos/as docentes em formações.

Para a efetiva participação na produção de dados por meio do questionário diagnóstico, os/as participantes foram solicitados/as a aceitar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), disponibilizado de forma virtual pelos seus endereços eletrônicos, com *link* de acesso ao *Google Forms*. O formulário *Google Forms* só permitiu a participação na etapa diagnóstico após aceitação do participante no formulário virtual.

Na etapa seguinte, a de planejamento, a partir da análise coletiva dos dados oriundos do questionário diagnóstico, foram planejadas as estratégias de um percurso de formação continuada. Iniciamos a partir de uma reunião entre este

¹³ Tipo de questão objetiva que admite mais de uma escolha.

pesquisador, os/as representantes da Secretaria Municipal de Educação e Desporto (Semed) de Caravelas e docentes envolvidos/as, tendo como deliberação do encontro a proposta de experimentar formações continuadas organizadas da seguinte forma: prazo máximo de sessenta dias para que ocorressem; perfizessem, no máximo, dois encontros mensais e fossem no formato de videoconferências, com duração estimada de duas horas cada encontro.

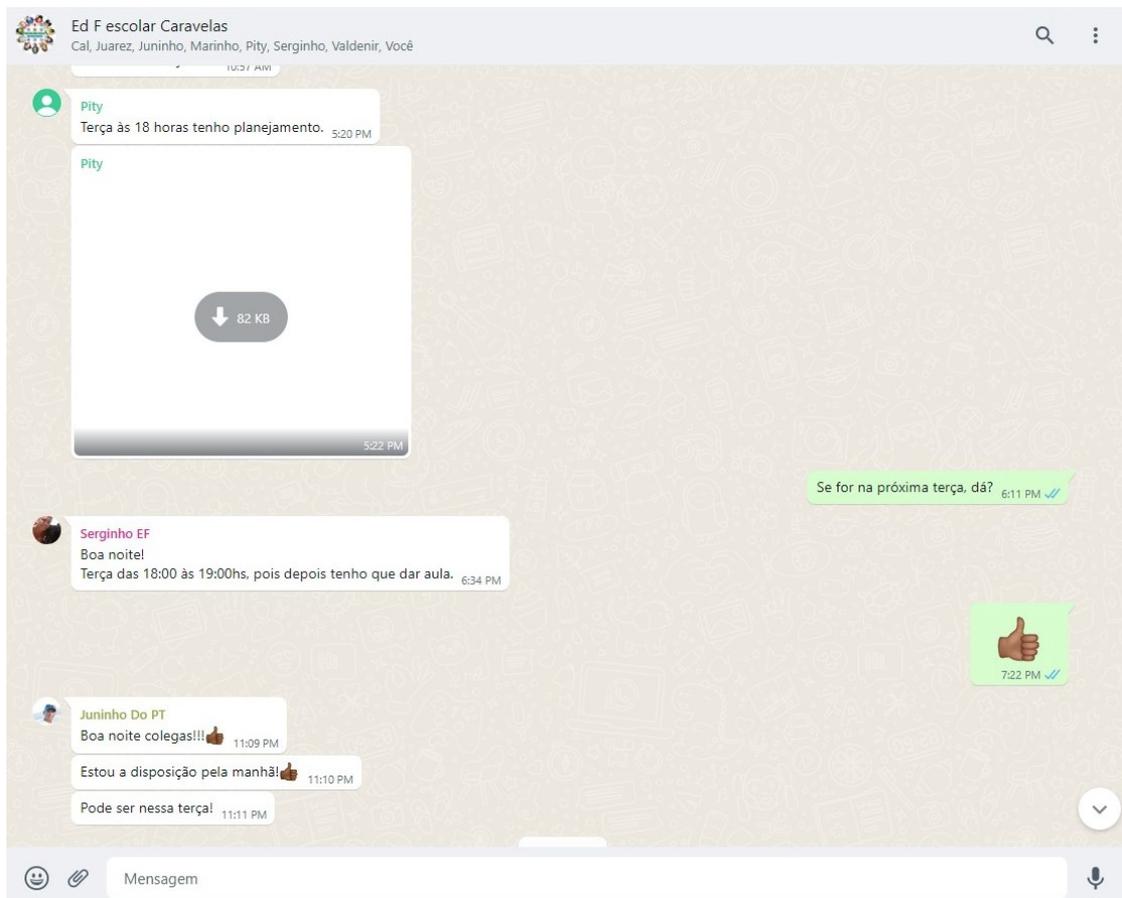
Essa decisão última do grupo pelas videoconferências, que foi tomada com base na alegação de “ausência de tempo/conflito de horários” dos/as participantes, a nosso ver, infelizmente, tornaria a formação continuada (experimental) um desafio.

Além disso, acreditamos que o fato de estarmos ainda muito próximos do momento mais crítico da pandemia (e pelo aprendizado do uso das novas tecnologias, como as salas virtuais) tenha sido fator que influenciou a decisão do grupo para a realização dos encontros iniciais de formação no formato virtual. Apesar de entendermos que isso prejudicaria a formação, acatamos a decisão do grupo.

Algumas outras decisões coletivas estratégicas para as formações foram tomadas em razão da limitação na disponibilidade de carga horária concedida pela Semede, de outros compromissos laborais dos/as participantes e da alta demanda já atribuída pela função docente, quais sejam: que a periodicidade não poderia ser superior a um encontro por semana; e que a participação seria com todos/as atuando de forma coprotagonista¹⁴, participando do planejamento, da escolha de temas, ministrando conteúdos de seu domínio, com garantia de debates e trocas de experiências sobre os temas.

¹⁴ Qualis Editora: é o personagem que tem uma ligação próxima com o protagonista; alguém que o auxilia na jornada em direção a seu objetivo, ou que tem o mesmo objetivo que ele, o que poderá fazer com que sigam juntos.

Figura 2 - Print de tela com uma das discussões no grupo de WhatsApp para tratativa de um horário que viabilizasse a participação nos encontros de formação



Fonte: arquivo do autor (2022).

Considerando o retorno dos/as professores/as expresso no questionário diagnóstico, definimos que as temáticas dos encontros de formação girariam em torno dos métodos e abordagens contemporâneas da EF. Todos os encontros foram gravados e registrados em diário de bordo, sendo que, a cada encontro, os/as docentes apresentaram sua avaliação sobre a formação daquele dia. Vale ressaltar que o número de professores/as participantes das formações foi em média de cinco.

As intervenções se constituíram em quatro encontros de formações colaborativas e um encontro em forma de seminário, para troca das experiências produzidas.

No primeiro encontro de formação, o debate girou em torno das referências a respeito do que se deve ensinar e avaliar na EF ao longo do percurso escolar. Esse encontro teve minha pessoa, como docente proponente da pesquisa, como mediador e, embora tenha sido considerado muito produtivo por todos, despertou a ideia de provermos, para os demais encontros, mediadores/as de fora de nosso

convívio profissional, haja vista que, pelo fato de o próprio método participante garantir o engajamento do tema às nossas particularidades, uma visão menos estereotipada de nosso contexto traria o benefício do surgimento de novas possibilidades e perspectivas. E assim foi feito.

Ao término do primeiro encontro e a partir da demanda coletiva dele emanada, alguns contatos foram feitos por meio de plataformas virtuais, a fim de se conseguir a oportuna mediação dos encontros por professores/as mestres/as e doutores/as, pois o método de formação estipulado para o projeto piloto trazia a conveniência dessa figura do/a mediador/a externo.

Dessa forma, o segundo encontro formativo tratou das abordagens da EF escolar. Com a deliberação ocorrida no encontro anterior, para este segundo encontro, conseguimos o aceite ao convite para mediação do doutorando professor Wagner Zeferino. Nesse encontro, ele explorou as abordagens da EF escolar, problematizando a importância e contribuições acerca de cada uma delas e, por fim, deu ênfase às abordagens contemporâneas.

O terceiro encontro formativo discutiu sobre a BNCC (BRASIL, 2018). Nesse encontro, tivemos a mediação da Doutora Erineusa Maria da Silva, professora da Ufes, que trouxe à reflexão concepções e fundamentos político-pedagógicos acerca das propostas desse documento, além de discutir questões práticas do manejo da BNCC.

O quarto encontro de formação teve como tema a implementação de práticas inovadoras na EF escolar. Foi mediado pelo doutor Ueberson Ribeiro Almeida, também professor da Ufes, que qualificou o debate sobre a possibilidade e as influências da utilização de novas propostas pedagógicas do componente EF no cotidiano escolar.

O quinto e último encontro se deu de forma presencial e em formato de seminário. Nele, após as discussões do quarto encontro e conforme previsto no escopo da pesquisa, os professores realizaram ações pedagógicas dentro do que concebiam como perspectiva inovadora em uma de suas turmas previamente selecionadas.

Cada um dos docentes, num limite de 20 minutos, compartilhou suas experiências, apresentando a motivação para a escolha da temática, como se deu o planejamento, relatos das experimentações e das percepções colhidas junto aos discentes

envolvidos/as, registros por imagens e perspectivas acerca da possível continuidade do uso dessas práticas, trazendo, por fim, uma análise crítica sobre uma exequível influência das formações em seu ensaio.

Por último e como produto educacional, será elaborado um *blog* com registros fotográficos, documental e relatos decorrentes das formações, das realizações das práticas pedagógicas entendidas como inovadoras pelos/as docentes e, ainda, dos registros coletados no encontro de trocas de experiências quanto às críticas da relação entre as formações continuadas e sua influência nas práticas pedagógicas desses/as professores/as.

Importante salientar que, por razões de garantia de sigilo, optamos por omitir os verdadeiros nomes dos participantes em todo o registro desta pesquisa, substituindo-os por nomes fictícios.

Isso posto, a seguir, vamos apresentar os dados produzidos a partir do questionário diagnóstico respondido pelos/as professores/as de EF da rede de Caravelas e que aceitaram participar da nossa pesquisa.

3 DO SENTIMENTO DE FALTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA: O QUE FAZER?

Foi a partir de um desejo já latente que eu vislumbrava o mestrado profissional. Estimulei os/as colegas docentes do componente curricular EF da rede de Caravelas/BA a nos articularmos¹⁵ no sentido de fazer valer a LDBEN/96 quanto ao direito à formação continuada.

Assim, o primeiro movimento do grupo de professores/as foi, em reunião própria, articular com o setor pedagógico da Semede algumas possibilidades para a efetivação da formação continuada, como: certificação, compensação pecuniária¹⁶ na carreira e disponibilidade de carga horária.

Na reunião, ficou garantida a certificação e possibilidade da substituição das Atividades Classes (ACs), que é o momento de planejamento coletivo semanal determinado pelo Estatuto do Magistério municipal e que é feito por área de conhecimento dentro das Unidades Escolares do município, por um planejamento unificado entre os/as docentes de EF de toda sua Rede. Isso ocorreria por período experimental correspondente à duração da presente pesquisa. O próximo movimento foi a aplicação de um questionário diagnóstico, o qual será discutido a seguir.

3.1 PERCEPÇÕES ACERCA DO QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO

A partir do diagnóstico, do qual todos/as os/as nove professores/as do quadro de docentes do município de Caravelas participaram, foram produzidos dados que revelaram algumas informações que contribuíram para o entendimento do cenário e definições das estratégias de intervenção. Além disso, hipoteticamente, esse diagnóstico contribuiria para um maior engajamento desses/as docentes, haja vista que as questões do diagnóstico buscavam ouvi-los sobre a necessidade de formação e também já indicavam escolhas de temas e horários para os encontros formativos, caso essa fosse a decisão do grupo. Assim, como forma de iniciar o processo de conhecimento do grupo de professores/as da rede e para pensar a

¹⁵ Essa articulação se deu pela via da plataforma digital WhatsApp.

¹⁶ Benefício pecúnia concedido ao professor que tenha concluído com êxito alguma formação continuada em instituições previamente cadastradas nos órgãos competentes.

formação continuada participativa, buscamos compreender seu perfil e suas necessidades, o que passaremos a apresentar.

3.1.1 Quem foram nossos/as professores/as participantes?

A produção de dados por meio do questionário diagnóstico abrangeu todos/as os/as professores/as licenciados/as que atuam no Ensino Fundamental II, do município de Caravelas/BA. Esses/as professores/as estão lotados/as em sete unidades escolares distintas, sendo duas localizadas na sede, uma no Distrito de Ponta de Areia (a 5 km da sede), uma no Distrito da Barra (a 13 km da sede), duas no Distrito de Juerana (a 50 km da sede) e uma no Distrito de Rancho Alegre (a 112km da sede).

Conseguimos o retorno de 9 professores/as ao questionário enviado, ou seja, 100% do público. Desses, 4 (44,4%) atuam na sede do município, 1 (11,1%) no Distrito de Ponta de Areia, 1 (11,1%) no Distrito da Barra, 2 (22,2%) no Distrito de Juerana e 1 (11,1%) no Distrito de Rancho Alegre.

O fato de haver distâncias relativamente grandes entre as escolas, como visto, foi um dos argumentos usados pela Semede como empecilho para oferta de formações continuadas. De fato, percebemos em nosso questionário que esse fator dificulta a realização de atividades que congreguem todos/as os/as professores/as. Também por isso, optamos por realizar as formações com os/as professores/as remotamente, pelo meio virtual, nos primeiros quatro encontros.

Quanto ao regime de trabalho, dos/as 9 professores/as, 6 (66,6%) possuem ocupação em contraturno escolar, ou seja, além de ministrarem o mínimo de 20 horas de aula no município, atuam ainda em outra atividade laboral, sendo que, desses, 3 (33,3%) atuam em escolinhas de esporte, 1 (11,1%) em academia de ginástica e outros 2 (22,2%) ministram aulas em Instituições de Ensino Superior (IES). Desse modo, 2/3 do público possui outro vínculo funcional diferente do escolar. Ressalta-se que os outros 3 (3,33%), que só possuem vínculo com a Semede, têm extensão de carga horária, completando as 40 horas-aula possíveis pelo município.

Dos/as docentes participantes, 7 (77,7%) se declararam como homens cisgêneros e 1 (11,1%) optou por não informar sua identidade de gênero; e a única mulher do grupo também se declarou como cisgênero¹⁷.

Quanto à religião, 8 (88,8%) docentes se declararam católicos e 1 (11,1%), sendo ele um dos homens, protestante. Interessou-nos saber a religiosidade, pois sabemos como essa questão, em especial no Brasil contemporâneo, tem influenciado nas decisões pedagógicas dos/as professores/as.

Segundo Altoé (2020, p. 31), “A visão profana das práticas corporais tem levado ao afastamento de alguns estudantes e algumas estudantes das aulas de Educação Física”. Nessa mesma direção, Daolio e Rigoni (2017) descrevem ser evidente o fato de que alguns conteúdos da Educação Física podem gerar certas tensões entre os conhecimentos que os envolvem e as crenças religiosas de determinadas igrejas.

Nesse sentido, Silva (2020, p. 60) ressalta que “[...] a laicidade é um direito garantido pela Constituição Federal Brasileira. O estabelecimento de ações que resguardem as opções religiosas e as crenças dos/as estudantes deve ser uma prática escolar”. O autor menciona, ainda, o artigo 33 da LDBEN/96 que “[...] traz em seu texto orientações que devem funcionar de forma contrária ao proselitismo. Assim, as várias intervenções pedagógicas podem ocorrer de maneira respeitosa com as diferentes manifestações religiosas” (SILVA, 2020, p. 60).

Ainda há de ser considerada uma omissão, muitas vezes por conveniência, na inércia dos/as próprios/as professores/as e instituições escolares acerca dos delicados problemas emanados pelo uso do proselitismo na escola. Esse comportamento é considerado propício para prevalência de algumas instituições de ensino e professores/as que insistem em agir como preletores de mensagens religiosas como discurso persuasivo, seja na tentativa de converter os receptores da mensagem religiosa sobre a veracidade de suas crenças teológicas, seja trazendo por trás dessas mensagens manifestações de intolerância, discriminação, hostilidade e ódio, e o pior, proferindo-as a um público inócuo e que só contribui para a desconstrução da laicidade nos ambientes de ensino.

¹⁷ Secretaria da Justiça e da Defesa da Cidadania do Estado de São Paulo - é a condição da pessoa cuja identidade de gênero corresponde ao sexo biológico.

Quanto à cor da pele, 4 (44,4%) se declaram pardos/as, 3 (33,3%) brancos/as e 2 (22,2%) como negros/as. Interessante pensar que os/as pardos/as, segundo o IBGE, podem ser incluídos como negros/as. Nesse sentido, a maior parte dos/as participantes parece estar em consonância com a representatividade baiana que o IBGE, em 2018, informou ser constituída de 81,1% (cerca de 12 milhões de pessoas) pretas e pardas, sendo que 22,9% eram pretos/as (3,4 milhões). Só na capital, 82,8% se declaravam pretos/as ou pardos/as (2,4 milhões de pessoas), sendo 34,8% pretos/as (988 mil).

Outra questão que vale a pena destacar e que parece ter consonância com os dados mais gerais brasileiros é o fato de que dos/as 9 participantes, somente 1 teve sua formação inicial em uma IES pública. Sabemos que, pesquisa recente, a maior parte do ensino superior (cerca de 86%) ocorre nas faculdades e universidades privadas, e somente 14% nas IES públicas (BRASIL, 2022).

Pereira e Figueiredo (2018) já refletiam sobre números como esses ao analisar a Resolução CNE/CES Nº 6/2018, apresentando dados de um estudo sobre o perfil dos/as alunos/as que acessavam o curso de Educação Física da Ufes e concluiu que, no decorrer de cinco anos, 1997-2001, a maioria dos/as alunos/as que logravam êxito nesse acesso (em média 60%) era de estudantes oriundos/as de escolas de Ensino Fundamental particulares, trazendo a percepção de que aos/às oriundos/as de escolas públicas restava o grande mercado de vagas ofertadas pelas IES privadas.

Todos/as os/as 9 relataram ter uma vida de práticas corporais ligadas a algum esporte antes de iniciarem a graduação em EF e que esse fator foi preponderante para essa escolha de sua profissão. Nesse sentido, Figueiredo (2004) trata a importância das experiências anteriores na escolha da formação inicial dos/as docentes de EF, fazendo a seguinte consideração:

Não se deve cair no reducionismo de considerar que as experiências sócio corporais influenciam de forma direta, exclusiva e mecânica a formação inicial em Educação Física. Entretanto, é impossível deixar de lado as evidências colocadas até aqui, de que há uma estreita relação entre as experiências anteriores dos alunos e suas escolhas, de maneira que há mudanças substanciais no perfil de formação objetivado pelo currículo prescrito de formação profissional. (FIGUEIREDO, 2004, p. 86).

Ainda para Figueiredo (2004), uma opção de formação baseada somente nas experiências sociais pode levar a um entendimento equivocado por esse

graduando/a de que está fazendo um curso identificado com suas trajetórias individuais e com prolongamento dessas trajetórias ao logo da formação, tendendo, dessa forma, a incorrer na sobreposição do saber da experiência em relação ao saber acadêmico. O distanciamento entre a formação inicial e realidade educacional, considerando esse perfil egresso das licenciaturas, traz à formação continuada uma importância significativa na constituição de saberes docentes, com a utilização de referenciais contemporâneos da Educação, voltados para ação profissional na docência escolar.

A faixa etária dos/as docentes variou: 6 (66,6%) deles possuem entre 41 e 50 anos; e 3 (33,3%) possuem 51 anos ou mais, o que sinaliza estarem próximos a suas aposentadorias. Isso fica mais evidenciado quando analisamos o tempo de experiência como docente no componente EF. Dos/as 9 participantes, 4 (44,4%) informaram ter mais de 20 anos, outros/as 4 (44,4%) docentes sinalizaram ter de 11 a 20 anos de atuação, e apenas 1 (11,1%) tinha experiência de 4 a 10 anos.

Com base no tempo de docência, os/as professores/as caravelenses do componente curricular EF já têm boa vivência em sua vida laboral, pois dos/as 9 docentes participantes do diagnóstico: somente 1 se encontra em início de carreira; outros/as 4 se encontram no meio de sua vida profissional; e os/as outros/as 4 restantes se encontram em fim de carreira, ou seja, próximos à aposentadoria.

E ainda extraímos do questionário diagnóstico outra informação importante. Quando perguntados/as sobre a periodicidade ideal para oferta de formações continuadas, dos 9 docentes, 3 (33,3%) responderam que seria anual; outros 3 (33,3%) que seria semestral; 2 (22,2%) que as formações deveriam acontecer sazonalmente, quando da ocasião do surgimento de alguma nova diretriz, abordagem ou legislação; 1 (11,1%) respondeu que deveria ocorrer trimestralmente.

Isso demonstra uma perspectiva de formação ainda bastante pontual, diversa da ideia de formação continuada que estamos defendendo neste estudo. Talvez, por essa perspectiva, tenham feito a opção pelos encontros formativos pontuais e com a moderação de “especialistas”. Em um processo de reflexão-ação-reflexão (SCHÖN, 1992; ZEICHNER, 1998), talvez até mesmo a minha decisão de ter aceitado a escolha dos/as professores/as e de não ter provocado o grupo para a realização de outras modalidades de formação, nesse princípio, tivesse a ver com essa perspectiva ainda muito incorporada por nós professores/as.

Todos/as os/as docentes trabalham com turmas do Ensino Fundamental II, sendo que apenas 3 deles/as, além do fundamental II, atuam em turmas de séries distintas dessa etapa de ensino: 2 deles/as concentram a totalidade de suas aulas em turmas do 3º ciclo¹⁸, e outro no 4º Ciclo¹⁹.

Analisando esse eixo da pesquisa diagnóstica, percebemos um quadro homogêneo do ponto de vista de gênero e religião, haja vista as opções sinalizadas neste sentido pelo menos no questionário diagnóstico. Somente um dos 9 professores/as é do sexo feminino, todos/as se declararam heterossexuais e cristãos/ãs, sendo oito católicos/as e um/a protestante, com a faixa etária de um terço entre 41 e 50 anos de idade e dois terços com 51 anos ou mais. Ressalta-se, nesses dados, a resumida representação feminina (11,1%) e a ausência de alguns públicos, como o LGBTQIA+ e adeptos de religiões não cristãs.

Ainda no Eixo I do instrumento, observa-se que o fator etário revela um aspecto a ser considerado, uma vez que todos/as os/as docentes participantes trazem consigo todo um legado cultural de vida significativo. Assim como o tempo de experiência no atual vínculo nos traz a percepção de que a grande maioria já possui relevante experiência em seu labore, pois somente um dos/as nove docentes tem menos de dez anos de atuação e nenhum deles/as tem menos de quatro.

Esses perfis podem, hipoteticamente, ajudar a compreender algumas posições e falas registradas tanto no questionário diagnóstico como nas participações dos/as docentes durante as intervenções.

3.1.2 Formações continuadas realizadas anteriormente pelos/as professores/as

No eixo II do questionário diagnóstico, aprofundamo-nos mais quanto à temática da pesquisa no intuito de levantar as experiências dos/as docentes em relação às formações continuadas.

Os/as professores/as participantes, em sua totalidade, destacaram a inexistência de formações continuadas para docentes, exceto aquelas que ocorriam na própria escola, nos momentos de planejamento coletivo, voltadas para temas gerais do

¹⁸ 3º Ciclo é nomenclatura atribuída às turmas do 6º e 7º anos das turmas seriadas (13 e 14 anos), pautado nas etapas do desenvolvimento humano, conforme descrito na BNCC (BRASIL, 2018).

¹⁹ 4º Ciclo é nomenclatura atribuída às turmas do 8º e 9º ano das turmas seriadas (15 e 16 anos), pautado nas etapas do desenvolvimento humano, conforme descrito na BNCC (BRASIL, 2018).

campo da educação, não contemplando a especificidade da EF. Isso ocorria, principalmente, sem enfoque nos aspectos estratégicos do trabalho com o/a educando/a em sala de aula, ou seja, nas possibilidades do trato do processo de ensino-aprendizagem e no convívio com os/as alunos/as.

Ressaltam, ainda, que os espaços de formação se constituem em momentos esporádicos e impostos verticalmente, sem planejamento e sem relação com as necessidades do coletivo de professores/as. Para Righi, Marin e Souza (2012), essa lógica de organização limita a relação entre os conhecimentos gerais da prática pedagógica e a especificidade da área da EF, fragmentando o conhecimento e dificultando a visão de totalidade. Interessante que, mesmo fazendo essa crítica, os/as professores/as, ao fazerem a opção pelo formato da formação, parecem repetir a ideia de uma formação esporádica. Cabe questionarmos se o tempo “negociado” com a Semede foi suficientemente adequado à formação a que nos propusemos fazer e, percebendo isso, como os professores/as participantes poderiam se organizar afim de se adequar às possibilidades dadas.

Em relação à quantidade de participações em formações continuadas nos últimos cinco anos, 7 dos/as 9 docentes participaram de uma das três formações, 1 participou de mais de quatro e 1 não participou de nenhuma. Esses dados revelam um número de participações em formações continuadas inferior a uma por ano, o que os/a próprios/a docentes consideraram insuficiente, conforme pode ser constatado nas questões posteriores.

Tomando como base dados da pesquisa diagnóstica, vimos que 5 (55,5%) docentes, ou seja, mais da metade do público-alvo, indicaram não ter participado de nenhuma formação continuada com temática voltada à EF escolar nos últimos cinco anos.

O mesmo quesito do questionário diagnóstico revela que somente 1 dos docentes sinalizou que participou de uma formação com temática voltada à EF escolar nos últimos cinco anos, exatamente o com menor tempo de carreira entre os participantes.

Ao serem perguntados se alguma das formações das quais participaram foi promovida pelo seu órgão de vinculação, neste caso, pela Semede, revelou-se a primeira divergência entre as respostas de alguns/mas docentes e o que própria Secretaria havia informado nos encontros prévios para alinhamento da pesquisa.

Dos/das respondentes, 4 dos/as 9 professores/as afirmaram ter participado de formações continuadas específicas para o componente EF, promovidas pela Semed e nos últimos cinco anos. Porém, a própria Secretaria, representada pelos/as seus/suas coordenadores/as pedagógicos/as, titulares de seus cargos desde o início da atual gestão, em 2017, ou seja, há exatos cinco anos, contradiz essa posição, afirmando que jamais promoveu formação continuada específica da disciplina.

Tal imbróglio foi posteriormente sanado em um segundo encontro para apresentação dos resultados do questionário diagnóstico e para realizar planejamento estratégico das intervenções. Os/as docentes que haviam respondido positivamente explicaram que assim o fizeram por não terem se atentado que a pergunta se referia a temáticas específicas da EF escolar e que essa iniciativa deveria ser da Semed. Ou seja, de fato realizaram as formações, mas não foram formações promovidas pelo órgão de vinculação dos/as docentes/as nos últimos cinco anos.

Os representantes da Semed não escondem o constrangimento em relação ao dado revelado sobre a ausência de ofertas de formações continuadas para seus professores/as. Ao relacionarem os fatores que contribuem para esse cenário, o relato de um de seus coordenadores pedagógicos chama a atenção:

Sabemos quão importante para a manutenção da qualidade do serviço educacional ofertado a comunidade escolar é a formação continuada aos nossos docentes, mas as grandes distâncias, as diferentes realidades dentro do nosso município de extensão territorial tão grande e, principalmente o fato de o docente só se interessar por formações quando há o retorno em forma de gratificação salarial, sem que nós tenhamos programação de recursos para isso, nos impede de prover qualquer ação nesse sentido. (PEDRO, 2022).

Pelo relato do coordenador pedagógico, percebe-se o reconhecimento da importância da formação continuada. Por outro lado, nota-se também um posicionamento de impotência ante as dificuldades relatadas para que elas aconteçam.

Tal contexto gera uma grande contradição, muito embora esses/essas servidores/as aleguem que o planejamento e destinação de recursos transcendam o seu setor (o pedagógico), e até mesmo o da própria Semed, afirmando que os processos de concessão dos recursos são deliberados pela Secretaria de Planejamento do município.

E, ainda, quando trazemos essa discussão para formações de componentes específicos, como no caso da EF, o coordenador afirmou: “Imagine aí, o que vai acontecer se destinarmos recursos e gratificações a professores/as de somente um dos componentes letivos?” (PEDRO, 2022). Ou seja, os docentes dos demais componentes, legitimamente, diga-se de passagem, exigiriam a mesma condição, ocasionando uma demanda financeira ainda maior para os cofres municipais.

Aqui, guarda-se a ressalva de que o município tem seu Plano de Carreira vigente, que prevê os avanços por tempo de serviço (chamado como horizontal), por titulação (grau de formação) e por formação continuada (chamado de avanço vertical) que, entretanto, tem suas concessões restringidas pela limitação orçamentária da Semede, segundo os representantes do órgão.

Mesmo sob essa perspectiva de não serem contemplados com a iniciativa da Semede para promoção de formações continuadas, 7 dos/as 9 docentes participaram, por iniciativa própria, de formações continuadas inerentes à EF, em sua maioria promovida por IES. Porém, dessas formações, somente três tinham foco na EF Escolar, sendo as restantes direcionadas ao bacharelado. A modalidade de formação com maior participação foi a de curso, com 44% das sinalizações, seguida pelas oficinas e pelos projetos de formação, com 22%.

3.1.3 Análise das perspectivas quanto às formações continuadas

No eixo III, buscamos produzir dados a respeito das perspectivas dos/as docentes em relação às formações continuadas, no intuito de apurar referências para elaboração da estratégia de intervenção.

Na primeira arguição desse eixo, que perguntava quantos dos/as docentes consideraram importante a participação em formações continuadas, 8 dos/as 9 professores/as sinalizaram como *imprescindível* ou *muito importante*, e somente 1 atribuiu a resposta como *importante*.

Quanto ao fator motivador para participação em formações continuadas, sendo possível, nesse quesito, assinalar mais de uma alternativa, as respostas que mais se destacaram foram: *desenvolver novas ideias/propósitos para o meu trabalho/ensino*, sendo essa a mais assinalada, escolhida por 7 (77,7%) dos/as 9 professores/as, seguida pelas alternativas *progredir na carreira e tornar minha atuação docente mais*

eficaz, que contaram com a apreciação de 5 professores/as (55,5%). A alternativa que preconizava *desenvolver projetos colaborativos entre colegas* recebeu a atenção de 3 docentes (33,3%).

Sobre essa questão, vale relembrar autores que descrevem aspectos que atribuem grande importância às formações continuadas para docentes, como Chimentão (2009), que enfatiza que a formação continuada é um processo essencial na busca pelo desenvolvimento profissional do/a docente, pois oportuniza vivenciar processos de investigação, reflexão e contato com concepções inovadoras de ensino e aprendizagem no seu labor cotidiano.

Libâneo (1998) acredita que os momentos de formação continuada levam os/as professores/as a uma ação reflexiva e, com isso, à qualificação contínua de sua ação pedagógica. Adensando esse pensamento, Nóvoa (1997, p. 26-27 apud BRACHT 2005, p. 75) acredita que “[...] dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional”, quando momentos voltados para reflexão em grupo possibilitam a comunicação e troca de experiências entre os/as docentes. O fator motivador indicado pela maioria dos/as participantes da pesquisa parece estar em consonância com essas perspectivas.

Essas afirmações nos levam ao entendimento de que a reflexão sobre ação de forma colaborativa e em momentos exclusivos para tal intento promove a qualificação da ação profissional do docente em seu *locus* de atuação, assim como faz o/a professor/a

[...] assumir uma postura de empenhamento autoformativo e autonomizante, tem de descobrir em si as potencialidades que detém, tem de conseguir ir buscar ao seu passado aquilo que já sabe e que já é e, sobre isso, construir o seu presente e o seu futuro, tem de ser capaz de interpretar o que vê fazer, de imitar sem copiar, de recriar, de transformar. (ALARCÃO, 1996, p. 18).

Outro quesito sondado está relacionado à periodicidade que os/as docentes consideravam ideal para participação em formações continuadas. Aqui houve uma divergência significativa, visto que, no universo de 9 docentes, três optaram por formações anuais; outros/as 3 por semestrais; 2 sinalizaram que deveriam acontecer sazonalmente, quando do surgimento de alguma nova vertente, diretriz, abordagem ou demanda institucional; somente 1 sinalizou que o ideal é que as formações ocorram trimestralmente.

Os dados trazidos por essa questão contradizem minhas percepções empíricas sobre formações relatadas no início do texto. Entretanto, isso ocorre em razão de que, lá, foram consideradas formações de iniciativa e financiamento próprios, o que provavelmente seria um fator limitador no quantitativo de participações em relação às ofertas de formações continuadas por entes públicos de forma gratuita ou subsidiada.

Quanto à forma de participação nas formações continuadas, houve maior convergência: 5 dos/as 9 docentes preferem participar sendo *coprotagonista, participando do planejamento, escolha de temas, ministrando conteúdos de seu domínio, promovendo debate e trocas de experiências*; outros/as 3 optaram por participar como *coparticipante, interagindo com o/a mediador/a, sugerindo ajustes e colocando suas experiências profissionais no contexto da formação*; e 1 sinalizou não ter nenhuma preferência nesse sentido. Esse item nos orientou quanto à estratégia para implementação das intervenções.

Em relação às temáticas que consideravam importantes e contemporâneas para a EF escolar, também cabendo mais de uma resposta a esta questão, tivemos como mais escolhidas: a *BNCC – Base Nacional Comum Curricular e Abordagens da EF escolar*, cada uma com 5 votos; seguidas da opção de *Práticas inovadoras para EF escolar*, com 4 votos; e *Referências do que se deve ensinar e avaliar na EF, ao longo do percurso escolar*, com 3 votos. Essas escolhas permitiram identificar as temáticas dos encontros formativos participativos.

3.1.4 Análise da percepção da atuação docente

Neste eixo, analisamos como os/as professores/as percebiam sua atuação no cotidiano escolar, o que acreditavam que influencia na sua ação docente para adoção do perfil identificado e que percepção eles/as têm do produto que emana de suas práticas letivas.

Ao serem perguntados/as sobre como avaliam sua atuação docente, em questão que poderiam indicar mais de uma opção: 8 (88,9%) dos/as 9 professores/as assinalaram a questão *“os resultados do meu trabalho têm efeitos/repercussões significativos na vida e no desenvolvimento dos/as estudantes, da escola e da comunidade onde atuo”*; 5 (55,5%) assinalaram *“no meu trabalho levo em*

consideração os objetivos educacionais previstos nos planos nacionais, estaduais, municipais e escolares”; e 2 (22,2%) assinalaram as alternativas “o meu trabalho exige destrezas complexas” e “ao fazer o meu trabalho tenho feedback sobre a minha eficácia”. As outras três alternativas não foram assinaladas pelos/as docentes, quais sejam: Não tenho oportunidade de tomar iniciativas ou decisões no meu trabalho; De forma geral, o meu trabalho não tem um sentido ou importância particular/peculiar; e o meu trabalho é, em geral, simples e repetitivo.

Interessante destacar que, quando não assinalam “*Não tenho oportunidade de tomar iniciativas ou decisões no meu trabalho*”, estão, em contrapartida, dizendo que têm algum grau de autonomia e poder sobre as decisões e iniciativas relativas ao seu trabalho docente. Do ponto de vista do trabalho que aqui se pretende realizar, isso é interessante, pois não há impedimentos relativos às possibilidades de mudanças que, por ventura, venham a propor ou realizar - pelo menos, em princípio.

Quando questionados/as sobre como se envolviam nos projetos escolares, quase houve unanimidade, visto que 8 dos/as 9 docentes sinalizaram que *se envolvem em todos os projetos pedagógicos da escola, haja vista ser a EF escolar um componente curricular tão importante para o desenvolvimento humano quanto os demais*; e apenas 1 docente afirmou que *somente se envolve nos projetos da disciplina EF*.

Esse resultado se repetiu na pergunta sobre o envolvimento nas etapas do planejamento escolar, quando 8 docentes afirmaram *se envolver plenamente em todas as etapas do planejamento* e 1 apontou que *só se envolve em planejamentos da disciplina ou área de conhecimento, mesmo assim parcialmente, em algumas de suas etapas*. Esse último, aparentemente, demonstra um pedido de auxílio em relação a sua atuação docente ou está desenvolvendo uma percepção da especificidade ou, ainda, crítica a esse voluntarismo do professor de EF.

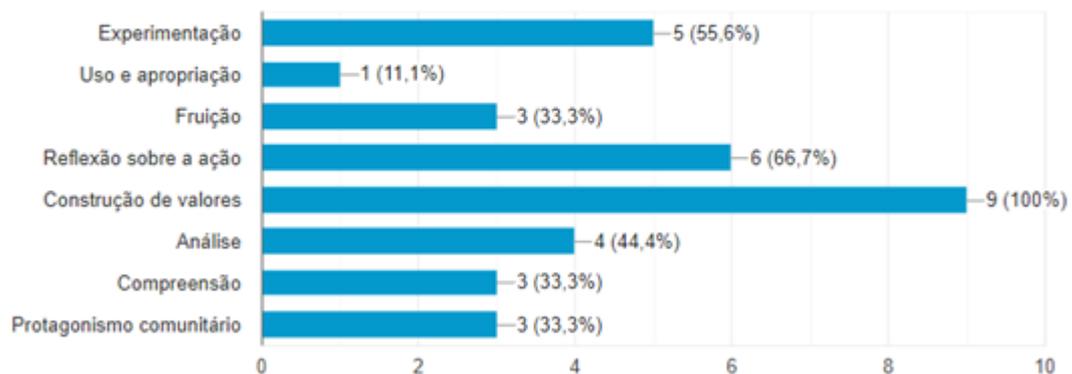
Em outro quesito, que indagava a respeito do que os/as docentes entendiam como dimensões prioritárias à prática pedagógica da disciplina EF na escola, sendo essa uma pergunta que permitia mais de uma escolha, teve uma única alternativa sendo assinalada por 100% dos/as pesquisados/as: *construção de valores*. A segunda opção mais escolhida foi a *reflexão sobre a ação*, com 6 dos 9 votos possíveis; em terceiro, com um voto a menos que a alternativa anterior, ficou: *experimentação*, seguida de *qualificação da análise de situações*. Todas as outras alternativas

tiveram votação equânime de três sinalizações para cada uma delas, como se vê no Gráfico 1 a seguir.

Gráfico 1 – Respostas dos docentes quanto ao entendimento de pertinência de dimensões ao componente EF

Qual das dimensões abaixo identifica como pertinente à Educação Física? (admite responder a mais de uma alternativa)

9 respostas



Fonte: dados produzidos pelo autor (2022).

Ainda foram indagados/as sobre quais conteúdos mais utilizam em suas aulas, podendo responder mais de uma alternativa. As opções mais escolhidas foram: *variados, pois o mais importante é diversificar os estímulos e possibilidades*, com 7 (77,7%) dos 9 possíveis votos; seguida de três opções com 5 votos cada uma: *esportes de quadra (basquete, vôlei, handebol e futsal); modalidades do atletismo como saltos, arremessos e corridas e jogos e brincadeiras (xadrez, damas, gude, cabo de guerra, pique esconde etc.)*.

A opção *lutas* veio como a quinta mais votada, mas com somente 3 votos computados a seu favor; por último, os conteúdos de *danças e ginásticas*, ambos com somente 2 votos recebidos. Nessa questão, vale salientar que os conteúdos *esportes de aventura, atividades circenses e esportes incomuns (bocha, badminton, boliche, tênis etc.)* não receberam nenhum voto sequer.

Nesse sentido, trazemos novamente à tona as afirmações de Figueiredo (2004, p. 108), as quais consideram que

[...] experiências sociais, identificadas por nós como 'filtros', relacionadas com atividades corporais construídas antecipadamente à formação e incorporadas por esses alunos, principalmente, no que se refere à

construção de uma concepção de Educação Física, [...] são transportadas para a formação.

Ainda para a autora,

[...] em uma longa caminhada, nossa formação revela-se bastante frágil, reprodutora desses problemas já enraizados na área e com dificuldades em superá-los. Fato é que as experiências trazidas pelos alunos para dentro do curso encontram reforços suficientes para consolidá-las, tanto por parte da estrutura curricular e dos conteúdos de algumas disciplinas, quanto por parte de alguns professores/as imersos em uma determinada visão da Educação Física. (FIGUEIREDO, 2004, p. 121).

Com base na autora, é plenamente compreensível a prioridade dada pelos/as docentes às práticas corporais esportivas de quadra, haja vista o histórico esportivo do qual fizeram parte e o reforço dado a essa linha de atuação pelas suas formações iniciais em instituições privadas que, conforme vários relatos, em seus currículos, sempre deram foco ao ensino de elementos técnicos e biológicos ante as práticas corporais.

Por último, foram arguidos sobre qual enfoque preconizam ao abordarem os saberes da cultura corporal do movimento ao ministrarem um conteúdo. Foram coletadas as seguintes preferências: 88,9% sinalizaram *“a formação de cidadãos plenamente construídos, capazes de protagonizar mudanças sociais em sua comunidade de forma torná-la mais justa”*, recebendo 8 dos 9 possíveis votos; em segundo, a alternativa que descrevia *“priorizar valores (juízo sobre as condutas), atitudes (comportamento constante), normas (comportamento em grupo), pois as aulas são momentos formativos e informativos imprescindíveis e devem ser ricas nessas trocas educacionais”*, com 4 votos (44,4%) recebidos; para 3 professores/as (3,33%), duas alternativas empataram em importância em terceiro lugar: *“a reflexão sobre a própria atividade da cultura corporal do movimento, que permite que o aluno tome consciência da sua atuação para melhorá-la”* e *“desenvolvimento das habilidades necessárias para melhoria na execução dos técnicas dos movimentos e reflexão sobre a própria atividade da cultura corporal do movimento, que permite que o aluno tome consciência da sua atuação para melhorá-la”*. Ficou com a menor preferência a alternativa *“apresentação do conteúdo através de informações sobre sua origem, suas regras, seus objetivos e os relaciona com a prática para potencializar a aprendizagem, tendo recebido apenas 2 votos (2,22%)*, finalizando, assim, a pesquisa diagnóstica.

Percebe-se que as vivências, sejam elas as escolares ou sociais, são influenciadas culturalmente sob o enredo de que a prática esportiva é importante para o bem da saúde física e mental. Portanto, são frequentemente resgatadas pelos/as docentes como argumento para a escolha prioritária do esporte como conteúdo. Ademais, não raro, usa-se a justificativa baseada na folclórica contraposição entre o envolvimento esportivo e uso de entorpecentes, como se fossem antagônicos.

Para corroborar essa tendência, há ainda a questão de que, “[...] fora da escola, as vivências limitam-se, quase que exclusivamente, à prática esportiva em escolinhas de esportes, não deixando de ocorrer registros ligados à dança ou à ginástica” (FIGUEIREDO, 2008).

Aqui tomamos como exemplo a fala de um dos docentes no sentido de que as trajetórias relacionadas com a vida escolar, nas séries finais do ensino fundamental e durante o ensino médio, indicam a predominância da prática esportiva como conteúdo principal e influência sobre suas preferências:

Entendo a importância do esporte no âmbito escolar pois, em minha época de estudos, desde sétima série do ensino fundamental até o fim do ensino médio, participei de vários torneios e campeonatos, desde internos até intermunicipais, em razão das iniciativas dos meus professores/as de EF, e isso me levava a ter uma saúde perfeita, me lembro que pouco adoecia. (PEDRO, 2022).

A supremacia do esporte no ensino da Educação Física desde o ensino fundamental indica outra característica, às vezes, associada à questão já mencionada anteriormente de valorização dos mais aptos/habilidosos para a atividade esportiva: “Como eu já tinha uma boa conduta para o desporto, eu sempre era convocado para as equipes nas quais eu compunha os times de futsal, voleibol, handebol e basquetebol”, complementa o professor Pedro.

Nesse sentido, Figueiredo (2004) reflete sobre um possível problema proveniente dessa escolha pela profissão docente em EF escolar, somente a partir dessas experiências:

A estreita vinculação entre Educação Física e saúde e Educação Física e esporte tem sido, ao longo dos anos, a principal referência dos alunos que ingressam no curso de Educação Física e, ao mesmo tempo, um entrave para que se possa compreender a Educação Física em uma dimensão educacional mais ampla e também suas interfaces com diferentes campos de saberes (FIGUEIREDO, 2004, p. 89).

Essa perspectiva traz ainda mais importância à formação continuada para esses/as profissionais, pois nela abre-se uma oportunidade latente de reflexão também sobre seus entendimentos acerca da EF escolar.

Ainda assim, a fim de se criar um ar de pertencimento, também é importante considerar as vivências que fizeram com que os/as docentes viessem a fazer sua escolha pela formação na Licenciatura em EF.

Em seguida, veremos como se deram as experiências das formações piloto, as considerações concernentes a elas, que se pretendiam reflexivas, participativas e contemporâneas, e as avaliações dos/as docentes envolvidos/as.

4 FORMAÇÕES CONTINUADAS ENTRE PROFESSORES/AS DE EF: A COMPLEXIDADE DE UM FAZER QUE SE PRETENDE PARTICIPATIVO

Neste tópico, abordaremos as percepções e reações captadas ao longo da formação continuada piloto, quando realizamos quatro encontros de formação oriundos do planejamento que foi feito no dia 17/05/2022, com cinco professores/as, a partir dos resultados obtidos do questionário diagnóstico.

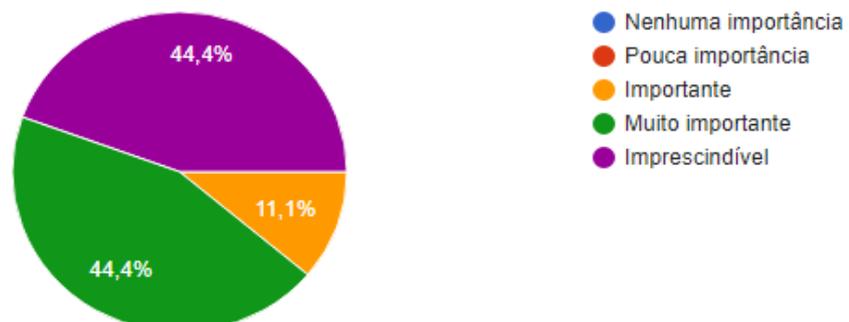
Inicialmente, vale ressaltar que dos/as 9 participantes do quadro de docentes da Semede licenciados/as em EF que responderam o questionário diagnóstico e participaram do encontro de planejamento, somente 5 participaram efetivamente dos encontros de formação.

Como forma de proteger suas identidades originais atribuímos a eles nomes fictícios, quais sejam: Cardoso, Epifânio, Leonardo, Pedro e Sócrates. Ainda que, na ocasião da aplicação do questionário diagnóstico, os/as outros/as 4 tenham sinalizado a intenção de participação e ainda que eles/as, em sua totalidade, tenham apontado a formação continuada como um acontecimento, no mínimo, importante para seu bom desempenho como docente (como se vê no gráfico 2 a seguir), isso não pareceu suficiente para que participassem das formações no modelo virtual.

Gráfico 2 – Resposta dos/as docentes/as quanto à percepção de importância das formações continuadas para qualidade de seu desempenho docente

Qual o nível de importância atribuí às formações continuadas para seu desempenho docente?

9 respostas



Fonte: dados produzidos pelo autor (2022).

Desses 4 docentes que não participaram das ações de formação continuada experimental, um não deu qualquer retorno, mesmo sendo recorrentemente contatado; outro entrou com licença não remunerada após o primeiro encontro e, com isso, também se afastou da pesquisa; outros/as dois/duas alegaram mudança de horários de atuação, por terem assumido novos compromissos, ficando com indisponibilidade de tempo para participação. Com essas desistências, o grupo ficou reduzido a cinco docentes.

Assim, foram organizados cinco encontros virtuais disparadores da formação continuada proposta pela pesquisa. Quatro deles em formato de videoconferência, com temas específicos, e um último em forma de seminário presencial, para avaliação e divulgação das experiências ocorridas durante a experiência com as práticas pedagógicas inovadoras propostas nas escolas de cada participante, a partir das formações.

Os temas dos encontros formativos foram escolhidos coletivamente via questionário diagnóstico. Vale dizer que a presença dos professores variou de encontro para encontro, ainda que tenhamos utilizado o meio virtual para a sua realização. Nos tópicos a seguir, apresentaremos os encontros formativos realizados e nossas impressões e reflexões sobre cada um.

O intuito das formações foi evidenciar quão importantes são esses momentos que oportunizam trocas de experiências e como geram reflexão sobre as práticas pedagógicas dos docentes. Além disso, e não menos importante, trouxe também a ideia de consolidação da continuidade em suas realizações, de modo que a formação não venha a se exaurir nesses encontros previstos pela intervenção da presente pesquisa.

Os quatro primeiros encontros de formação contaram com a minha mediação, no primeiro momento, como proponente da pesquisa, seguidos, respectivamente, dos/as professores/as Wagner Rodrigues Zeferino, Erineusa Maria da Silva e Ueberson Ribeiro Almeida, sendo esses três últimos mestres/as ou doutores/as pela Ufes.

Faço saber que todos os textos a seguir são descritivos das formações e foram enviados, revisados e homologados pelos/a mediadores/a de cada uma delas.

4.1 REGISTROS DO PRIMEIRO ENCONTRO DE FORMAÇÃO: REFERÊNCIAS SOBRE O QUE ENSINAR E AVALIAR NAS AULAS DE EF AO LONGO DO PERCURSO ESCOLAR

O primeiro encontro, realizado no dia 24/05/2022, teve como tema: “Referências sobre o que ensinar e avaliar nas aulas de EF ao longo do percurso escolar”. Eu, como proponente da pesquisa, me dispus a mediar o primeiro encontro. Iniciamos apresentando as pessoas presentes no encontro, no sentido de criar um clima amistoso entre os/as participantes, ainda que o encontro fosse virtual.

Como prelúdio do encontro, com uma semana de antecedência, foram enviados aos participantes, através do grupo de WhatsApp criado para aplicação da pesquisa, os seguintes artigos para leitura prévia, a fim de subsidiar uma maior interação: “A Avaliação da Educação Física na Escola”, de Suraya Cristina Darido, e “Objetivos e conteúdos para o ensino e aprendizagem da Educação Física na escola”, de Elaine Cristina Silva, Evando Carlos Moreira e Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira. Entretanto, por relato dos próprios participantes, não foram vistos em razão da falta de tempo.

Figura 3 - *Print* de tela durante a apresentação dos participantes do primeiro encontro de formação



Fonte: arquivo do autor (2022).

Após a apresentação dos participantes, utilizamos alguns *slides* que abordaram três momentos correlatos, sendo eles: organização de conteúdos segundo a BNCC, habilidades a serem trabalhadas conforme seus objetos de conhecimento e erros e acertos na avaliação da EF escolar. Durante a apresentação feita por mim, a palavra ficou franqueada aos colegas docentes, de forma a garantir a cooperação nas contribuições em cada um dos aspectos.

Apresentei o tema do encontro, trazendo para o debate afirmações como:

[...] a Educação Física, por se tratar de uma área ampla e diversificada, que sofreu transformações sobre seu objeto de estudo dentro da escola, desenvolveu diferentes concepções de ensino e aprendizagem, além de diversas maneiras de conceber suas finalidades, objetivos e conteúdos. (SILVA; MOREIRA; OLIVEIRA, 2020, p. 66).

Figura 4 - *Slide* de prefácio do primeiro encontro formativo

Mestrado Profissional em
Educação Física em Rede Nacional (PROEF)

UFFS **CEFD UFFS**

Referências do que se deve ensinar e avaliar na Educação Física, ao longo do percurso escolar

Silva, Moreira e Oliveira (2020) propõem o que são e porque são necessários os objetivos e os conteúdos na organização do planejamento do ensino e da aprendizagem da Educação Física na escola, uma vez que os objetivos indicam a direção a ser tomada e os conteúdos contribuem para que os objetivos sejam atingidos.

Os mesmo autores afirmam ainda que “a Educação Física, por se tratar de uma área ampla e diversificada, que sofreu transformações sobre seu objeto de estudo dentro da escola, desenvolveu diferentes concepções de ensino e aprendizagem, além de diversas maneiras de conceber suas finalidades, objetivos e conteúdos.”

Fonte: arquivo do autor (2022).

O primeiro encontro também abordou a BNCC (BRASIL, 2018), por ser o principal referencial curricular utilizado pelos docentes na elaboração de seus planejamentos na rede municipal de Caravelas. Críticas unânimes dos participantes da formação foram feitas sobre a forma como a BNCC foi incorporada e também sobre a forma como é tratada nos momentos de planejamento. Segundo os docentes, é limitada à cópia de conteúdos e objetivos, sem qualquer crítica ou refinamento e, conseqüentemente, é muitas vezes preterida aos improvisos ou descaracterizada

em sua execução. O que remete às palavras de Libâneo (1994, p. 123-124), que afirma:

[...] não se trata simplesmente de copiar os objetivos e conteúdos previstos no programa oficial, mas de reavaliá-los em função de objetivos sócio-políticos que expressem os interesses do povo, das condições locais da escola, da problemática social vivida pelos alunos, das peculiaridades socioculturais e individuais dos alunos. Nesse sentido, alguns objetivos educacionais gerais podem auxiliar os/as professores/as na seleção de objetivos específicos e conteúdos de ensino.

A distribuição dos conteúdos em forma de Unidades Temáticas e Objetos de Conhecimento até tem aprovação dos docentes, mas novas críticas surgem quando se sentem limitados a seguir pontualmente o descrito na BNCC (BRASIL, 2018), preterindo, assim, as questões culturais, sociais e estruturais, condizentes com a realidade da comunidade.

Figura 5 - *Slide* sobre organização de conteúdos segundo a BNCC

Mestrado Profissional em
Educação Física em Rede Nacional (PROEF)



Organização dos conteúdos segundo a BNCC:

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
	6º E 7º ANOS	8º E 9º ANOS
Brincadeiras e jogos	Jogos eletrônicos	
Esportes	Esportes de marca Esportes de precisão Esportes de invasão Esportes técnico-combinatórios	Esportes de rede/parede Esportes de campo e taco Esportes de invasão Esportes de combate
Ginásticas	Ginástica de condicionamento físico	Ginástica de condicionamento físico Ginástica de conscientização corporal
Danças	Danças urbanas	Danças de salão
Lutas	Lutas do Brasil	Lutas do mundo
Práticas corporais de aventura	Práticas corporais de aventura urbanas	Práticas corporais de aventura na natureza

Fonte: Brasil (2017).

Em uma de suas falas neste momento da formação, o professor Epifânio (2022) nos contou sobre as suas escolhas em relação aos conteúdos a serem trabalhados nas aulas de EF, afirmando que: “Infelizmente, a baixa quantidade de materiais é muito limitante para aplicação de uma variedade de estímulos que lhe permita aumentar repertório cultural dos alunos, essa falta de recursos com certeza é um fator que limita o trabalho do professor”. Na continuidade de sua fala, o professor acrescenta:

[...] sei que não podemos usar como desculpa, a falta de materiais, para deixar de propor os conteúdos propostos pela BNCC (BRASIL, 2018), mas além dessa dificuldade da falta de materiais pedagógicos para as práticas corporais na escola, ainda existe o fator de que os alunos resistem ao novo. (EPIFÂNIO, 2022).

O professor, na verdade, está se referindo à ausência histórica de muitas das práticas da cultura corporal do movimento, sugeridas na BNCC, na vivência escolar dos seus discentes.

Também foi objeto do debate a forma como os conteúdos são abordados na prática docente, ponto esse que suscita a relação entre a abordagem dos conteúdos, os objetivos e o processo de avaliação, de forma a não favorecer a dissociação entre esses aspectos didáticos.

Nesse momento, foram trazidos à tona por mim os dizeres de Libâneo (1994), que trata os conteúdos de ensino como conjunto de conhecimentos, habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudinais de atuação social, organizados pedagógica e didaticamente, tendo em vista a assimilação ativa e experimentação pelos alunos na sua prática de vida. E ainda Zabala (1998) que, no sentido de garantir o trato na totalidade dos conteúdos, propõe que eles sejam pensados em três dimensões: conceituais, procedimentais e atitudinais.

Sobre esses aspectos, chamou a atenção a fala do professor Pedro, que abordou sobre a relação entre eles. Para o docente,

[...] quando o professor leva a sério seu trabalho, ele não tem como desconsiderar esses elementos, não tem como dissociá-los, se você tem um diagnóstico levando em conta os elementos mais importantes e sobre ele delibera seus objetivos, suas aulas têm que trabalhar no sentido de alcançá-los, assim como as avaliações contínuas devem vir lhe ajudando a ajustar esse percurso de forma os objetivos se concretizem. (PEDRO, 2022).

Quando o professor Pedro fala de levar a sério o seu trabalho, deixa explícita sua percepção de que nem todos os colegas que atuam no magistério municipal fazem questão de levar em consideração etapas didáticas em suas aulas.

Pensamos que, talvez, a questão do desinvestimento pedagógico²⁰ para o qual remete a fala do professor Pedro tenha, como uma de suas causas, a ausência em participações de formações continuadas voltadas para a EF escolar, pois 6 (66,6%) dos/as professores/as pesquisados/as jamais haviam participado de formações com

²⁰ Práticas nas quais os/as professores/as deixam os alunos à vontade para realizarem qualquer atividade, sem intervenção do professor, assim denominado por Silva e Bracht (2012).

temáticas escolares. Os momentos de encontro com os saberes e os fazeres de outros/as professores/as podem ser interessantes quanto a estimular o/a docente em relação à sua profissão, seja pelo apoio e troca do/a outro/a quanto às dificuldades e possibilidades, seja pelo simples fato de saber que não está sozinho.

Posteriormente à fala do professor Pedro, um clima tumular predominou, ficando impossível determinar se o silêncio indicava uma autocrítica pela não participação em formações continuadas, ou se se tratava do reconhecimento do sentimento de perda da possibilidade de crescimento profissional ante a essas não participações.

Haja vista que o desinvestimento pedagógico é fortemente atrelado à falta de planejamento e, com isso, de objetivos, além de práticas pedagógicas despropositadas, as falas do professor Pedro sobre um suposto perfil de comportamento de alguns colegas docentes, associado ao desinvestimento, transitam entre a intencionalidade ou a inaptidão quando esse cenário se estabelece.

Se a vertente for a da intencionalidade, há de se considerar o que dizem Machado et al. (2010) sobre os/as docentes usuários/as das práticas de desinvestimento que, geralmente, encontram-se em estados nos quais não apresentam grandes pretensões com suas práticas; talvez a pretensão maior seja a de ocupar seus/suas alunos/as com alguma atividade. Entretanto, há de se considerar fortemente a possibilidade da incapacidade oculta no silêncio, em razão da escassez de participações em formações apontada pelos dados do questionário diagnóstico.

Decorrente da reflexão do professor Pedro, outro debate sobre as formações continuadas no encontro foi suscitado, quando o professor Epifânio (2022) indagou: “E os docentes que participaram de formações voltadas para EF escolar, conseguiriam reverter este *estado* de desinvestimento pedagógico?” O professor recebeu respostas evasivas, que revelaram muita incerteza acerca de seu questionamento.

Discorrendo a esse respeito, González (2020) contribui considerando que o discurso renovador, iniciado da década de 80, ainda reverbera até os dias atuais na atuação docente, de forma a conflitar a identidade pessoal dos/as docentes fortemente ligada

ao esporte, seja por suas experiências, seja por sua formação, tirando-os/as o *chão*²¹ em seu entendimento de atuação profissional.

Muito embora González (2020, p. 138) credite significativas contribuições ao MREF, também o critica, afirmando que o Movimento “[...] foi mais bem-sucedido em apontar o que não fazer nas aulas, uma didática negativa, ou da negação, do que em firmar proposições que apontassem propostas de intervenção consistentes em diálogo com as possibilidades do cotidiano escolar”. Nesse sentido, entendemos que, ante a insegurança relatada, criou-se um ambiente propenso à impulsão dos/as professores/as afligidos/as por esse comportamento de desinvestimento.

Ante as réplicas e tréplicas dos demais participantes, em apoio à fala do colega Pedro, formou-se o entendimento controverso de que o desinvestimento passava distante de suas realidades cotidianas. Além disso, esse encontro de formação continuada reforçou as práticas já adotadas pelos docentes, muito embora ficassem claras as divergências de objetivos e escolha de conteúdos nas mesmas séries. A causa dessa diferença foi atribuída às realidades estruturais e socioculturais encontradas em cada uma das escolas.

Ressalta-se, ainda, um registro do comportamento dos docentes durante o encontro, quando, mesmo convergindo em algumas críticas acerca de estrutura e recursos didáticos, eles se mostravam orgulhosos por conseguirem desenvolver práticas que, sob suas óticas, consideravam inovadoras, pelo fato de poderem variar os conteúdos aplicados.

Ainda sobre esse primeiro encontro, apareceu mais uma dificuldade esperada para o formato remoto que foi adotado para viabilizar as formações colaborativas: os locais, que eram as residências dos participantes e que, por vezes, propiciavam interrupções por familiares, além da instabilidade do sinal de *internet* residencial e de seus dispositivos móveis, já que todos usaram aparelhos celulares, os quais apresentavam algumas oscilações eventuais. Entretanto, nenhum desses fatores foi impeditivo para a participação integral dos docentes que ingressaram a partir do encontro de planejamento.

Entenderemos, nos próximos encontros, o quanto a percepção de inovação nas práticas pedagógicas dos/as docentes pode estar desvirtuada, frente ao

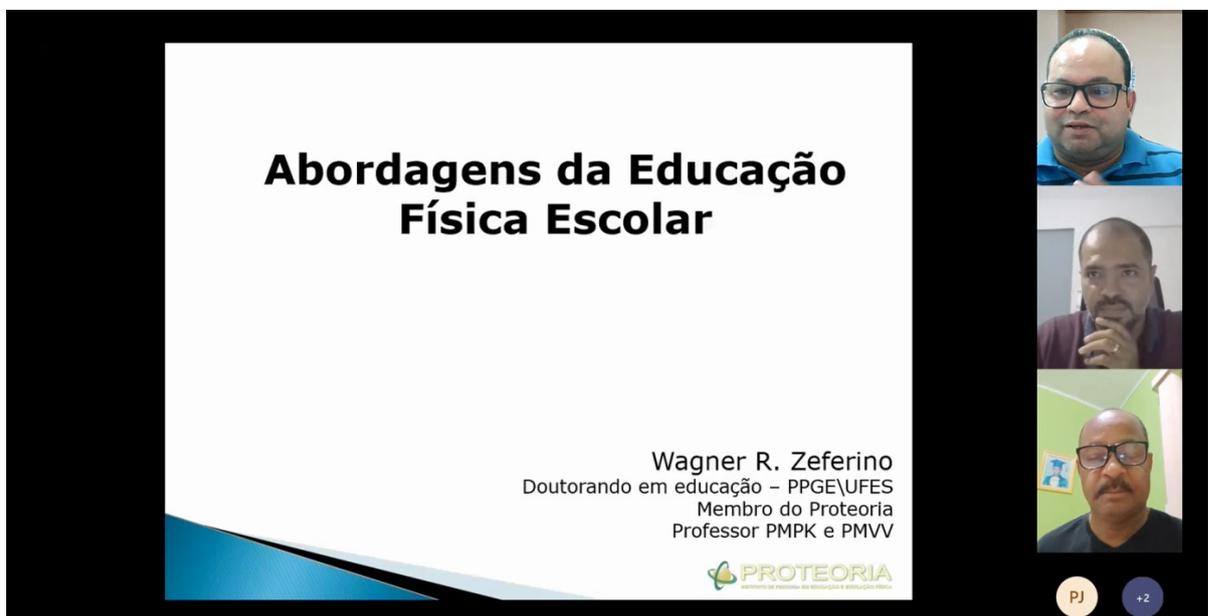
²¹ Grifo do autor.

entendimento de que ser um/a professor/a “inovador/a” não se limita a tão somente incorporar novos conteúdos, mas sim está relacionado à abordagem pedagógica dada a cada um deles, inclusive aos historicamente usados. Além disso, o que ficou mais evidente ante o esforço de enumerar suas propostas pedagógicas, consideradas contextualizadas frente a proposições da BNCC, foi a importante preocupação de não deixar transparecer qualquer característica que remetesse seu perfil profissional ao de um/a professor/a “rola bola” (DARIDO; RANGEL, 2005).

4.2 REGISTROS DO SEGUNDO ENCONTRO DE FORMAÇÃO: ABORDAGENS DA EF ESCOLAR

O segundo encontro, realizado no dia 31/05/2022, teve a mediação, conforme definido pelo grupo no primeiro encontro, de um docente externo ao quadro da Semed. Foi convidado o professor Wagner Rodrigues Zeferino, mestre e doutorando pela Ufes, docente das redes municipais de Presidente Kennedy e Vila Velha, ambos municípios do Estado do Espírito Santo. O professor abordou um dos temas mais votados pelos participantes no questionário diagnóstico, que foi o das Abordagens da Educação Física Escolar, com enfoque na importância de suas temporalidades e o seu papel no respaldo pedagógico para existência da EF como componente curricular escolar até os dias de hoje.

Figura 6 - *Print* da tela da apresentação do 2º encontro formativo com o professor Wagner Zeferino



Fonte: arquivo do autor (2022).

Após as apresentações do professor mediador e dos professores Cardoso, Leonardo, Epifânio, Pedro e Sócrates, o professor Zeferino começou o segundo encontro fazendo uma consideração muito relevante. Tendo em vista o caráter piloto da formação, o mediador colocou a aprendizagem colaborativa como foco e iniciou a atividade ponderando que a troca de experiências seria um elemento tão ou mais importante do que o próprio tema do encontro.

Partindo da premissa da interatividade, o professor, ao se apresentar, teceu um breve histórico do que o levou a escolher a EF como sua profissão, iniciando com relatos de sua vivência escolar e como atleta amador de futsal, enfatizando, ao fim de sua apresentação, o elemento que foi determinante para que visse sua formação sob uma nova ótica.

Segundo o professor, no terceiro semestre da sua formação inicial, a participação em um grupo de pesquisa chamado Proteoria foi que o despertou para um lado da EF escolar ainda desconhecido por ele, uma vez que, até aquele momento, só conhecia a efetividade das críticas acadêmicas acerca do que acontecia de errado nas práticas pedagógicas relacionadas a esse componente curricular. O grupo tinha como proposta promover as boas práticas docentes, levando em consideração os sucessos do trabalho *in loco*, enfatizando-os e colocando-os como referência.

Segundo o professor Zeferino (2022), para não esbarrarmos nossas possibilidades nas críticas e sermos mais efetivos na qualificação de nosso labore, é necessário “refinar o nosso olhar” sobre as perspectivas do que concebemos como papel da escola, dos/as alunos/as e de nós professores/as para a sociedade, já que, para ele, esse entendimento está diretamente ligado ao que as Abordagens Pedagógicas propunham em seus contextos históricos.

O professor mediador ainda reiterou que “[...] o perfil de atuação docente também é pautado em nossa crença no potencial que os atores da escola possuem para mudar a sociedade que lhes cerca” (ZEFERINO, 2022).

Figura 7 - *Slide* ilustrativo da aprendizagem ante os enfoques das abordagens da Educação Física



Fonte: arquivo do Prof. Wagner Zeferino (2022).

Ao apresentar o *slide* acima, o professor Zeferino deu enfoque a “O que se faz com o que se aprende?”, considerando que, por mais que venhamos a trabalhar um universo enorme de conteúdos, é em suas abordagens que podemos transitar entre uma atuação conservadora ou inovadora e, nesse caminho, justificar ou não a existência da EF entre os demais componentes do meio escolar.

A indagação acima trouxe algumas interseções, como as do professor Pedro, que afirmou se esforçar para acabar com a folclórica noção de que a EF tem papel meramente coadjuvante entre as disciplinas escolares, sendo responsável pela recreação e entretenimento dos/as alunos/as. Completou afirmando que esse esforço se pauta, principalmente, em evidenciar aos/às atores/atrizes escolares a importância do que é ensinado no componente curricular para uma formação cidadã.

Pedro (2022) disse ainda que, na escola em que atua, tem a percepção de que o espaço destinado à EF para o alunado é de muita satisfação. Entretanto, essa

satisfação está mais relacionada à sensação de divertimento do que no aprendizado em si. Em relação à equipe gestora, disse receber muito respeito e consideração por seu trabalho, aparentemente por entenderem a importância do componente num contexto amplo que cerca a formação dos/as cidadãos/ãs. Porém, para os/as colegas docentes de outras disciplinas, ele vê um certo desdém e menosprezo, e isso se constitui num contraponto para concretização do espaço da EF em seu ambiente de trabalho. Concluiu afirmando que esse comportamento, provavelmente, é decorrente dos trabalhos de seus antecessores que atuaram no componente e sequer eram graduados.

Por sua vez, o professor Sócrates relatou que, em sua Unidade Escolar, não tem tanto reconhecimento por parte da equipe gestora, a qual compartilha o sentimento de desvalorização da EF entre os/as docentes dos demais componentes. Ressalta que percebe que esses/as colegas não reconhecem uma contribuição significativa da EF para formação de cidadãos/ãs mais autônomos/as e protagonistas em suas comunidades. O professor Sócrates considera que essa percepção foi desenvolvida a partir de um entendimento equivocado de que as contribuições da disciplina para a formação cidadã esperada só seriam efetivas se tratadas teoricamente em sala, descartando-se as potencialidades da cultura corporal do movimento, externando um entendimento de que os tratos das práticas corporais tão somente se limitam à diversão dos/as alunos/as.

O professor Epifânio complementou as palavras do professor Sócrates acrescentando que percebe, nas falas recorrentes dos/as colegas docentes de outros componentes de sua Unidade, um tom que beira o sarcasmo quanto à importância dada à EF para formação dos/as alunos/as. Epifânio (2022) afirma que dizeres dos colegas, como: “as aulas de EF são ótimas para baixar a euforia dos alunos” ou “dar aulas no dia das aulas de educação porque é só dizer para os alunos/as que estão bagunçando que eles não vão participar da aula de EF que a turma fica quietinha”, na verdade, escondem o menosprezo e, sobretudo, alguma ignorância acerca da importância das contribuições dessa disciplina para a formação holística dos estudantes.

Professor Epifânio credita esses comportamentos às experiências escolares dos/as demais colegas docentes no componente de EF, considerando que essas experiências foram provenientes de algumas abordagens da EF escolar que levaram

a um posicionamento reducionista da potencialidade humana e restrigente de criticidade nos/as antigos/as estudantes.

O professor Cardoso afirmou que a desvalorização da EF na escola que leciona se evidencia nos eventos escolares voltados para práticas corporais do movimento. Segundo Cardoso (2022), “[...] nesses momentos, todo o restante da escola entende o evento como festa e normalmente se isentam da participação, ficando o/a professor/a de EF responsável por todo alunado da escola sozinho”.

A partir desses relatos, o professor Zeferino refletiu acerca da importância do saber compartilhado no cotidiano escolar, enfatizando a relevância das particularidades que só o componente de EF traz para a formação cidadã.

Ao apresentar o *slide* a seguir (Figura 5), a partir da teorização de Charlot (2002), Zeferino afirmou que, na escola, prevalece um pensamento, inclusive por parte dos/as docentes das demais disciplinas, de que só se aprende lendo e escrevendo. Zeferino (2022) diferenciou a EF das demais disciplinas “[...] geografia, matemática, português, *falam de...*, a EF *faz com* e por isso ela subverte a lógica da escola e tem sua compreensão dificultada”.

Figura 8 - *Slide* ilustrativo da relação com o saber compartilhado no cotidiano escolar utilizado pelo professor Zeferino na apresentação



Fonte: Zeferino (2022), adaptado de Charlot (2002).

Zeferino afirmou que, no momento em que os/as professores/as de EF assumirem, ante a comunidade escolar, a defesa de que esse componente tem seu papel indissociável e ao mesmo tempo particular na formação humana plena, provavelmente, teremos maior aceitabilidade e, conseqüentemente, maior valorização.

Zeferino relacionou essas concepções formadas historicamente sobre a EF escolar aos contextos de surgimento das abordagens desse componente curricular. Segundo o professor, “[...] as tendências influenciam nossa formação profissional e nossas práticas pedagógicas, mas quando conhecemos os pressupostos por trás dessas tendências é possível melhorar nossa coerência” (ZEFERINO, 2022).

Para Zeferino, abordagens refletem as tendências que, por sua vez, são influenciadas por outras tendências, ou seja, elas não são *puras*. E complementa afirmando que as tendências da EF escolar são, naturalmente, influenciadas pelas tendências pedagógicas da Educação que, por sua vez, é influenciada pelo momento político.

Então, Zeferino afirmou que, de modo geral, as abordagens refletem momentos políticos pelos quais o país passava e que, invariavelmente, sucederam-se contrapondo, parcial ou plenamente, os pressupostos da abordagem anterior. Entretanto, “[...] o maior perigo talvez não seja um professor optar por uma ou outra abordagem, mesmo que ela seja considerada uma abordagem ultrapassada, e sim não seguir nenhuma, preterindo a intencionalidade em suas práticas pedagógicas e assim incidindo no desinvestimento pedagógico característico do professor rola bola” (ZEFERINO, 2022).

Após caracterizar todas as abordagens e suas temporalidades, o professor se ateve às mais contemporâneas, enfatizando aquelas que surgiram após a redemocratização, a partir da década de 1980, sob influência de uma renascida liberdade acadêmica e que tinha forte oposição às características das abordagens que vigoraram até aquele momento.

Durante as caracterizações das abordagens da EF escolar, pelo professor Zeferino, eu trouxe uma situação que me ocorreu em um determinado momento de minha formação inicial, quando um de meus docentes afirmou que “[...] a título de referência, o pior que poderia acontecer a um/a professor/ra de EF na escola é não

ter a determinação entre qual das abordagens pautar seu trabalho”. Acrescentei, ainda, que o mesmo docente disse que “[...] não seguir uma dessas abordagens significa que o professor não tem um direcionamento a seguir, não sabe para onde quer ir”. Nesse sentido, coloquei meu entendimento de que não me identificava com essa fala, pois buscava tirar proveito do que há de melhor em cada uma das abordagens e perguntei o que o professor convidado pensava a respeito.

Ao retomar a palavra, o professor Zeferino concordou comigo, explicando que ele mesmo tem sua preferência, mas que reconhece a importância de alguma contribuição nas demais abordagens. Zeferino afirmou ainda que, normalmente, cada professor/a pende mais para uma ou outra abordagem por sua identificação e histórico formativo, mas que é comum identificação de elementos de outras abordagens além da preferida, quando observada a atuação dos/as docentes. De acordo com o professor, “[...] ruim mesmo é quando o docente desconhece o endosso filosófico para sua atuação, o que normalmente lhe empurra para o desinvestimento pedagógico” (ZEFERINO, 2022).

Seguindo nessa mesma direção, o professor Zeferino nos contou que não é raro ouvir de um/a determinado/a docente que sua preferência é por uma determinada abordagem teórica, mas, na prática, as avaliações desse/a mesmo/a docente estão direcionadas para outra vertente filosófica.

Em seguida, o professor Zeferino trouxe à tona a questão de que uma coisa é o que foi escrito acerca das abordagens da EF escolar, outra coisa é o que foi apropriado pelos/as docentes sobre essas escritas. Afirmou que cada um/a se apropria de uma determinada maneira, tendo em vista seu contexto, as concepções de aluno/a, escola e sociedade que trazemos em nossa formação. Ele acrescentou que essas apropriações diferentes descambam para tantas adaptações que beiram a descaracterização das abordagens.

Antes das considerações finais, o professor Zeferino trouxe um desafio aos participantes. Ante ao que foi discutido no encontro, pediu que cada um fizesse um breve relato quanto a sua maior identificação com uma das abordagens, caracterizando essa escolha através de elementos de suas práticas pedagógicas.

O primeiro a se manifestar foi o professor Pedro, que relatou ter sentido falta de duas abordagens em que ele se pauta muito, uma vez que o professor Zeferino só

contemplou algumas ante o tempo disponível, que são as abordagens dos Jogos Cooperativos (BROTTO, 1997) e a Cultural (DAOLIO, 1995). Para o professor Pedro, a escolha da primeira se deu pelo rompimento com o competitivismo exacerbado e excludente que impregna a abordagem esportista, e que ainda está presente nas escolas; a segunda, por respeitar as questões culturais locais, sem limitar a exploração do multiculturalismo.

O professor Pedro ainda citou, como exemplo de atuação dentro dessas abordagens, uma prática pedagógica sobre o estilingue (também conhecido como bodoque) na sua escola. Nessa experiência, além de tratar a questão cultural que cerca esse brinquedo, sua construção coletiva, com cada um/a dos/as alunos/as trazendo um de seus elementos para sua montagem e o seu coletivo nas práticas corporais propostas, para o professor, perfaziam-se as características dessas duas abordagens.

O segundo a se manifestar foi o professor Sócrates, que afirmou não ter abordagem favorita, apesar de considerar importante a abordagem dos PCN. O professor relatou suas experiências em unidades escolares diferentes e disse que recorre a uma ou outra abordagem de acordo com sua clientela e as expectativas emanadas por ela. Entretanto, o professor, em sua fala, demonstrou um grande foco em propostas ligadas ao esporte, principalmente nos de quadra e no atletismo. O professor enfatizou também que, nas três escolas onde lecionou e na que leciona atualmente, a variação dos conteúdos partia da escolha dos/as alunos/as às modalidades de preferência deles/as e a elas prendia as suas práticas pedagógicas, principalmente pelas limitações estruturais e de materiais a que foi submetido.

Em seguida, manifestou-se o professor Cardoso que, sucintamente, demonstrou preferência categórica pela abordagem dos Jogos Cooperativos. O professor também enfatizou que as características de seu público, assim como a variação dos enfoques provenientes de proposições políticas da Semede ou da direção escolar, que sempre mudam com troca de seus gestores, também influenciam na escolha da abordagem a ser utilizada por ele, pois “[...] nós temos que nos reinventar a cada dia, é difícil se manter uma única proposta com as frequentes trocas de governo, direção escolar e coordenação pedagógica” (CARDOSO, 2022).

O professor Cardoso fez uma fala, também feita por outros docentes, que revelou um certo conflito de conceitos entre o que são os conteúdos do componente EF e suas abordagens filosóficas. Isso foi notado quando o professor disse que “[...] já variei muito a minha linha de trabalho sempre me aproveitando das possibilidades, já trabalhei com natação, mergulho e canoagem, por exemplo” (CARDOSO, 2022).

Em razão de sua retirada antecipada do encontro, devido um agendamento emergencial, o professor Epifânio não conseguiu se manifestar.

Desse modo, eu fui o último a me manifestar ante o proposto pelo mediador do encontro. Afirmei que, por muito tempo, pautei-me pela abordagem Psicomotora, em razão da forte influência que sofri dessa abordagem durante minhas formações inicial e continuadas, mas que, ultimamente, e principalmente a partir da BNCC, vinha mudando muito meu modo de enxergar o planejamento e as práticas pedagógicas, pendendo mais para a abordagem filosófica crítica.

Mencionei, como exemplo, uma aula de xadrez realizada com os/as alunos/as de 8º ano. Após aprender as regras do jogo, os/as alunos/as tinham como prática pedagógica a incumbência de, divididos em duplas, um ficar responsável por fazer a crítica de uma determinada regra e o outro a defesa, culminando com a possível utilidade dessa regra em alguma situação de vida.

Ao apresentar as considerações finais do encontro, o professor Zeferino fez uma breve reflexão, considerando que as Abordagens Pedagógicas para Educação Física têm por objetivo fazer com que as aulas de Educação Física deixem de ter um enfoque apenas ligado ao aprender a fazer, mas sim na inclusão de uma intervenção planejada do/a professor/a quanto ao conhecimento que explique o que está por trás do fazer, além dos valores e atitudes envolvidos na prática da cultura corporal do movimento.

O professor mediador acrescentou ainda que “[...] o fato de conhecer ou se identificar com uma das abordagens não garante o seu uso ou facilidade em sua execução. A coerência no trato das abordagens depende da relação com o próprio entendimento da área. Da relação com saber” (ZEFERINO, 2022).

4.3 REGISTROS DO TERCEIRO ENCONTRO DE FORMAÇÃO: BNCC

O terceiro encontro, realizado às 18 horas, do dia 21/06/2022, sobre a temática da BNCC, teve a mediação da professora Erineusa Maria da Silva, doutora em Educação, vinculada ao Centro de Educação Física e Desportos (CEFD) da Ufes. O encontro contou com a participação dos professores participantes da pesquisa: Cardoso, Epifânio, Leonardo e Sócrates.

Logo no início desse encontro, foi ressaltado um dos elementos considerados negativos na modalidade de formação virtual, a questão da conectividade digital. Mesmo após ter sido testada previamente por mim, longos 20 minutos foram dedicados a ajustes de conexão e acesso dos participantes, o que gerou um certo desconforto, que foi superado tão logo se iniciou a formação.

O encontro foi iniciado por mim, professor e pesquisador proponente da pesquisa, que apresentei a Doutora Erineusa e demais participantes, solicitando-lhes autorização para a gravação da reunião.

Por sua vez, a professora convidada entrou na temática do encontro, tecendo suas críticas e considerações gerais sobre a BNCC e sua importância para a EF escolar. Apesar das críticas que ela faz sobre o engessamento trazido pelo documento, a professora esclareceu que o documento fortalece a tendência de contraposição às vertentes esportivista e desenvolvimentista, ao tratar a EF como um componente curricular voltado para desenvolvimento cultural dos/as alunos/as através das práticas corporais.

Para ela (SILVA, 2022), “[...] a BNCC traz uma base muito forte na cultura, o olhar culturalista para entender os sentidos e os significados daquilo que nós estamos ensinando, de nossas práticas”.

A partir dessa consideração, a professora franqueou a palavra para que todos expusessem a forma como cada um se apropriou da BNCC e de que modo cada um a usa em seu cotidiano profissional.

O primeiro a se manifestar foi o professor Epifânio, que citou as poucas referências que possuía antes do advento da BNCC, considerando que sua formação inicial se baseou muito nas questões técnicas do ensino de alguns conteúdos da EF,

principalmente dos esportes, sendo preteridas outras possibilidades, como atividades circenses, lutas, práticas de aventura, entre outras.

Epifânio considerou positivas as possibilidades de sistematização dos conteúdos, afirmando ser importante trabalharmos em nossa pequena cidade os mesmos conteúdos trabalhados nos grandes centros, citando, como exemplo, Rio de Janeiro e São Paulo. O professor afirmou, ainda, que o fato de a BNCC prever o trato de alguns conteúdos que antes não estavam tão explícitos nos PCN possibilitou que os/as docentes tivessem maior respaldo na proposição de práticas corporais como a capoeira.

O professor Epifânio relatou uma dificuldade que teve ao aplicar uma sequência didática com o conteúdo da capoeira, na ocasião, ao ministrar uma das aulas do conteúdo. O professor, que trabalha em uma escola de regime militar, primeiro, percebeu a relutância de alguns/mas alunos/as em participar dessas aulas e, ao questioná-los/las sobre o motivo do afastamento deles/as, prontamente recebeu a resposta de que sua religião não permitia. O professor comentou que chegou a ouvir respostas de cunho racista, quando alguns/mas desses/as alunos/as chegaram a dizer-lhe que “aquilo era coisa da África, de preto”.

Epifânio acrescentou que a situação se agravou ainda mais quando ele comunicou aos/às alunos/as que aquele comportamento comprometeria suas avaliações. A partir daí, alguns pais e mães compareceram à escola enfurecidos e um deles até o ofendeu com palavras de baixo calão, em razão da não aceitação ou uso do conteúdo da capoeira em suas aulas. Nesse momento, o Professor Epifânio afirmou ter se utilizado do trecho impresso da BNCC, com o apoio da coordenadora pedagógica e da direção da Unidade Escolar, para mostrar aos pais que a capoeira era um dos conteúdos didáticos previstos para o componente curricular para a Educação Básica, assim como citou outros conteúdos que também vinham sofrendo alguma resistência pelo mesmo grupo de alunos/as, pais e mães, como a dança e os jogos eletrônicos.

Epifânio finalizou sua fala afirmando que a BNCC facilitou demais o seu trabalho, cessando a busca por conteúdos e práticas pedagógicas aleatórias, caracterizando-a como eficaz para nortear o docente no seu planejamento.

Após a fala do Professor Epifânio, comuniquei a professora Erineusa que os demais professores participantes do encontro avisaram, por outra plataforma digital que, em razão da fragilidade de suas conexões, só estavam conseguindo ouvir a transmissão, mas não estavam conseguindo falar naquele momento.

Ante a dificuldade apresentada e tendo em vista que todos conseguiam ouvi-la, a mediadora do encontro retomou as falas afirmando que a BNCC nos leva a refletir sobre seu contexto de nascimento para, a partir disso, produzirmos nosso juízo de valor. E pondera:

[...] temos que ter o cuidado de não nos acomodarmos a copiar o que a BNCC nos oferece, mais do que servir para “Ctrl C/Ctrl V”²² e jogar no seu plano de ensino do que algo que vem de sua autonomia como professor e professora de entender o que aquilo significa. (SILVA, 2022).

A professora complementa sua fala afirmando que o documento da BNCC se constitui em um “espaço de disputa”. Portanto, que os planos foram criados nos três níveis da federação, pois existe um pacto federativo na educação do país, mas que eles são espaços de disputas. Ou seja, outros atores sociais estão inseridos nessa discussão, como o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e o Conselho Nacional de Educação (CNE), além de outros movimentos formados tanto por especialistas como institutos e fundações familiares e empresariais, as últimas, obviamente, trazendo um fortíssimo interesse privado.

Segundo a professora, esses interesses privados que tentam se sobrepôr aos principais benefícios do processo educativo humano e emancipatório visam, eminentemente, à preparação de pessoas produtivas para o mercado de trabalho.

²² Termo usado na linguagem digital em referência à ação de copiar e colar algum arquivo ou trecho dele.

Figura 9 - Slide utilizado pela professora Erineusa na sua exposição para ilustrar a relação entre BNCC e o Currículo



Fonte: <https://slideplayer.com.br/slide/16702619/>.

Ao tratar da relação entre a BNCC e o currículo, a professora Erineusa trouxe à tona elementos que, pela disputa entre os atores sociais que a construíram, foram deixados de fora da Base. Isso ocorreu com as questões de gênero e racismo, mas que foram resgatados pelo currículo capixaba. Considerando essa possibilidade, salientou a importância da atuação propositiva dos/as docentes na elaboração dos currículos nos estados e municípios e também no projeto político pedagógico da escola.

Segundo a professora, se nos limitarmos tão somente a copiar as proposições da BNCC, provavelmente, cairemos numa armadilha em que balizaremos nosso planejamento e práticas docentes ao que é cobrado pelos instrumentos de avaliação em grande escala, como a Saeb e a Provinha Brasil – visto que a Base é pautada, fundamentalmente, por eles, preterindo, assim, tudo que não estiver contemplado nessas avaliações, principalmente os aspectos humanísticos.

Ainda nesse sentido, a professora Erineusa chama a atenção para que a BNCC não seja tratada como algo incontestável, pois “[...] a ideia de que a BNCC é fruto de amplo processo de debate, de negociação, de diferentes campos da sociedade

brasileira, na verdade, aparece com uma forma de legitimar o documento” (SILVA, 2022).

As falas da professora inquietaram o professor Epifânio, que se manifestou afirmando que elas abriram sua mente para um aspecto que lhe passava despercebido no que se refere à BNCC, referindo-se às temáticas esquecidas pelo referencial.

Nesse momento, a professora levantou alguns questionamentos: o que fazer para tratarmos o que ficou de fora do documento? Qual anseio comunitário nós identificamos como pendente de contemplação pela BNCC?

Ante tais indagações, eu me manifestei, lembrando uma situação pela qual meu colega Cardoso passou na escola que leciona, que fica há alguns metros da praia, e eu o acompanhei. Nesse episódio, o professor Cardoso implementou a prática do remo na beira da praia de águas calmas, mas passou por forte resistência de pais/mães e da gestão escolar.

Nesse caso, a professora Erineusa se posicionou favorável ao se utilizar a BNCC para respaldar o uso de práticas pedagógicas não convencionais, como os esportes aquáticos, capoeira, dança, questões étnico-raciais e de diversidade, por exemplo. A professora salientou que não se trata de abandonar a BNCC, por estarmos abordando aspectos não previstos ou explícitos nela, e sim, enquanto docentes, usar de nossa autonomia para tecer críticas, levando-nos a nos apoderarmos daquilo que ela nos traz de bom, aprofundarmo-nos no que ela é reticente. Ou seja, considerando que ela aborda os conhecimentos a partir de competências e habilidades a serem promovidas, transcender o que consideramos como suas limitações.

Erineusa considerou que a utilização eficaz da BNCC em prol da qualificação dos processos educacionais perpassa nossa habilidade de perceber e compreender os problemas sociais, de forma que nos utilizemos das ferramentas e estratégias correlatas, a fim de tratarmos esses problemas no âmbito escolar, “[...] estabelecendo, assim, um processo civilizatório futuro diferenciado do que prevalece atualmente” (SILVA, 2022).

Segundo a professora mediadora, se não possuímos a noção da disparidade social em que estamos inseridos, dificilmente conseguiremos discutir com fundamentação

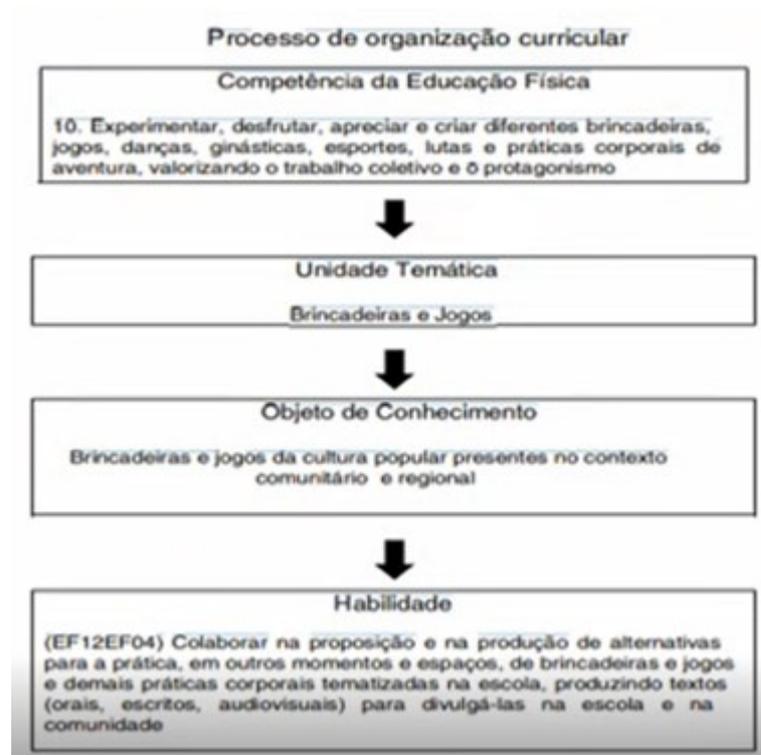
questões transversais aos conhecimentos da cultura corporal de movimento. Cita como questões as de classes sociais; as de gênero, como a ocupação diferenciada entre homens e mulheres na sociedade; as da inclusão das pessoas com deficiência; as de tratamento diferenciado entre as religiões dentro das escolas. Enfim, questões latentes para a construção de uma sociedade mais justa, nem todas explicitamente contempladas na BNCC. Acrescenta que essas questões indubitavelmente vão aparecer em nossas práticas escolares, ao tratarmos especificamente dos conteúdos da área da EF, como visto em relação ao conteúdo capoeira.

A professora Erineusa, em mais uma crítica à BNCC, afirmou que o referido documento, ao tratar das competências e das habilidades, o faz a partir de verbos como identificar, realizar, experimentar etc. Para ela, caberá aos/as professores/as, em seus objetivos de aula, avançar em direção a verbos que questionem essas práticas. Então, verbos como compreender, tratar criticamente, contextualizar, relacionar são importantes como forma de favorecer uma formação humana crítica e que possa romper com o conhecimento pragmático, que possa preparar pessoas não somente para saber fazer e para resolver problemas, mas que possam contextualizar socioculturalmente esses problemas e fazeres.

Ponderando o que está escrito na BNCC, a professora ressaltou que, em momento algum, o documento restringe o/a professor/a a tratar somente o que ali está. Os processos de tradução das legislações pelo fazer docente abrem espaço para a autonomia do/a docente.

Partindo para a discussão de como se estrutura a BNCC, a professora Erineusa ilustrou como se organizam as proposições dentro do documento.

Figura 10 - *Slide* utilizado pela professora na sua exposição com organograma do processo de organização curricular



Fonte: <https://slideplayer.com.br/slide/16702619/>.

Nesse momento, a mediadora do encontro passou a tratar, pontualmente, cada um dos tópicos e a explicar como se relacionam, sempre se utilizando de exemplos para facilitar o entendimento. Colocando um *slide* com o exemplo de codificação alfanumérica, a professora Erineusa lançou mão de algumas indagações aos demais participantes: “Vocês sabem como manusear a BNCC? Como localizar as habilidades, etapa de ensino ou disciplina dentro da codificação usada pela BNCC?” Aproveitando o próprio exemplo posto pela mediadora, descrevi o que representava a codificação ilustrada no *slide*.

Figura 11 - Slide utilizado pela professora Erineusa para ilustrar a forma de decifrar a codificação utilizada pela BNCC

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E CURRÍCULOS

O primeiro par de letras indica a etapa de **Ensino Fundamental**.

EF 67 EF 01

O último par de números indica a posição da **habilidade na numeração sequencial** do ano ou do bloco de anos.

O primeiro par de números indica o ano (01 a 09) a que se refere a habilidade, ou, no caso de Língua Portuguesa, Arte e Educação Física, o bloco de anos, como segue:

Língua Portuguesa/Arte

15 = 1º ao 5º ano

69 = 6º ao 9º ano

Língua Portuguesa/Educação Física

12 = 1º e 2º anos

35 = 3º ao 5º ano

67 = 6º e 7º anos

89 = 8º e 9º anos

O segundo par de letras indica o componente curricular:

AR = Arte

CI = Ciências

EF = Educação Física

ER = Ensino Religioso

GE = Geografia

HI = História

LI = Língua Inglesa

LP = Língua Portuguesa

MA = Matemática

Fonte: <https://slideplayer.com.br/slide/16702619/>.

A professora destacou ainda que, embora as habilidades estejam enumeradas na BNCC, não significa que tenhamos que as utilizar na ordem como se encontram organizadas no documento, explicando que não se trata de uma hierarquia esperada das aprendizagens. Ela concluiu essa fala afirmando que o/a docente é quem deve usar de sua autonomia para estabelecer a ordem adequada a seu contexto, ou ainda decidir extrapolar o que se apresenta na habilidade, como já abordado.

Em seguida, apresentou a concepção de EF disposta na BNCC:

[...] o componente curricular e que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas com manifestação das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais ao longo da história. Nessa concepção, o movimento está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita ao deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo. (BRASIL, 2017).

Nesse momento, a professora enfatizou a necessidade de tratarmos culturalmente os conteúdos da EF, transcendendo o fazer pelo fazer. Também salientou que não é

necessário interromper aulas chamadas de “práticas” para realizar discussões “teóricas” sobre as questões conceituais e de contextualização histórico-cultural dos conteúdos da EF, ou para transversalizar outros conteúdos (racismo, sexismo, meio ambiente, pessoa com deficiência, prevenção às drogas etc.) a conteúdos específicos da área. Complementou, afirmando que é plenamente possível articular as práticas corporais às questões culturais e sociais que as envolvem, sem incorrer em aulas exclusivamente teóricas.

A professora contou a forma como articulou a origem do frevo à influência da capoeira, às questões do racismo e da história de resistência do povo negro em uma aula de dança.

Ao acabar sua exemplificação, a Erineusa trouxe uma contradição existente em alguns pontos da BNCC, considerando que, na maior parte de seu teor, traz uma perspectiva mais cultural da EF escolar, mas que, em alguns pontos, remete à tendência desenvolvimentista, cuja ênfase é no movimento em si, relevando aspectos psicomotores. E que isso faz parte do processo devido à metodologia de sua formulação, que considera diversos atores sociais do campo da EF e Educação.

Nesse âmbito, a professora enfatizou que qualquer movimento parte de uma estimulação cultural originária, em um dado contexto, citando, como exemplo, o surgimento do voleibol, da capoeira e das danças. Ela finalizou sua fala nesse sentido, dizendo que jamais podemos esquecer essa prerrogativa tão importante para o entendimento pleno do que é a EF escolar.

Em seguida, trouxe as competências prescritas na BNCC e, nesse momento, levantou um questionamento a respeito de como o verbo criticar é pouco utilizado nelas. A professora considera que essa ausência não se dá por acaso, que influências privatistas são a real causa dessa subtração. Entretanto, enfatizou que nós professores/as podemos driblar essa situação através de uma atuação docente atenta a esse aspecto.

Logo após, ela nos apresentou as Unidades Temáticas, que agrupam as práticas corporais de acordo com sua natureza, mas ressaltou que outras possibilidades de práticas corporais não previstas nessas Unidades Temáticas também podem ser abordadas, resgatando, como exemplo, a prática do remo (citada pelo professor

Cardoso), que pode ser favorecida de acordo com o contexto da escola e comunidade.

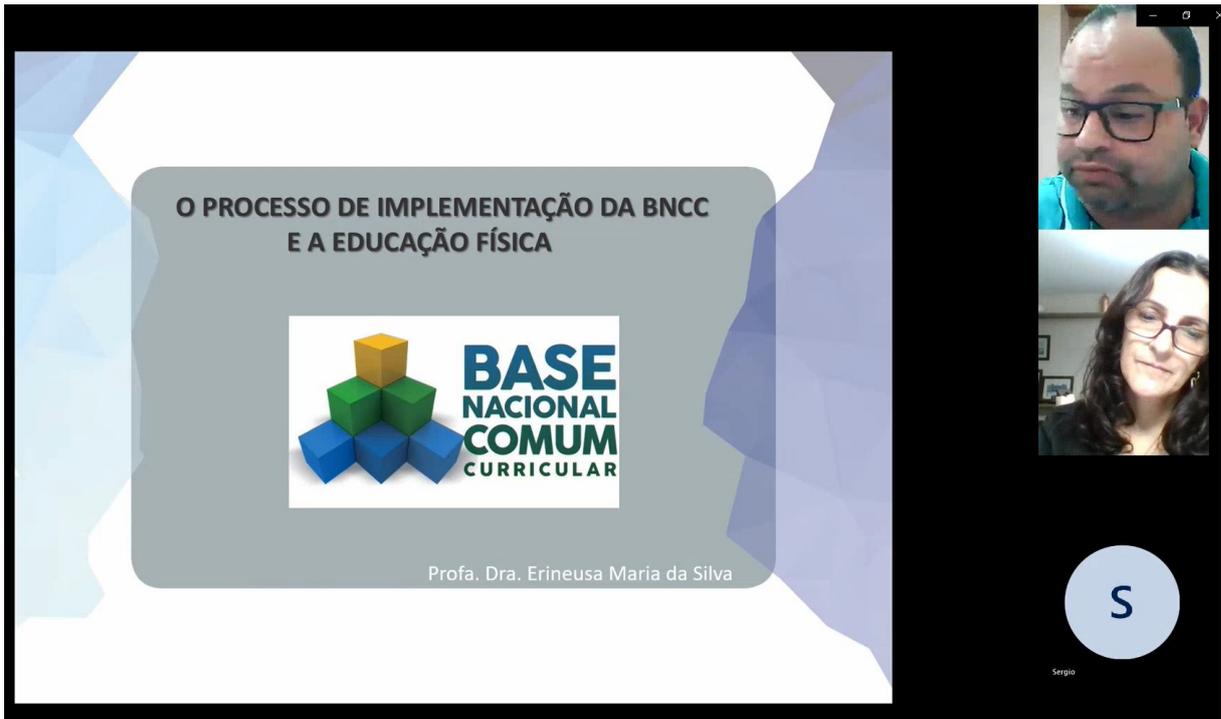
Posteriormente, a professora tratou dos Eixos Articuladores previstos na BNCC, enfatizando a Pesquisa como princípio pedagógico – que traz o/a estudante na direção de uma atitude de curiosidade e da crítica na busca por respostas –, e o trabalho como princípio educativo – considerando o trabalho como espaço de formação do sujeito, por meio do qual constitui sua especificidade. Ela acrescentou que ambos os eixos se completam no intuito da construção de cidadãos/ãs emancipados/as e construtores/as de suas próprias histórias.

Por fim, a professora Erineusa utilizou dados levantados pela Fundação Dom Cabral, que foram usados como base no processo de elaboração da BNCC. Esses dados traziam, em proporção, a dificuldade das empresas de encontrar mão de obra qualificada. Discorrendo sobre esses dados, dentre outras críticas, destacou o fato de o trabalho ser tratado pelos/as grandes empresários/as como se a vida humana se restringisse a ele e ressaltou que o trabalho é somente uma das partes do que envolve a vida e não a única.

Ao fazer suas considerações finais, a professora concordou que a BNCC seja um documento interessante, mas acredita que a educação humana transcende aspectos como competências e habilidades e a formação de cidadãos/ãs produtivos/as. Ela enfatizou que a formação escolar deve focar nas pessoas em sua omnilateralidade²³, no humano em sua integralidade.

²³ Formação humana oposta à formação unilateral provocada pelo trabalho alienado, pela divisão social do trabalho, pela reificação, pelas relações burguesas e afins.

Figura 12 - *Print* de tela das discussões do 3º encontro de formação



Fonte: arquivo do autor (2022).

Em relação à especificidade da EF escolar, a professora Erineusa ressaltou a necessidade de ela ser compreendida no campo da linguagem; que o corpo e o movimento são linguagens e expressam os sentidos e significados apreendidos em sua experiência, expressam a sua cultura. A EF escolar é espaço-tempo para que as diferentes culturas se expressem e se formem em relação. É espaço também de questionamento dessas culturas e isso cabe ao/a professor/a provocar. Logo após, ela abriu espaço para comentários.

O professor Sócrates fez sua participação final agradecendo à professora Erineusa e expondo que ele estimula muito o protagonismo dos/as alunos/as, adotando uma postura mais voltada à mediação, incentivando muito a pesquisa acerca das temáticas das aulas. O professor complementou afirmando: “[...] costumo apresentar as problemáticas para que os alunos apresentem suas soluções e eu vou os orientando como consegui-las” (SÓCRATES, 2022). O professor Sócrates concluiu esclarecendo que, ao adotar esse caráter mediador, acaba aprendendo muito com os/as próprios/as alunos/as, e eles/as percebem e se sentem bem com isso.

Já o professor Cardoso encerrou sua participação trazendo mais detalhes do projeto de canoagem que aplicou na sua escola, cujo nome era “Despertar”. Salientou que, apesar de o projeto ter como “pano de fundo” a canoagem, os/as alunos/as ainda

aprendiam noções de salvamento aquático, de natação, de mergulho, de relação com meio ambiente e de marinharia. Ressaltou que, como o próprio nome do projeto diz, despertou várias vertentes dentro do contexto da canoagem e que hoje muitos/as daqueles/as alunos/as estão envolvidos/as com alguma daquelas atividades experimentadas, e que isso o deixa realizado profissionalmente.

Também encerrando sua participação no encontro, a professora Erineusa parabenizou a todos pelos relatos e trocas de experiência e fez questão de frisar que, apesar de a BNCC trazer a obrigatoriedade de seu uso, cabe a nós professores/as refletirmos sobre os objetivos que escolhemos, de forma a atribuir sentido às nossas práticas pedagógicas. Enfatizou que mais importante do que escolher para trabalhar é escolher bem como trabalhar a temática escolhida e, enfim, se despediu.

Por último, eu usei a palavra para justificar a ausência do professor Pedro, que havia confirmado participação, mas, como era seu aniversário, a família lhe preparou uma festinha surpresa e ele não tinha como se ausentar. Em seguida, agradei a todos pela participação e, em especial, à professora Erineusa, por ter aceitado o convite e ministrado o encontro.

4.4 REGISTROS DO QUARTO ENCONTRO DE FORMAÇÃO: PRÁTICAS INOVADORAS PARA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

O quarto encontro, realizado em 05/07/2022, foi mediado pelo doutor em Educação Ueberson Ribeiro Almeida, professor do CEFD/Ufes, e contou com a participação dos seguintes professores participantes da pesquisa: Cardoso, Epifânio, Leonardo, Pedro e Sócrates. O encontro teve como temática “Práticas Inovadoras na Educação Física Escolar”.

Iniciamos o encontro apresentando o professor Ueberson aos demais participantes. Ele, por sua vez, destacou sua alegria em conhecer os integrantes da pesquisa e em ministrar o encontro formativo. Em seguida, apresentou sucintamente seu currículo acadêmico e descreveu um pouco de sua experiência docente nas escolas públicas da capital e em alguns municípios da Grande Vitória, no Espírito Santo.

Posteriormente, solicitou a cada um dos participantes que se apresentasse dizendo nome, escola de atuação atual, composição familiar e, pelo menos, duas preferências pessoais.

O primeiro a se apresentar foi o professor Sócrates: carioca, nascido na cidade do Rio de Janeiro/RJ, mas radicado em Caravelas/BA há mais de 20 anos. Atuante da rede pública estadual de ensino da Bahia, no Colégio Polivalente de Caravelas, relatou também já ter trabalhado na rede municipal de ensino de Caravelas até pouco tempo atrás. Ele declarou ter como preferências praia, mar e comer bem. Casado, mas sem filhos, formou-se em EF em 1988, na Universidade Castelo Branco, no Rio de Janeiro/RJ.

O segundo a se apresentar foi o professor Pedro, que afirmou ter 45 anos, ter nascido em Caravelas, ser casado há 23 anos, ter um único filho de 16 anos, ser formado em EF pela faculdade Pitágoras de Teixeira de Freitas/BA, no ano de 2009. Tem como paixão o esporte e, por isso, optou por fazer o curso superior em EF, além de ser docente da Escola Municipal Alda Nunes Santos, em Ponta de Areia, um Distrito próximo a Caravelas/BA, já há 12 anos. O professor criou uma escolinha de basquete com trabalho voluntário e se considera orgulhoso de sua profissão.

Ao finalizar sua fala, o professor Pedro fez um relato de agradecimento e valorização dos demais colegas do grupo, afirmando que os tem como referência na EF local e que, em muitas ocasiões, precisou acioná-los para dirimir dúvidas das práticas pedagógicas, não sendo nunca desamparado por eles.

Logo após, apresentou-se o professor Cardoso, que relatou ter se graduado na cidade onde nasceu, em Santos/SP, na Faculdade de Educação Física de Santos, cuja chancelaria era dada pela Universidade de São Paulo (USP) na época. Formou-se em 1983, tem uma vasta experiência com esportes competitivos, como natação, triatlon e ciclismo. Mudou-se para Caravelas há 20 anos, trabalha pela rede municipal no distrito da Barra, a cerca de 10 km de Caravelas, e na rede estadual, em um anexo do Colégio Polivalente, no Distrito de Juerana, a aproximadamente 50 km da sede. Cardoso é solteiro e tem como paixões remar em canoa havaiana e caça submarina, sendo, inclusive, mergulhador profissional.

Em seguida, apresentou-se o professor Epifânio, que começou com a composição da família, afirmando ser ela composta de cinco pessoas. Ele tem três filhos, sendo

o filho mais velho “de fora do casamento” e advogado, e um casal de filhos com a esposa atual.

O professor Epifânio relatou ainda ter uma longa relação com o esporte, apesar de ter demorado a cursar a licenciatura em EF, por falta de condições financeiras, já que só recebia salário mínimo. Disse que essa conquista só foi possível através de meia bolsa, concedida na ocasião pela Prefeitura Municipal de Caravelas a servidores da educação que não tinham a formação acadêmica, acessando, assim, a Faculdade Pitágoras, na cidade vizinha de Teixeira de Freitas/BA. Ainda assim, o professor contou que passou por muitas negociações e renegociações de dívidas junto à Faculdade, até conseguir uma bolsa 100% do Prouni para poder concluir seu curso em 2007.

O professor Epifânio declarou que nunca teve como ponto forte os estudos e que isso causou muitas dificuldades em sua vida, mas que sempre buscou se inteirar junto aos colegas de profissão ante alguma dificuldade. Disse que sempre amou esporte, principalmente o voleibol, modalidade que praticava durante sua juventude e, diante da falta de treinadores para a seleção feminina de Caravelas, em 1981, passou a treinar voluntariamente essa equipe. Até hoje, continua fazendo esse trabalho voluntário, salientando que é a coisa que ele mais tem prazer em fazer.

Como todos já me conheciam, minha fala de apresentação foi dispensada.

Figura 13 - *Print* de tela de apresentação dos participantes do 4º encontro de formação



Fonte: arquivo do autor (2022).

Após ouvir as autoapresentações e tendo feito algumas anotações, Ueberson trouxe alguns elementos a partir das falas, principalmente os relatos dos professores Epifânio e Pedro, sobre a assistência que receberam dos demais colegas quando precisaram, incorrendo numa rede de aprendizagem colaborativa.

O professor Ueberson também registrou a grande influência esportiva pela qual todos mencionaram ter passado ao longo de suas vidas, afirmando que “[...] essa experiência no esporte traz muito conhecimento técnico que a maioria dos professores de EF não tem, mas é um desafio potencializar esse conhecimento na escola sem repetir o modelo de esporte de alto rendimento”. A esse respeito, o professor complementou: “É um saber que poucos dominam, mas a questão toda a ser discutida é como essa experiência não determina tudo que eu faço na escola, porque a escola demanda mais do que a experiência esportiva.” (ALMEIDA, 2022).

Outra observação do professor foi a boa surpresa pelas menções aos esportes aquáticos na escola pelo professor Cardoso que, ao ser perguntado pelo mediador se já havia utilizado práticas desses esportes na escola onde atua, trouxe novamente sua experiência com o projeto “Despertar”. Cardoso descreveu alguns detalhes do projeto, que tinha como principal atrativo a canoagem, mas explorava várias outras ações educativas, como natação, mergulho, salvatagem aquática, marinharia e meio ambiente.

Neste momento, Ueberson fez a correlação do projeto do professor Cardoso com a temática do encontro, que era “Práticas Inovadoras para a EF Escolar”, e pediu a cada um dos participantes que relatasse alguma experiência inovadora que já tivessem experimentado em alguma de suas aulas na escola – exceto o professor Cardoso, pois acabara de relatar sua experiência com o projeto Despertar.

Nesse momento, o professor Pedro pediu a palavra para descrever uma sequência didática que realizou sobre um brinquedo comum na comunidade, o qual ele viu a necessidade de trazer para escola, pois havia muitos relatos de mau uso desse brinquedo por parte das crianças: o bodoque (também conhecido como estilingue e atiradeira na região).

O professor tratou o brinquedo desde a sua montagem até a culminância em campeonato de tiro ao alvo. Enfatizou que trouxe essa temática para suas aulas porque, apesar de ser considerado por muitos um brinquedo, os relatos dos/as

alunos/as da escola descreviam sua utilização como arma para atingir animais e até outras pessoas.

Na avaliação final, foram levadas em consideração as questões culturais que envolviam o uso do brinquedo, tais como: ambientais, segurança, folclóricas e éticas acerca do seu manuseio. E o professor considerou positivo, pois, embora tivesse recebido muitos questionamentos de pais/mães sobre a utilização dessa prática na escola, ao fim do processo, constatou que os relatos de mau uso do brinquedo praticamente acabaram.

O professor Pedro citou ainda alguns intercâmbios com professores de escolinhas de capoeira e jiu jitsu da cidade que, voluntariamente, dedicavam um dia de cada mês a ministrar aulas para seus/suas alunos/as na própria escola. Também citou que, anualmente, promove uma prática de aventura, fazendo um passeio ciclístico com todos os/as alunos/as do Ensino Fundamental II da escola, e que é auxiliado por toda a equipe escolar. O percurso do passeio vai da sede da escola até uma praia localizada a uns 5 km da escola.

Em seguida, o professor Sócrates usou a palavra para descrever que o que o levou a adotar o que ele denominou de práticas alternativas foram as limitações estruturais de sua escola, fazendo com que ele utilizasse algumas modalidades do atletismo para suprir a carência de materiais, usando as corridas curtas, salto em distância e altura, pois a escola tinha um banco de areia em sua área. Ao dar continuidade a sua fala, o professor enfatizou que o improvisado também fez com que o voleibol recebesse um enfoque diferenciado, com adaptações estimuladas pelo professor e produzidas pelos/as alunos/as em relação às regras e às estruturas, de forma que possibilitasse o uso da modalidade em suas aulas.

Professor Epifânio, por sua vez, relatou uma experiência diferente que teve que adotar, em razão de reformas que estavam acontecendo na quadra de sua escola. Quando estava em um período chuvoso na região, era impossibilitado de usar também o pátio do prédio. Com essas limitações, o professor teve que trabalhar com seus/suas alunos/as em sala e propôs a elaboração de um jornal esportivo estudantil, em que os/as alunos/as se organizavam em algumas funções para produzir as matérias semanais para o jornal.

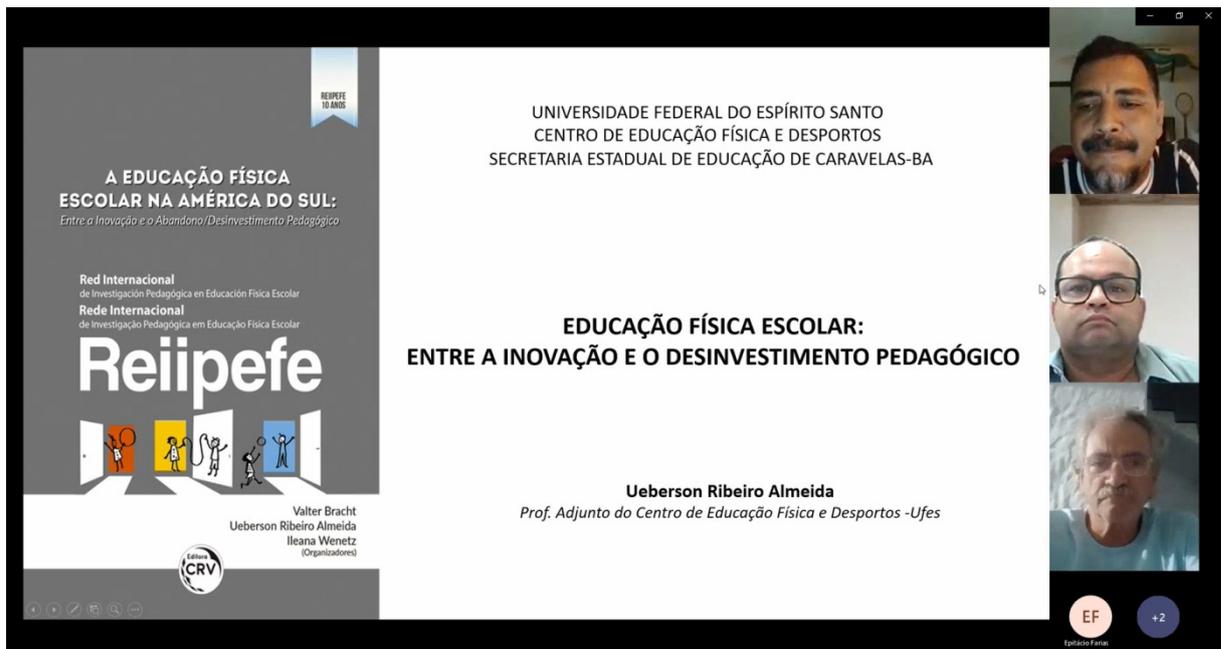
O professor Epifânio atuava como orientador e subsidiava os/as alunos/as com exemplos de temas, auxiliando-os/as nas pesquisas e mobilizando atletas da própria cidade para serem os/as entrevistados/as. O professor registrou todas as ações em vídeos e, ao fim da unidade, apresentou, com os/as alunos/as, todos os registros e matérias em um seminário de jornalismo esportivo. O professor concluiu dizendo que ele mesmo se surpreendeu com os resultados, enfatizando a evolução dos/as alunos/as frente ao protagonismo em suas atuações e a excelente receptividade da comunidade escolar quando a produção fora apresentada.

Com base nos relatos, Ueberson mencionou o quanto a relação escola e comunidade pode favorecer ou atrapalhar a proposição de práticas inovadoras. A partir daí, iniciou uma apresentação de *slides* sobre o que vem sendo discutido acerca das práticas inovadoras na escola.

Após ter ouvido os relatos de experiências de todos os participantes quanto à utilização de práticas inovadoras em suas aulas, o mediador passou a apresentar algumas imagens.

O primeiro *slide* trazia a imagem da capa do livro “A Educação Física Escolar na América do Sul – entre a inovação e o abandono/desinvestimento pedagógico” (ALMEIDA; BRACHT; WENETZ, 2018), do qual Ueberson foi um dos organizadores, e que traz os resultados de uma pesquisa produzida pela Rede Internacional de Investigação Pedagógica em Educação Física Escolar (Reiipefe), composta por pesquisadores do Brasil e várias cidades da Argentina e do Uruguai.

Figura 14 - *Print* de tela com imagem da capa do livro “A Educação Física Escolar na América do Sul – entre a inovação e o abandono/desinvestimento pedagógico”



Fonte: Almeida (2018).

A partir dos resultados da pesquisa descrita no livro, o professor começou a dialogar com os relatos colhidos juntos aos participantes do encontro.

Inicialmente, Ueberson trouxe à tona a questão das culturas escolares mencionadas pelos professores Sócrates e Epifânio em seus relatos, afirmando que “[...] não dá para pensar em inovar a EF escolar, sem considerar a produção das culturas escolares” (ALMEIDA, 2022). Em seguida, ele fez a conceituação do que é a Cultura Escolar (CE), ilustrando em um *slide* que é o “[...] conjunto de normas, regras, políticas educacionais, práticas, espaços e relações que orientam e autorizam as ações dos sujeitos no cotidiano escolar” (ALMEIDA, 2022).

Ao comentar sobre a autorização ou não, emanada da CE, citou o relato do professor Pedro, e considera que as queixas realizadas pelos pais a respeito do uso do estilingue nas aulas de EF estão diretamente relacionadas à ausência do costume dessa prática ante uma CE estabelecida no imaginário dos familiares daqueles/as alunos/as.

Destacou que inovação sempre gera choques culturais e que isso precisa ser previsto no planejamento e execução dessas novas práticas. Complementou que é importante não as temer ou evitá-las, e sim ter convicção e embasamento sobre o que respalda essas propostas.

Tomando como exemplo a produção de CE, citou a relação entre religião e CE, quando, mesmo havendo legislação que garanta a escola como um espaço laico, muitas delas reservam momentos para realização de orações cristãs. Legalmente, isso não deveria ocorrer, mas as relações culturais de professores/as, pais/mães, alunos/as e espaço público levam a uma autorização para realização dessa prática.

Trazendo o contexto da CE para EF, o professor apresentou a definição de que “[...] cultura da EF escolar: trata-se da “cultura” que os professores de EF e escolas construíram a respeito do componente curricular ao longo do tempo” (ALMEIDA, 2022) e levou como exemplos dessas culturas: “EF serve para relaxar estudantes das matérias de sala”; “EF serve para movimentar os estudantes”; “EF tematiza e leva os estudantes a experimentarem os conteúdos da Cultura Corporal de Movimento”; e “EF trata os conteúdos a partir de três dimensões: conceitual, procedimental e atitudinal”.

Ressaltou que a EF que desenvolvemos na escola produz CE, ou seja, ao propormos práticas inovadoras, com o tempo, essa cultura se estabelecerá e os choques diminuirão, levando, por consequência, ao estranhamento de docentes que tentem, a partir do novo cenário, ater-se a práticas conservadoras ou de desinvestimento pedagógico, por parte dos/as alunos/as e da própria comunidade escolar.

Ao acrescentar que a cultura não é algo estático, Ueberson reiterou que nossas práticas são instrumentos modeladores da CE e que, apesar de não ser algo de fácil implementação, é perfeitamente possível mudar a CE, pois ela está constantemente em disputa e os/as docentes podem ser os/as principais agentes desse processo.

Para o/a professor/a, tentar inovar, principalmente quando as condições são constantemente precárias, pode levar à fadiga e, com isso, favorecer a manutenção de Culturas Escolares conservadoras e até de desinvestimento pedagógico. Entretanto, Ueberson salientou que situações desfavoráveis podem, também, contribuir para surgimento de práticas inovadoras, mesmo não considerando adaptações e improvisos como estopins adequados para o processo de uso dessas práticas.

Nesse ponto, o professor Ueberson levantou um outro questionamento: quais características tradicionais da EF escolar sobressaem à percepção dos

participantes? Em resposta, o professor Cardoso lembrou os métodos alemão e calistênico, que foram muito abordados durante sua formação inicial; já o professor Sócrates mencionou o esportivismo, dando ênfase à formação de atletas pela escola; o professor Epifânio citou a questão do civismo, lembrando a responsabilização dos professores/as de EF pelo ensaio e organização dos desfiles cívicos; por último, o professor Pedro trouxe a recreação, muito usada nas aulas de EF, sob o pretexto do aprendizado lúdico.

Após nova coleta de percepções, o professor Ueberson passou a refletir sobre um *slide* comparativo (Figura 12) entre o que é considerado tradicional e o que é considerado inovador na EF escolar, afirmando que “[...] a inovação vem para questionar alguns elementos da tradição da EF escolar que não mais se articulam com a educação numa sociedade democrática” (ALMEIDA, 2022).

Figura 15 - *Slide* comparativo entre o que é tradicional e o que é inovador na EF

TRADIÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA	X	INOVAÇÃO
Eugenista/racista	→	Antirracista
Militarista	→	Sociedade Democrática Republicana
Sexista	→	Igualde de gêneros
Esportivizante – modelo de alto rendimento	→	Esporte da escola – para todes
Gordofóbica/deficientefóbica	→	Afirmação da diferença/Inclusão
Quarteto fantástico	→	Diversidade de conteúdos/Direito
Corpo máquina	→	Corpo-sujeito
Movimento mecânico/biológico	→	Movimento como linguagem/ Cultural

Fonte: ALMEIDA (2022).

O professor continuou sua fala ponderando sobre os objetivos da EF em uma escola, em uma sociedade democrática, e ressaltou que, entre eles, definitivamente, não está a formação de atletas, sendo ela uma atribuição de clubes, escolinhas e oficinas.

Nesse caso, é o esporte que deve se adequar às demandas da escola e dos/as estudantes, e não o contrário. Também não é objetivo da escola o eugenismo, que

anda de mãos dadas com o racismo e pretere ainda mais as pessoas menos favorecidas. Assim como não é objetivo da educação democrática a doutrinação de cidadãos/ãs “ordeiros/as” e “comportados/as”, mas que, ao contrário, deve ter em vista a formação de cidadãos/ãs críticos/as e autônomos/as no intento de uma sociedade mais justa.

Não é inovador o sexismo tão comum nas turmas de EF e que se opõe à necessidade do convívio respeitoso e com garantias igualitárias de acesso às práticas corporais, independentemente do sexo e de sua orientação sexual.

Não é objetivo da escola, dentro de uma sociedade democrática, ser reprodutora da exclusão estrutural que ocorre com os/as gordos/as e deficientes, pois, democraticamente, eles/elas também têm o direito de acessar todas as práticas corporais. Além disso, Ueberson acrescentou que, ao contrário do que se pode pensar, ter pessoas diferentes numa turma favorece os processos educativos de inclusão e afirmação das diferenças.

Concentrar o uso das práticas corporais de movimento da EF escolar no limitado repertório do “quarteto fantástico” (RANGEL-BETTI, 1999), impedindo assim a ampliação cultural acerca das vastas possibilidades que o componente curricular tem a oferecer também não remete a um intento inovador.

Vislumbrar o corpo isoladamente, como se fosse uma máquina, também não é um dos objetivos da EF escolar inovadora. O corpo-sujeito é histórico e expressa essa riqueza através dos gestos e movimentos, como a linguagem que se comunica no mundo e produz modos de existir. E, nesse sentido, Ueberson diferenciou o movimento biológico/mecânico, objetivado na ótica tradicional do entendimento inovador, que enxerga o movimento como linguagem, expressão cultural do corpo-sujeito.

Como exemplo do movimento como linguagem, Ueberson citou as diferentes reações dos/as alunos/as a situações como: um gol em jogo, em que uns/umas explodem em alegria e outros/as são mais contidos/as; a presença ou não de torcida, em que uns/umas se empolgam e outros/as se inibem; como cada um/a reage a um contato físico, em que uns/umas pouco se importam e outros/as querem revidar. Acrescentou que o movimento revela a cultura, o estado emocional, as

influências ambientais e sociais, ou seja, o movimento envolve história, contexto e sujeito.

Em outro *slide*, o professor Ueberson apresentou características das práticas pedagógicas que são consideradas inovadoras, colhidas da pesquisa apresentada no livro “Educação Física Escolar na América do Sul: entre a inovação e o abandono/desinvestimento pedagógico”.

Figura 16 - *Slide* características das práticas pedagógicas que são consideradas inovadoras

CARACTERÍSTICAS DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS/INVENTIVAS	
Relação “ampliada” com a cultura;	Relação de aprendizagem com as Teorias educacionais (não rejeitam a teoria)
Relação ampliada com as Prática corporais;	Compreensão da função da escola como produtora de conhecimento crítico e não meramente reprodutora da cultura e das regras morais estabelecidas
Compreensão da escola como espaço público e não meramente de interesses pessoais e privados;	Interesse por participar como protagonista em processos de formações continuadas
Questões de Gênero, Classe e Raça são tematizados nos conteúdos ensinados;	Diversifica conteúdos e amplia a experiência dos/as estudantes com o mundo das práticas corporais
Relação ampliada e crítica sobre sua religião e a dos estudantes	

Fonte: Almeida (2022).

Ao comentar o *slide*, o professor Ueberson abordou, inicialmente, a relação dos/as docentes com a cultura de um modo geral, ou seja, para além de seu universo profissional, sejam seus hábitos, suas preferências de entretenimento, quais seus objetos de interesse, quais livros costuma ler, visitar museus, ir ao cinema, que tipo de música ouve etc. O professor afirma que docentes com a “**cultura ampliada**” trazem, como características, uma reflexão mais qualificada sobre suas práticas na escola e, conseqüentemente, estão mais abertos a maiores possibilidades pedagógicas.

A linha de raciocínio usada para se perceber uma relação da formação com uma perspectiva ampliada com a cultura também se aplica a uma relação ampliada com as práticas corporais de movimento. Segundo o professor Ueberson, mesmo que o/a docente tenha uma experiência preferencial em uma ou outra vertente das práticas corporais do movimento, o fato de ele/ela possuir relação mais complexa e

diversificada com experiências e manifestações culturais pode lhe tornar mais sensível a explorar novas estratégias pedagógicas e novos conhecimentos na EF escolar.

Mais um aspecto que caracteriza uma prática pedagógica inovadora é a tematização das questões de gênero, classe e raça nos conteúdos tratados nas aulas. O professor Ueberson considera que sempre há o que tratar sobre essas temáticas, independente do conteúdo que se esteja trabalhando, pois são demandas contemporâneas e fervilhantes.

Além disso, para ele, um outro elemento que caracteriza uma prática inovadora é a compreensão da escola como espaço de interesses públicos e não privados. Docentes que se limitam a ensinar só o que gostam ou o que é mais fácil são reféns de suas preferências e, mesmo que involuntariamente, relegam o direito de novos aprendizados a seus/suas alunos/as. Nesse sentido, citou dois exemplos: o primeiro relacionado a uma preferência de um/a suposto/a docente ex-praticante de futebol, e que, por isso, só trabalhava com essa modalidade em suas aulas, preterindo todos os demais conteúdos possíveis às práticas corporais do movimento; o segundo exemplo tratava de uma questão religiosa, em que um/a suposto/a docente se negava a ensinar a capoeira por considerar essa prática incompatível à sua crença religiosa. Em ambos os casos, há uma negação evidente aos direitos de aprendizagem dos/as alunos/as em razão de interesses próprios.

Outra característica das práticas inovadoras é sua aproximação com as teorias e conceitos educacionais. As práticas inovadoras dialogam com diversas teorias e conceitos de acordo com as demandas que surgem na relação entre os docentes, suas condições de trabalho e suas referências principais, os/as estudantes.

Outro aspecto determinante para caracterizar a inovação na prática docente é a compreensão, por parte do/a docente, de que a escola é um lugar propício para o desenvolvimento do conhecimento crítico, possibilitando, assim, a reflexão sobre valores, normas e regras morais estabelecidas. Como exemplo, cita a diferença na prática do futebol por mulheres nos Estados Unidos, com uma adesão ampla desse público nos jogos, o que não ocorre no Brasil. Por que isso acontece lá? Por que não acontece aqui? São questionamentos que excedem a prática motora, provocando a reflexão dos/as alunos/as sobre tal situação.

Em seguida, o professor Ueberson enfatizou o ponto que remete à problemática da presente pesquisa: os docentes que desenvolvem práticas inovadoras, por vezes, mostram-se interessados e participam ativamente dos processos de formação continuada.

Outras seis características também foram mencionadas pelo professor como imprescindíveis para configuração de práticas pedagógicas inovadoras: planejamento coparticipativo com os/as estudantes; avaliação de aprendizagem para além da mera observação, com uso de instrumentos específicos e adequados ao que se pretende avaliar de forma a legitimar a atuação docente; trabalho com a dimensão conceitual dos conteúdos; apropriação e uso da interdisciplinaridade; e colocar estudante e turmas como referência para planejamento e não os protocolos e modelos esportivos; e envolvimento proativo nos conselhos de classe e reuniões de pais, entre outras ações pedagógicas da escola. Após isso, o professor abriu a palavra para a participação final dos participantes.

Professor Cardoso encerrou sua participação considerando que, ao seu ver e por conhecer o trabalho dos demais colegas, a maioria das características apontadas na apresentação do professor Ueberson já são praticadas por ele e pelos demais colegas, talvez não na integralidade, mas em sua maioria. Acrescentou que, em seu conceito, nem utilizaria o termo inovadoras e sim renovadoras, entendendo que elas não seriam inéditas.

Em seguida, o professor Sócrates fez sua despedida relatando que, das características apresentadas, a que ele mais se atém é a do planejamento coparticipativo. Disse, ainda, que acredita muito no poder criativo de seus/suas alunos/as e que deles/as emanam muitas das inovações utilizadas em suas aulas, salientando que essa ação não se limita só ao que eles/elas querem, pois pode incorrer na repetição de algumas práticas de maior apelo.

Por último, o professor Pedro fez sua participação afirmando que, em sua realidade, a criatividade se faz necessária ante a falta de recursos que, de tão extrema, nem a prática do “quarteto fantástico” se faz possível.

Entretanto, o professor Ueberson complementou a fala do professor Pedro refletindo que, mesmo tendo estrutura e materiais adequados, são necessárias propostas inovadoras. Não podemos cair na armadilha do contentamento, limitando-nos aos

modelos convencionais por termos os materiais favoráveis à sua implementação. Destacou que passou pela experiência de ter colegas de trabalho que não gostavam de receber material didático diversificado, para que ele não se sentisse obrigado a sair de sua rotina das aulas de futebol e baleado.

Por fim, após todos se despedirem e agradecerem ao professor Ueberson pela contribuição, ele teceu suas considerações finais afirmando que “[...] para que um/a docente assuma o desafio de desenvolver práticas inovadoras não é necessário que ele/ela tenha todas as características apresentadas, mas que reúna algumas delas, pelo menos” (ALMEIDA, 2022).

5 OS MOVIMENTOS PEDAGÓGICOS OCORRIDOS APÓS OS ENCONTROS VIRTUAIS DISPARADORES DO DEBATE SOBRE PRÁTICAS INOVADORAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Antes de avançarmos para o debate sobre o encontro de troca de experiências realizado com os professores, cabe neste tópico fazer uma reflexão sobre o processo que vivemos com os professores durante os encontros virtuais realizados.

Evidentemente que, quando iniciamos o processo de formação, imaginávamos realizar encontros presenciais com os/as professores/as do município. Ocorreu que, aplicado o questionário diagnóstico, vimos nos dados produzidos que a maioria optou por realizar esta atividade no formato virtual, o que já trouxe perdas significativas para a formação.

Muitas dessas perdas ficaram evidenciadas na descrição dos encontros virtuais: professores que estão fazendo outras atividades no mesmo momento da formação; problemas com as câmeras e conexão etc.

Outra questão que merece destaque é que no processo de formação e qualificação desta dissertação é que ampliamos nosso entendimento do que vem a ser a formação continuada. Nesse sentido, passamos a compreender aquele momento de encontro virtual como parte disparadora de um processo muito mais longo e permanente, que é a formação continuada.

Portanto, para melhoria da qualidade da formação profissional e a valorização do trabalho pedagógico, é imprescindível uma articulação entre instituição promotora ou facilitadora (no caso, a Semede), a escola (como lócus de formação), e os sujeitos (os/as docentes), de modo a valorizar as experiências e conhecimentos desenvolvidos por eles/elas na trajetória profissional e pessoal.

Os estudos de Günther e Molina Neto (2000) e Molina e Molina Neto (2001) contribuem com esta discussão, com apontamentos que nos ajudam a refletir a respeito da formação continuada que, permanente e processual, pode provocar deslocamentos nas práticas docentes.

O primeiro estudo desses autores tem como objeto as representações de professores de EF da rede municipal de ensino de Porto Alegre sobre a relação entre sua prática docente e atividades de formação permanente. O estudo constata,

a partir das falas dos professores investigados, a revisão de suas práticas pedagógicas como decorrência da participação em atividades de formação permanente.

No segundo estudo, professores de EF da rede municipal de ensino de Porto Alegre envolvidos em atividade de formação permanente orientada por professores de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul revelam a necessidade de participarem de um processo de reflexão permanente, em contraposição à priorização de “[...] novos procedimentos e estratégias didáticas inovadoras pontuais” (MOLINA; MOLINA NETO, 2001, p. 83).

Nesse sentido, ambos os estudos nos direcionam para o entendimento de que desenvolver formação continuada transcende a necessidade de atualização e busca por novos conhecimentos. Para além disso, ela deve proporcionar que os conhecimentos tratados contemplem o contexto dos/as docentes, promova senso de pertencimento e, com isso, estimule-os/as para a continuidade de sua participação.

Ainda, os achados da investigação de Molina Neto et al. (2006) permitem avançar na reflexão sobre possibilidades de lidar com essa conjuntura. Isso se dá a partir da perspectiva de pensar em processos de formação permanente como meio para superar as relações de dependência de processos de formação, disparados pelos órgãos de vinculação dos/as docentes. Apesar da importância dessa iniciativa, resgatar na medida do possível, possibilidades de autonomia pedagógica. Obviamente isso vai depender do nível de autonomia que a escola tem. Afinal, não bastam condições subjetivas (desejo, motivação, sentido de pertencimento etc.) para a realização das formações, mas as condições objetivas (materiais, estruturais, políticas etc.) também são fundamentais para a existência da formação continuada.

É interessante destacar que Molina Neto et al. (2006) consideram os seguintes aspectos acerca das formações continuadas: a) inovações pedagógicas e curriculares são de difícil implantação, se desarticuladas de um projeto permanente de formação de professores; b) assim, a formação permanente se apresenta como uma possibilidade de construção de processos de mudanças de concepção e de práticas pedagógicas; c) grandes eventos de formação são geralmente destacados como importantes, mas corriqueiramente perdem seu sentido quando os professores retornam ao seu trabalho, onde geralmente não encontram possibilidade de continuidade das discussões; d) a dedicação de tempo e de espaço na carga horária

de trabalho para a formação permanente no contexto de trabalho é uma necessidade; e) os professores têm necessidade de falar de suas experiências pedagógicas em seu cotidiano.

Vemos que os atributos abordados por Molina Neto et al. (2006) trazem ponderações que indicam que a continuidade das formações é mais efetiva quando elas consideram as experiências pedagógicas dos/as docentes do que por meio de eventos pontuais.

Entretanto, entendemos que o cenário que se apresentava na pesquisa em Caravelas/BA nos direcionou ao formato nela adotado. Assim, mesmo corroborando as muitas pesquisas que afirmam a necessidade de formações permanentes e que trazem à tona as experiências dos/as professores/as, vimos, no contexto do ineditismo de formações no Município de Caravelas/BA, a necessidade de quebra dessa “barreira”, mesmo com dificuldades impostas, realizando os encontros iniciais de forma virtual.

Do contrário, como pensar na possibilidade de “transformar” a intervenção pedagógica em diferentes contextos, se não dermos o “pontapé” para pensarmos essas transformações? Assim, diante das indicações de Molina Neto et al. (2006), entendemos o processo proposto nesta pesquisa como uma ação disparadora e piloto de futuras formações continuadas.

No capítulo seguinte, veremos até que ponto as formações experienciadas contribuíram para a crítica dos docentes participantes também nesse sentido.

6 ENCONTRO DE TROCAS DE EXPERIÊNCIAS E AVALIAÇÃO: DOS ANTECEDENTES, DAS PARCERIAS E DAS PRÁTICAS PROPOSTAS E REALIZADAS

Para tratarmos especificamente do encontro de trocas de experiências e da avaliação é importante trazer à tona alguns acontecimentos que precederam sua realização. Entre esses acontecimentos considero importante relatar as visitas e encontros que tive com alguns dos participantes que se dispuseram ou solicitaram minha parceria no planejamento, na experimentação e/ou nos registros das práticas pedagógicas propostas para as aulas de EF nas escolas onde trabalham.

Assim, logo após a conclusão dos encontros de formação virtual anteriormente descritos, os professores começaram as articulações para buscarem promover as práticas de aulas chamadas de inovadoras. A ideia é que os encontros virtuais funcionassem como disparadores para os planejamentos das aulas. Assim, como professor pesquisador e participante desta pesquisa intervenção, predispus-me a planejar junto e acompanhar e auxiliar nos registros.

Os planejamentos e experimentações práticas das propostas de aulas foram agendados pelo grupo de WhatsApp, levando-se em consideração fatores como: clima, disponibilidade dos materiais e ambiente para experimentação, compatibilidade com o planejamento escolar e, em alguns casos, disponibilidade mútua minha e do colega docente.

É importante salientar que tive o máximo de cuidado para não deixar parecer que minha parceria viesse a ser entendida como uma forma de fiscalização, de monitoramento ou mesmo de alguma insuficiência laboral por parte dos colegas docentes. Até porque, só me fiz presente quando solicitado por eles e, além disso, nenhuma das práticas implementadas era inédita aos professores.

Minhas colaborações se iniciaram com o professor Cardoso, que ministrou a aula de remo. Com ele, minha participação se restringiu a contribuir com a elaboração do formulário de Plano de Aula, pois não era uma exigência comum na Unidade Escolar onde atua.

Nesse caso, discutimos a conveniência de se aplicar uma sequência didática ou aula pontual, em que optamos por planificar uma aula estendida, pelo fato de que a turma

selecionada pelo professor para a experimentação dispunha de aulas semanais geminadas²⁴. Isso facilitou ações como o deslocamento para o ambiente da aula, preleção, preparação e guarda dos equipamentos. Além disso, elaboramos uma planilha para avaliação com o nome de cada aluno e suas percepções das experiências.

Com o professor Epifânio, que promoveu práticas sobre a temática do salto em altura, também me limitei ao auxílio na elaboração do planejamento que, no caso de sua Unidade Escolar, é exigido pela coordenação pedagógica quinzenalmente. Isso favoreceu o uso de uma sequência didática, o que foi nossa opção.

No meu caso, embora tenha convidado os colegas participantes tanto para o planejamento quanto para a experimentação, só foi possível o comparecimento de um deles no momento do planejamento, o professor Epifânio, por se tratar de um colega que atua na mesma unidade de ensino que eu. Os demais colegas, em razão da incompatibilidade de horários, não puderam participar do planejamento e nem das experimentações.

Já o professor Pedro, que optou por repetir uma experimentação muito diferenciada com a temática do estilingue, convidou-me e estive presente tanto no planejamento como em duas das experimentações de aulas realizadas.

No planejamento e a partir das experiências anteriores do professor Pedro com outras turmas, refinamos o trato didático do brinquedo. Elaboramos uma apostila com duas laudas e contendo orientações de segurança, abordagem cultural, legal e ambiental acerca do estilingue, que foi trabalhada na primeira aula da sequência didática, em substituição ao exclusivo trato oral que o professor utilizava anteriormente.

Ainda, para otimizar as práticas, a escola que trabalho comprou 30 estilingues confeccionados com madeira legalmente extraída. Também propus ao professor o uso de alvos esportivos, que poderiam ser confeccionados pelos próprios alunos em sala, assim como de munição feitas com papel alumínio. Esses materiais visavam diminuir o sentido bélico eventualmente relacionado ao instrumento e o levando para uma perspectiva mais desportista e lúdica, além de lhe conferir um menor risco de acidentes.

²⁴ Termo utilizado para aulas de uma mesma disciplina unidas no horário escolar.

É importante salientar que, diferente dos demais colegas participantes, mediante convite do professor Pedro, consegui me fazer presente em três das quatro aulas da sequência didática planejada. Nesse acompanhamento, auxiliiei-o no decorrer do desenvolvimento da sequência didática, tanto com as orientações aos/as alunos/as quanto no auxílio da supervisão durante as práticas, na confecção dos materiais didáticos e nos registros fotográficos.

Quanto ao professor Sócrates, que escolheu a temática do boxe, ele não requereu minha participação em momento algum, apenas me encaminhou o plano de aula, que afirmou ter feito exclusivamente para a ocasião da experimentação inovadora, pois sua Unidade Escolar também não exigia esse tipo de documento.

Após essas experimentações, realizamos o encontro de trocas de experiências entre os participantes da formação. Durante o encontro, cada um, em 20 minutos, apresentou os registros de suas práticas realizadas, assim como suas percepções sobre as relações entre os encontros formativos e suas práticas letivas.

Esse último encontro de formação, diferentemente dos anteriores, por ser a culminância, aconteceu de forma presencial, no auditório do Colégio Polivalente de Caravelas. Contudo, ocorreu somente no dia 07 de março 2023, uma vez que a alta demanda e incompatibilidade de horários dos docentes no fim do ano de 2022 impediram que ele fosse realizado ainda no ano letivo em que ocorreram as formações e experimentações.

Considerando esses cuidados iniciais, primeiramente, alinhamos os aspectos que iríamos abordar nas apresentações do encontro de trocas de experiências, sendo eles: motivação para escolha do tema da(s) experimentação(ões); circunstâncias do planejamento; facilidades e dificuldades ante a(s) experimentação(ões) prática(s); reflexões sobre a inovação de prática pedagógica proposta e análise das perspectivas para novas proposições.

Após a definição coletiva dos aspectos a serem abordados, definimos a forma de apresentação através de *slides* ilustrados com os registros da experimentação. Nesse momento, após sinalizarem a dificuldade em elaborar os *slides*, seja pela limitação de equipamentos ou falta de familiaridade com o aplicativo PowerPoint, eu me disponibilizei a elaborar os *slides* das apresentações de cada um deles. A partir daí, meu alinhamento com cada um deles foi individualizado.

Apesar da dificuldade no manuseio do aplicativo PowerPoint, percebi que os professores optaram pelo formato presencial do encontro de troca de experiências, para que a apresentação dos registros fotográficos de suas experimentações ocorresse de forma mais qualificada, mostrando todo o brio que eles guardaram de suas atuações.

Como planejado inicialmente, os cinco professores que participaram das formações trouxeram seus registros, relatos e impressões acerca das propostas pedagógicas experimentadas por eles junto às suas turmas e apresentaram conforme descrito a seguir.

6.1 PROFESSOR CARDOSO E A PRÁTICA DE REMO

O primeiro a apresentar foi o professor Cardoso, que afirmou que sua escolha pela aula de remo se deu em razão de sua proximidade com esse esporte, pela disponibilidade dos recursos necessários para sua experimentação e pelo impacto positivo registrado junto aos/às alunos/as em outra oportunidade em que lançou mão dessa prática pedagógica. A aula ocorreu no dia 14/10/2022, na Praia do Grauçá, no Distrito da Barra de Caravelas, onde se localiza a sua escola de atuação.

Além disso, o professor citou a precária estrutura da sua Unidade Escolar que, além de não possuir quadra, a única área destinada a práticas do movimento corporal era uma área de piso batido ao lado da escola. Além disso, só dispunha de uma bola de futebol e uma de voleibol para suas aulas como material didático, o que lhe infligia muitas limitações, que eram superadas com o que a criatividade lhe permitia.

Figura 17 - Imagem do professor Cardoso em sua apresentação no encontro de trocas de experiências



Fonte: arquivo do autor (2023).

Em relação ao planejamento, o professor foi enfático na preocupação maior em relação à segurança dos/as alunos/as, daí um momento significativo da aula foi destinado aos combinados nesse sentido. Houve, também, uma atenção especial às questões de respeito às condições ambientais, principalmente porque essa aula aconteceu às margens de uma praia de águas calmas, no Distrito da Barra de Caravelas.

Na experimentação, o professor contou com o auxílio de dois parceiros de suas práticas de remo; seis caiaques e uma canoa polinésia, todos monopostos; sete coletes salva-vidas; além do imprescindível apito que, em razão de uma distância maior entre os alunos/as embarcados e de sons como do vento e da maré, torna-se uma ferramenta de comunicação mais audível.

Após cerca de 20 minutos destinados à apresentação da prática e os combinados de segurança e respeito ao meio ambiente, o professor Cardoso contou que levou os alunos às margens da praia, onde fez uma espécie de ambientação deles em relação aos caiaques: práticas de embarque, desembarque, empunhadura do remo, postura ao sentar-se e algumas técnicas de remada e controle de direção.

Em seguida, o professor posicionou seus dois auxiliares como limitantes da área da prática, de forma a garantir a segurança, e propiciou a experimentação livre por parte dos alunos, que se revezavam nos caiaques e coletes.

Figura 18 - Mosaico de registros fotográficos das experimentações de remo utilizadas pelo professor Cardoso



Fonte: Arquivo do professor Cardoso (2022).

Ao refletir sobre a prática pedagógica do remo, o professor Cardoso afirmou que, além de possibilitar uma aula diferente, o fato de os alunos poderem desfrutar dessas experiências de aprendizado fora do ambiente escolar e em comunhão com a natureza traz muita satisfação a ele e aos/às alunos/as, além permear o contato direto com a natureza, numa perspectiva educacional.

O professor acrescentou que o grande desafio nesse tipo de prática são os riscos de acidentes, principalmente por se tratar de ambiente aquático e longe da segurança do estabelecimento escolar, mas nada que um planejamento bem elaborado e uso de equipamentos de segurança não possa suprimir. Segundo o professor, os ganhos de experiência se sobrepõem aos riscos calculados, entretanto, considera imprescindível o apoio da gestão escolar e a anuência dos pais dos/as alunos/as, de forma a respaldar esse tipo de iniciativa.

Todavia, o professor Cardoso entende que práticas inovadoras como as que propõem têm sua continuidade muito dificultada pela falta da estrutura mínima por parte da escola e do apoio da Semed. Segundo o professor, mesmo fazendo tratativas semanas antes, no dia da aula quase ficou desguarnecido do transporte que a Semed havia se comprometido a fornecer. Salientou que foi uma ocasião pontual e levantou a pergunta: “Imagine se me propusesse a promover práticas como essas com maior regularidade?”

Sobre suas perspectivas acerca de novas proposições pedagógicas nesse sentido, o professor revelou outra de que pretendia fazer reuso, o das práticas de mergulho livre, o que, inclusive, considerou mais simples do que a prática de remo. Isso porque o material utilizado é de menor volume do que os barcos de caiaque, e ele também já possuía uma quantidade significativa tanto de *snorkel* quanto de pés de pato, porém, pelos mesmos fatores da aula de remo, deveria ser uma experimentação esporádica.

Por fim, o professor Cardoso agradeceu a oportunidade de ter participado da formação conjuntamente com os demais colegas, ressaltando que em nenhum outro momento de sua carreira teve tamanha oportunidade para trocas de experiências entre seus colegas de profissão e, em seguida, abriu a fala para interação.

Aqui surgiu uma pergunta do professor Pedro: “Quantas vezes o senhor conseguiu fazer este experimento?” O professor Cardoso respondeu que, em razão das grandes dificuldades de logística e sensibilização da comunidade escolar, foi somente a segunda vez que promoveu essa prática e que a experiência anterior já havia acontecido há mais de um ano, talvez dois. Encerrou, em seguida, sua fala e se despediu.

Aqui vale uma ressalva, pois o professor Cardoso, em uma de suas justificativas, apontou sua proposta como inovadora pelo fato de não estar no rol das usadas em seu cotidiano. Acreditamos que essa definição deve ter sido atribuída pelo professor em razão de estar arrolada entre características apontadas por Bracht, Almeida e Wenez (2018), ao afirmarem que a diversificação de conteúdos que leva a ampliação da experiência dos/as estudantes com o mundo das práticas corporais também credencia uma prática de inovadora.

Além disso, a fala da professora Erineusa, no encontro que mediou, ao tecer considerações acerca da utilização da BNCC, também indica ser interessante abordar práticas corporais que não estão previstas ali:

[...] acho favorável se utilizar da BNCC para respaldar o uso de práticas pedagógicas não convencionais, como os esportes aquáticos, capoeira, dança, questões étnico raciais e de diversidade, por exemplo. Isso não significa que vamos abandonar a BNCC por estamos abordando aspectos não previstos ou explícitos nela e sim, enquanto docentes, usar de nossa autonomia para tecer críticas levando-nos a apropriar aquilo que ela nos traz de bom, nos aprofundarmos no que ela é reticente e transcender o que consideramos como suas limitações (SILVA, 2022).

No entanto, é importante ressaltar que, em sua fala durante a formação, a professora Erineusa chama a atenção para se considerarem todas as características das práticas pedagógicas inovadoras/inventivas (conforme disposto nas figuras 15 e 16), o que amplia as possibilidades para que essas práxis possam almejar a alcunha de práticas pedagógicas inovadoras.

Assim, para que essas aulas sejam consideradas inovadoras, acreditamos que ainda devam, como dito pelo professor Ueberson, na formação virtual disparadora, ampliar as possibilidades de formação crítica dos/as estudantes, fomentar a inclusão dos diferentes, independente da prática abordada, discutir as dificuldades do desenvolvimento dessas práticas em uma escola pública. Ou, ainda, discutir sobre a prática em si, ultrapassando os limites da dimensão “procedimental” (ZABALA, 1998), ou seja, que elas tratem do aprendizado para além do fruir.

Aqui caberia, por exemplo, um movimento desenvolvido na pesquisa de Cruz (2022), ao tratar os esportes náuticos no ambiente escolar na cidade de Vitória/ES, quando traz à tona as dificuldades e possibilidades de acesso às práticas desses esportes, num contexto de ampla disponibilidade de praias, píeres, marinas etc.

Nesta pesquisa, professor Cruz (2022) afirma que, mesmo ante as dificuldades, um professor de uma escola cujo contexto seja favorável e

[...] se dedique a essa aventura, poderá transformar a vida dos estudantes com experiências singulares e descobrirá, como eu descobri, o sem número de temas enriquecedores e transversais que surgem a partir desse direcionamento, percebendo que o debate sobre os esportes náuticos poderá ir além da cultura corporal e chegar à educação ambiental, às tecnologias, ao direito ao lazer e ao esporte, à meteorologia e ao clima, à constituição geográfica das nossas cidades, dentre muitos outros assuntos. (CRUZ, 2022, p. 151).

Com essa afirmação, o professor revelou o leque de possibilidades pedagógicas inerentes a essa prática corporal de aventura, principalmente no que se refere a escolas de cidades nas proximidades de ambientes aquáticos, que vai além das experimentações em si.

6.2 PROFESSOR EPIFÂNIO E A PRÁTICA DO SALTO EM ALTURA

A segunda apresentação do encontro foi a do professor Epifânio, que passou a apresentar a sua experiência de docência com o conteúdo salto em altura. Essa experiência foi desenvolvida por meio de uma sequência didática, no período entre 17 e 28/06/2022, na sala de aula e na quadra coberta da escola onde atua, na sede do município.

Segundo o professor Epifânio, a escolha do conteúdo se deu:

Primeiro, porque via a necessidade de diversificar os conhecimentos previstos pela BNCC em suas aulas, transpondo assim a barreira do “quarteto fantástico”; segundo, por considerar que práticas relacionadas ao atletismo eram escassas na experiência escolar de seus alunos, e; em terceiro, por dispor do material necessário para experimentação desta modalidade. (EPIFÂNIO, 2023).

Aqui, é oportuno salientar um adendo feito pelo professor, dizendo que “[...] o fato do salto em altura ser um conteúdo quase esquecido nas aulas de EF na escola, para mim já o torna uma prática inovadora” (EPIFÂNIO, 2023). Entretanto, o professor também citou que em sua vida estudantil teve a oportunidade de praticar o salto em altura na areia e que isso também o motivou em sua escolha.

Continuando sua fala, o professor Epifânio disse “[...] que diversificar conteúdo nas aulas sequer é uma situação tão comum assim, entretanto atribuir-lhes cunho culturalista é ainda mais difícil” (EPIFÂNIO, 2023). Segundo ele, em meio às tantas demandas que emanam durante uma aula, é quase impossível se atentar às questões culturais ligadas a uma determinada temática.

Aqui entendemos a personificação do professor Epifânio ao relatar que sua escolha está intimamente ligada as suas trajetórias de vida e profissional. Entretanto, isso, a depender da quantidade e características das experiências do docente, pode ampliar ou reduzir as potencialidades pedagógicas de uma determinada temática e não somente a estrutura e recursos disponíveis.

Nesse sentido, Vago (1995) nos leva à reflexão de que mais importante do que a seleção de conteúdos é a preocupação do que devemos ensinar com ele. Para o autor,

[...] o que se ensinou ou ensina em Educação Física na escola tinha, e tem, vinculação direta com os momentos históricos vividos em nosso País e no mundo. Articulação que não pode escapar à compreensão crítica dos professores de Educação Física quando elaboram e realizam sua prática pedagógica. (VAGO, 1995, p. 22).

Nesse sentido, entendemos que o professor Epifânio poderia de fato se apropriar das vastas possibilidades humano-culturais que o salto em altura oferece, mas, para isso, seria necessária uma abordagem que extrapolasse o fazer, com reflexões como: Como garantir a inclusão de alunos/as com deficiências no salto em altura? Qual a história do salto em altura no mundo e no Brasil, ou por que o salto em altura é tão pouco difundido no Brasil? Que outras formas as pessoas usam para saltar alturas? Em que contextos essas pessoas o fazem? Qual a melhor técnica para vencer a fasquia/sarrafo?

Ao trazermos esse cunho culturalista para as aulas, segundo Betti (1994), desenvolvemos conhecimentos subjacentes às práticas, sem que seja necessário abrir mão delas.

Figura 19 - Imagem do professor Epifânio na sua apresentação no encontro de trocas de experiência



Fonte: Arquivo do autor (2023).

Em relação ao planejamento, o professor Epifânio afirmou que essa é uma prática rotineira da escola onde atua, sendo acompanhada pela coordenação pedagógica. É

feito agendamento de reuniões quinzenais com os/as docentes, por área de conhecimento, que culminam na produção de um plano quinzenal (por série e de cada componente curricular) para as aulas incluídas nesse período. Esse momento de planejamento foi acompanhado por mim, pois, apesar de atuarmos em séries diferentes, fazemos o planejamento juntos, por sermos lotados na mesma Unidade Escolar.

Houve uma preocupação demonstrada pelo professor Epifânio em atribuir, no momento do planejamento, alguma/s das características das práticas com caráter inovador ao conteúdo escolhido, pois ele apresentou certa dificuldade em identificá-las.

Mesmo assim, isso não foi visto como um empecilho, pois alegou que muito embora não estivesse clara para ele a existência de alguma dessas características na prática proposta, isso não significava que alguma/s dela/s não estivesse/m presente/s, por eventualmente estarem oculta a sua percepção ou que até mesmo viessem a surgir durante às experimentações.

Aqui, retomo a fala do professor Epifânio, ao apresentar uma de suas justificativas para a escolha do salto em altura como objeto de conhecimento de sua experimentação, quando disse que essa modalidade é historicamente preterida, ou seja, de muito pouca ou nenhuma vivência pelos/as alunos/as que passam pela educação física.

Isso acaba revelando que essa perspectiva, conforme dito na ocasião das falas do professor Epifânio, dialoga com uma das características que se atribuem a uma prática inovadora, descritas por Bracht, Almeida e Wenez (2018, 75), sendo ela: “[...] diversifica conteúdos e amplia a experiência dos/as estudantes com o mundo das práticas corporais.”

Partindo para o relato da experimentação, o professor Epifânio citou como maior dificuldade a resistência recorrente de alguns alunos em participar das práticas da cultura corporal do movimento que não fossem comuns à sua vivência, o que levou alguns a se negarem a participar inicialmente.

O professor salientou que essa turma que implementou a prática escolhida já havia passado por uma primeira experiência na série anterior e que, por isso, utilizou uma abordagem um pouco mais profunda sobre o salto em altura. Do ponto de vista

técnico, trouxe as considerações sobre os estilos de saltos e como contribuíram para o avanço nos desempenhos dos/as praticantes.

Figura 20 - Mosaico de registros fotográficos das experimentações de salto em altura utilizadas pelo professor Epifânio



Fonte: arquivo do professor Epifânio (2022).

Contudo, com o decorrer das vivências, todos os/as alunos/as acabaram participando da aula de culminância da sequência didática, que foi o Festival de Saltos.

Ao refletir sobre a diversificação dos conteúdos, professor Epifânio disse que, se não fosse pela resistência inicial que os/as alunos/as normalmente demonstram e pela falta de estrutura para algumas possibilidades nesse sentido, não vê maiores empecilhos para uso mais frequente dessas práticas na Unidade Escolar onde atua.

Ele disse que poderia ter se utilizado de outras temáticas de que também já lança mão em suas aulas para sua apresentação no encontro de trocas de experiências, citando, como exemplo, o Jornal Esportivo Escolar e a capoeira, como temáticas muito propícias à diversificação dos conteúdos.

Falando de suas perspectivas, Epifânio disse que essas formações e experimentações contribuíram para fortalecer nele um sentimento que já tinha timidamente a respeito da possibilidade de a Educação Física ser um componente curricular que extrapole o ensino de habilidades e técnicas para a prática esportiva.

Reiterou afirmando que sempre se incomodou com esse limite culturalmente atribuído pela comunidade à disciplina. Finalizou dizendo que, agora, mais do nunca, tem a certeza de que estava no caminho certo, no que concerne ao trato atribuído às suas aulas quanto ao estímulo à criticidade de situações sociais incômodas a ele e aos seus/suas alunos/os, o que o deixa muito feliz com seu trabalho.

Considero que as formações virtuais experimentadas nesta pesquisa foram uma etapa disparadora e que, com a continuidade desse processo, trazem o intento da reflexão sobre a prática a partir do que foi vivenciado pelos/as professores/as e das questões/dificuldades que eles tiveram e que aqui, no processo de formação profissional via mestrado, pretendo ajudar a repensar.

Por fim, o professor também agradeceu por toda parceria e oportunidades de diálogos criadas pela proposta de formação continuada e cedeu a fala para interações.

Durante a interação, indaguei o professor de como se utilizou do tema do salto em altura para oportunizar aos alunos a criticidade social em torno dessa prática. O professor Epifânio respondeu que, ao perceber que algumas meninas tentavam se esquivar da participação na aula, aproveitou a oportunidade e trouxe a discussão de que houve época em que as mulheres queriam e não podiam participar dessa prática em razão da proibição imposta ao gênero feminino nessa modalidade, em seu primeiro século de existência, trazendo contexto, justificativas e, principalmente, como a proibição foi extinta.

Não sendo interpelado por mais nenhum dos colegas, o professor Epifânio de despediu.

6.3 PROFESSOR SÓCRATES E A PRÁTICA DO BOXE

O professor Sócrates apresentou a sua experiência com o conteúdo boxe como uma prática inovadora. A aula aconteceu no dia 18/11/2022, na sala de expressão corporal da Unidade Escolar onde atua, na sede do município.

Ele afirmou que fez essa opção por jamais ter tentado trabalhar a Unidade Temática de Lutas. Assim, essa foi uma experiência desafiadora, pois o boxe era uma novidade até para ele mesmo. Interessante destacar que, apesar de o professor

nunca ter trabalhado com lutas antes, a escola em que atua tem toda a estrutura necessária para tal (a estrutura de tatame, espelho de parede, sacos de pancada e luvas de soco e de aparador de socos), nunca antes aproveitada por ele. Isso, por si só, diz muito dessa experiência realizada pelo professor. Em especial porque, para além das motivações acima, o professor citou a enorme cobrança dos/as alunos/as para usarem a estrutura da Sala de Expressão Corporal, que ainda não havia sido utilizada para aulas de luta.

O professor aproveitou para explicar que a demora entre o término dos encontros de formação e implementação da aula de experimentação se deu por conta de sua apropriação acerca do tema para ministrar a aula. A situação do professor Sócrates nos convoca mais uma vez a pensar e indagar os processos formativos de professores na rede pública de ensino de Caravelas/BA. Ou seja, como pode uma escola possuir toda estrutura especializada para a prática de lutas e não preparar os docentes para o uso desses recursos?

Figura 21 - Imagem do professor Sócrates na sua apresentação no encontro de trocas de experiências



Fonte: arquivo do próprio autor (2023).

Ao planejar a aula, o professor Sócrates afirmou que passou pelo primeiro desafio, ao propor um objeto de conhecimento que jamais havia trabalhado antes, mas que sempre teve vontade.

Vontade essa que sempre esbarrava na falta de estrutura, que anteriormente não dispunha, segundo o próprio professor, e pelo remoto tempo que havia preenchido um plano de aula já que, também em sua escola, esse instrumento não é exigido dos professores.

Questões sexistas e de segurança em relação ao tema logo emergiram, fazendo com que o professor buscasse um bom embasamento para abordagem dessas circunstâncias durante a aula. Entretanto, não considerou imperativo constar essas ponderações no seu plano de aula, pois ele entendia que os alinhamentos de segurança prescritos no plano e tratados na aula seriam suficientes, e as questões sexistas dependeriam de uma janela de oportunidade para serem abordadas.

Ainda falando do planejamento, o professor explicou que se preocupou também em passar noções básicas de posicionamento, deslocamento, tipos de golpe, guarda e esquivas no intuito de promover uma experimentação mais didática e que desvinculasse a prática esportiva do boxe do seu uso desvirtuoso para agressões e brigas.

Ao apresentar a experimentação da prática, o professor Sócrates se disse novamente surpreso, pois não houve um/a aluno/a sequer que tivesse tentado se abster da aula. Inclusive, como tinha que fazer os registros fotográficos, o professor havia reservado essa ação para algum aluno resistente à participação ou que tivesse alguma restrição, mas até a aluna grávida de quatro meses não quis deixar de participar das experimentações.

De forma introdutória à aula, o professor disse ter feito um breve relato da diferença entre luta e briga, sobre a origem do boxe e sobre o aumento da prática entre as mulheres, com a baiana Bia Ferreira se sagrando bicampeã mundial (2019 e 2023) e medalha de prata olímpica (2020) recentemente.

Figura 22 - Mosaico de registros fotográficos das experimentações de boxe utilizadas pelo professor Sócrates



Fonte: arquivo do professor Sócrates (2022).

Segundo o professor, a fascinação dos/as alunos/as em participar de algo inédito para eles fez com que a euforia inicial se transformasse em atenção e muito respeito aos combinados de segurança ao longo da aula. Sócrates completou que, por garantia, nos momentos de experimentações em duplas, optou por deixar meninos com meninos e meninas com meninas.

Aqui, penso que o professor, depois de trabalhar com a turma separada por gênero, poderia avançar e trabalhar com os gêneros conjuntamente. Assim, poderia problematizar sobre o respeito a possíveis diferenças, sejam elas no tamanho, força ou habilidade, e que poderiam existir inclusive entre alunos/as do mesmo gênero.

O professor replicou, afirmando: “Essa proposição é válida, mas eu teria que ter alguma convicção da maturidade dos/as alunos/as maiores e mais habilidosos nesse sentido, pois minha fala poderia não ser assimilada num primeiro momento e depois do acidente ocorrido poderia ser tarde demais” (SÓCRATES, 2023).

Nesse sentido, Nepomuceno (2023, p. 63) enfatiza:

A função da escola é incentivar a prática de lutas para todos(as), independentemente de seu gênero ou de suas habilidades. Necessário é desconstruir qualquer tipo de processo discriminatório, por meio de ações pedagógicas inclusivas, que respeitem a diversificação, pratiquem a tolerância e busquem romper com a rejeição e os estigmas das artes marciais e dos esportes de combate.

Ao refletir sobre a proposta pedagógica, o professor disse que sua aula de experimentação sobre o boxe foi bem limitada do ponto de vista de exploração de todas as possibilidades de abordagens que essa prática suscita, mas que isso se deu em razão de ser a primeira vez que desenvolveu uma aula com essa temática.

Disse ainda que, também em razão da primeira experiência com a temática do boxe, ateuve-se muito a elementos ligados às técnicas de execução e às normas de segurança, por receio de acidentes, mas que em propostas futuras, com certeza, englobaria outros elementos, como maior equilíbrio entre as dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais do conteúdo.

Salientou que a Unidade Escolar onde atua realmente lhe oferece muitas oportunidades, tanto em materiais quanto em infraestrutura, e que, paulatinamente, tentaria utilizar esses recursos para ampliar as experiências ofertadas ao corpo discente.

Já tecendo perspectivas, professor Sócrates afirmou, ainda, que já estava organizando as Unidades Temáticas e Objetos de Conhecimento com recursos disponíveis na escola para propor um planejamento que possibilite a todos os/as alunos/as, de todas as séries, passarem por todas as oportunidades que a escola oferece. Incluiu a iniciação científica voltada para a prática da cultura corporal do movimento, o que, para ele, aproximaria muito a Educação Física de um papel mais efetivo para ampliação cultural dos discentes.

Por fim, o professor teceu elogios a todos os colegas pelos trabalhos apresentados e agradeceu pela possibilidade de participar desse grupo voltado para formação colaborativa e diferente, considerando este último adjetivo como congruente às propostas desenvolvidas por todos na perspectiva inovadora e cedeu a palavra para interação.

Professor Epifânio pediu a fala para perguntar ao professor Sócrates se seus/suas alunos/os manifestaram interesse em fazer novas aulas de lutas, do próprio boxe ou de outro objeto de conhecimento, por exemplo, a capoeira.

O professor Sócrates, respondeu: “Com certeza! Mal havia terminado a aula e os alunos já me perguntavam quando seria a próxima”. Contudo, como já estavam próximos ao fim daquele ano letivo, não haveria mais tempo para voltar a acontecer ainda nele.

Aqui também interagi pedindo ao professor Sócrates que descrevesse quais questões considerou como sexistas e de segurança ao planejar e implementar sua proposta pedagógica.

Ele disse estar se referindo “[...] a uma maior fragilidade física das meninas em relação aos meninos, o que, em algum momento de empolgação, poderia levar a um acidente de contato” (SÓCRATES, 2023).

Nesse sentido, Capitanio (2010, p. 72) discorre sobre a naturalização da fragilidade atribuída ao sexo feminino e que isso se deve ao fato de que

No esporte há uma grande valorização social de atributos masculinos: Força, poder, liberdade, competitividade em detrimento dos femininos: delicadeza, fragilidade, inatividades, dentre outros, obviamente com a finalidade da manutenção de um controle social, da manutenção assimétrica e injusta do poder de um gênero, sobre o outro.

Corroborando, Nepomuceno (2023, p. 54) reitera que

[...] a reprodução dessas atitudes e crenças acontece dentro das famílias, pelos professores escolares, e até por outras mulheres. E assim, as meninas vão sendo mutiladas, inferiorizadas e desencorajadas a participarem dos esportes nas aulas de Educação Física ou em outro espaço, por justamente acreditarem nesse discurso de capacidades, natureza, fragilidades e habilidades.

Após as interações ficou evidenciado para mim que o professor Sócrates, inicialmente, direcionava maior interesse no seu processo de aposentadoria (em viés de ocorrer) do que na formação profissional que o ajudasse em ações futuras. Acredito que a participação do professor na formação tenha ocorrido mais pela relação de amizade que ele tem comigo e pela pesquisa de mestrado que desenvolvi do que por interesses efetivamente profissionais.

Entretanto, pelas interações estabelecidas em meio ao encontro de formações e discussões no grupo de WhatsApp da pesquisa, entendo que o professor foi contemplado, sim, com as reflexões emanadas, que o fizeram repensar suas práticas. Ou seja, muito embora inicialmente a motivação do professor tenha sido outra, sua imersão nas formações contribuiu para uma autocrítica sobre sua atuação profissional, sendo bem-sucedida ao meu ver.

O simples fato de experimentar uma nova proposta pedagógica já traz o professor para a reflexão sobre sua atuação docente. Ao se permitir sair da zona de conforto e experimentar algo novo, ele tem a oportunidade de refletir sobre suas práticas, seus métodos de ensino e suas estratégias pedagógicas. Essa reflexão pode levá-lo a questionar suas abordagens tradicionais, a buscar novas formas de engajamento dos/as alunos/as e a explorar recursos e metodologias que antes não considerava.

No entanto, é compreensível que o professor se limite a uma abordagem mais comedida ao introduzir algo novo em suas aulas. A incerteza sobre a aceitação da nova temática pelos/as alunos/as, o receio de possíveis dificuldades de implementação e a preocupação em manter a continuidade e a efetividade do processo de ensino-aprendizagem podem levar o professor a adotar uma postura mais cautelosa. Essa abordagem comedida pode ser vista como uma estratégia para minimizar os riscos e garantir uma transição suave para a nova proposta.

6.4 PROFESSOR PEDRO E A PRÁTICA COM ESTILINGUE

Logo após, o professor Pedro assumiu o palco e apresentou como sua escolha de prática inovadora trabalhar com o estilingue, experimentada ao longo de quatro aulas, no período entre 19 e 30/09/2022, na área livre da escola onde atua, no Distrito de Ponta de Areia.

Segundo o professor, a motivação para a escolha dessa temática foi o fato de ter recebido muitos relatos de que alunos da escola vinham utilizando seus estilingues de brinquedo para atingir animais e até pessoas, em caso de conflito, usando-os como arma. Entendendo que a escola e, em especial, a Educação Física poderia intervir nessa situação, apresentou um planejamento com uma sequência didática utilizando a prática com o estilingue e obteve o apoio da coordenação pedagógica e direção da escola.

Figura 23 - Imagem do professor Pedro na sua apresentação no seminário de avaliação



Fonte: arquivo do autor (2023).

Ao abordar a etapa do planejamento, o Professor Pedro citou, primeiramente, todo cuidado que teve em convidar o professor Leonardo, proponente da formação continuada, para elaborar uma apostila com dados sobre o estilingue.

A apostila trazia sete enfoques que antes só eram abordados de forma oral pelo professor Pedro, sendo eles: apresentação do estilingue; suas origens e história; forma de confecção artesanal; combinados de uso com segurança; folclore sobre o estilingue; uso do estilingue com respeito ao meio ambiente; abordagem legal de quando o estilingue deixa de ser um brinquedo para se tornar uma arma.

A ideia é que esse material chegasse às mãos dos alunos num primeiro momento da sequência didática, antecipando algumas informações e subsidiando possíveis interações, facilitando o entendimento do conteúdo a ser tratado pelos/as alunos/as.

Para além disso, durante o planejamento, também veio à tona a necessidade de alguns recursos, como: aquisição de itens para confecção de estilingues e, também, de alguns estilingues artesanais, já que nem todos os/as alunos/as tinham seus próprios; material para confecção de uma munição com o maior segurança possível, neste caso, folhas de papel alumínio; e impressão de alvos pontuados. O professor Pedro, nesse momento, agradeceu também a oportunidade da pesquisa, que favoreceu a aquisição dos materiais didáticos para seu desenvolvimento.

Partindo para as experimentações, o professor disse que a sequência didática foi organizada em quatro aulas, sendo a primeira introdutória, com o uso da apostila, interações e resposta a um miniquestionário sobre o tema. A segunda foi dedicada à confecção dos estilingues, munições e alvos, alguns pelos/as próprios/as alunos/as. A terceira aula foi o primeiro momento de manuseio e experimentações práticas dos estilingues prontos, ocorrendo a introdução de algumas técnicas de uso. Na quarta e última aula, foi realizado um festival de tiro ao alvo com estilingue entre os/as alunos/as da turma.

Finalizando a etapa do planejamento, o professor Pedro, conjuntamente com o professor Leonardo, elaborou uma súmula simplificada de tiro que possibilitou o registro das tentativas de cada aluno/a na última aula da sequência didática, que foi o festival de tiro ao alvo com estilingue.

Figura 24 - Mosaico de registros fotográficos das experimentações de estilingue utilizadas pelo professor Pedro em sua apresentação



Fonte: arquivo do autor (2022).

O professor Pedro relatou que, durante as experimentações, sua maior dificuldade foi com o manuseio dos estilingues pelos/as alunos/as, ou seja, conciliar as orientações procedimentais da aula e se manter atento àqueles/as alunos/as que ocasionalmente viessem a fazer uso indevido do estilingue, decorrendo, assim,

algum acidente. O professor considerava essa possibilidade como oportunidade propícia à intervenção pedagógica quanto ao uso indevido do brinquedo.

Salientou a participação efetiva das alunas nas experimentações, inclusive, mencionando o melhor desempenho delas no festival de tiros com estilingue, o que o surpreendeu, pois eram os alunos que andavam praticando com esses brinquedos no ambiente externo à escola.

Ao debater entre os/as alunos/as o melhor resultado registrado pelas meninas, o professor considerou que o fato de as meninas estarem mais atentas às explicações e, também, mais atraídas pela novidade do estilingue na aula de EF transformou esse maior interesse em melhor desempenho. Isso porque os meninos, por questões culturais, têm maior acesso a esse brinquedo fora da escola.

Com isso, o professor Pedro deixou claro que, ao contrário do que os meninos esperavam (inclusive ele), pelos motivos acima descritos, a autodeterminação e empenho das meninas as fizeram superar o estereótipo de menos hábeis imbuído a elas pelos seus colegas.

Para Saraiva (1999), o estereótipo de fragilidade atrelado culturalmente ao sexo feminino, seja por familiares, professores e colegas de escola, é pejorativo e superestima as potencialidades do sexo feminino. Para o autor,

No campo biofisiológico, a performance motora feminina fica prejudicada pelas menores oportunidades de vivências corporais, em relação as oportunidades de jogos esportivos oferecidas aos meninos. No campo psicológico, a aceitação por parte das meninas da ideia de superioridade física do homem, que transferida aos outros aspectos de vida, leva à acomodação, uma vez que os meninos são desde cedo estimulados para a independência. E no campo social, pode-se facilmente deduzir em decorrência dos fatos anteriores, as consequências para o papel social de ambos os sexos. (SARAIVA, 1999, p. 27).

O professor Pedro acrescentou que não foi a primeira vez que trabalhou com essa temática, mas sem dúvida foi a melhor e creditou isso não só à falta de estrutura, pois, dessa vez, contou com a disponibilidade de um estilingue para cada aluno/a, como também ao fato de uma evolução significativa da maturidade acerca do uso responsável do brinquedo pelos/as alunos/as.

O professor completou afirmando que as práticas com estilingue não se concentraram somente em uma de suas turmas, pois ele é o professor de todas as

turmas da escola, e todas elas tiveram uma sequência didática com as adequações necessárias a cada uma das séries.

Também trouxe à tona outra possibilidade que considera inovadora e já vem usando há alguns anos em suas aulas, que é o uso da bicicleta como objeto de aproximação com a natureza, atribuindo a ela um enfoque alternativo ao uso elementar como meio de transporte, através de pedaladas por trilhas ecológicas próximas à escola.

Por fim, o professor discorreu sobre suas perspectivas acerca da continuidade das propostas da pesquisa no que diz respeito ao aumento do uso de propostas inovadoras no cotidiano letivo.

O professor Pedro afirmou que, assim como alguns dos outros colegas já haviam relatado, também sofre com sérias limitações estruturais e materiais. Ele afirmou, ainda, que, dentro do possível, sempre inventava algo para burlar essas limitações. Para além disso, crê que, mantendo um bom diálogo junto à comunidade escolar, continuará sendo bem-sucedido em suas futuras propostas.

Sobre esse aspecto, retomamos Candau (2014), ao afirmar o papel do/a educador/ra como agente central de promoção de cultura e da busca por mudanças na reconstrução de saberes que venham promover a transformação social dentro da comunidade em que está inserido/a.

Esse pensamento de Candau (2014) enaltece a atuação do professor Pedro, com base nos relatos negativos que recebeu sobre o comportamento de seus/as alunos/as em relação ao mau uso do estilingue na comunidade. Assim, acabou sendo respaldado por sua preocupação social e se predispondo a atuar didaticamente, trazendo ao ambiente escolar, em especial à EF, a responsabilidade de intervir numa situação problema, integrando, assim, escola, indivíduos e sociedade para um bem comum.

Libâneo (1985, p. 39) tece as seguintes considerações a respeito da escolha de conteúdos pelos/as docentes:

[...] os conteúdos são realidades exteriores ao aluno que devem ser assimilados e não simplesmente reinventados, eles não são fechados e refratários às realidades sociais", pois "não basta que os conteúdos sejam apenas ensinados, ainda que bem ensinados é preciso que se liguem de forma indissociável a sua significação humana e social".

E o Coletivo de Autores (1992, p. 19) reitera:

Essa explicação põe em destaque um princípio curricular particularmente importante para o processo de seleção dos conteúdos de ensino: a relevância social do conteúdo que implica em compreender o sentido e o significado do mesmo para a reflexão pedagógica escolar/ Este deverá estar vinculado à explicação da realidade social concreta e oferecer subsídios para a compreensão dos determinantes sócio-históricos do aluno, particularmente a sua condição de classe social.

Ao ceder a fala após sua apresentação, o professor foi arguido pelo professor Epifânio quanto à reação dos pais quando o professor começou a experimentar o estilingue na escola. O professor Pedro disse que houve reação de perplexidade de alguns e contrariedade de outros, mas era a que ele esperava, haja vista que o estilingue nunca foi historicamente tratado dentro da escola onde atua. O professor adicionou, ainda, acreditar que isso ocorre em pouquíssimas escolas no Brasil, mesmo sendo um brinquedo comum da cultura nacional.

O professor Pedro encerrou afirmando que há muitos preconceitos atribuídos a algumas práticas corporais do movimento, que se mantêm por conta, muitas vezes, da falta de propostas pedagógicas bem fundamentadas que os resgatem do ostracismo imposto por argumentos leigos e até levianos de algumas pessoas presas a esses preconceitos. Para ele, basta termos os argumentos bem elaborados que conseguiremos, na maioria das vezes, revolver o preconceito dessas pessoas.

Por fim, agradeceu também a oportunidade de participar de todo o processo da pesquisa com os demais colegas e relatou extremo interesse em se manter unido ao grupo, nem que fosse pelo grupo “Ed F Escolar Caravelas”, na plataforma digital do WhatsApp, que foi criado para a pesquisa, mas que de forma nenhuma deveria parar por aqui, sendo bastante aplaudido pelos outros colegas.

6.5 PROFESSOR LEONARDO E A PRÁTICA DA CAPOEIRA

Como proponente da formação piloto e sendo ela participativa, também promovi minha experimentação de proposta inovadora. Escolhi a temática da capoeira, que foi ministrada através de uma sequência didática distribuída em quatro aulas, entre os dias 12 e 23/09/2022, na sala de aula e na quadra da unidade escolar onde leciono, na sede do município.

Os motivos que me levaram à escolha da capoeira como temática foi minha familiaridade com essa luta e uma indignação particular como professor de

Educação Física de ver essa possibilidade da cultura corporal do movimento (não só a Unidade Temática de Lutas, mas principalmente o objeto de conhecimento da capoeira) sendo muito pouco explorada dentro dos espaços escolares na Bahia. Isso, sobretudo se considerarmos os fatores que levam a capoeira a ser relegada neste ambiente que deveria propiciar laicidade e tolerância, dentre outras virtudes democráticas.

Figura 25 - Imagem do professor Leonardo na sua apresentação no seminário de avaliação



Fonte: arquivo do autor (2022).

Ao planejar a sequência didática que foi experimentada em uma de minhas turmas de 9º ano, apesar de não preterir as experimentações práticas, dei um enfoque significativo às questões culturais, sociais e religiosas ligadas, através de pesquisa, entrevistas e elaboração de trabalhos, com as origens dos estilos da capoeira.

Como já mencionado pelo colega Epifânio, que atua na mesma Unidade Escolar que eu, lá já é de praxe a produção e entrega à coordenação pedagógica da escola de um plano quinzenal das práticas pedagógicas, o que favorece o emprego de sequências didáticas.

Assim, nas duas primeiras aulas da sequência didática, estimei os alunos a refletirem sobre as relações entre a luta capoeira e suas relações étnico-raciais, religiosas e o preconceito atribuído a ela por essas causas.

Na primeira aula, os/as alunos/as assistiram ao vídeo introdutório “Capoeira em Busca do Reconhecimento Social em Escolas Públicas” (QUINTO; USP, 2019). Após assistirem ao vídeo, foi solicitado que preenchessem um questionário de 6 perguntas acerca das questões étnico-raciais e religiosas abordadas no vídeo, sendo elas: 1) Por que devemos entender como importante a introdução da capoeira nas escolas públicas como forma de aprendizado da nossa ancestralidade? 2) De que forma as leis 10.639/03²⁵ e 11.645/08²⁶ possibilitam a introdução da capoeira nas escolas da Educação Básica? 3) Descreva alguma relação entre a capoeira e outras disciplinas da escola. 4) Qual a diferença entre capoeira escolar e capoeira de rua ou de academia? 5) Qual a importância da capoeira para a história do Brasil? 5) Cite um herói negro relacionado à nossa libertação de Portugal.

Em seguida, foram orientados a produzirem, para a aula seguinte, uma pesquisa de campo sobre as origens, dificuldades e potencialidades da prática da capoeira na cidade de Caravelas, assim como as possíveis diferenças entre a capoeira praticada nos grupos pesquisados e a capoeira escolar.

Durante a pesquisa, os/as alunos/as visitaram os dois grupos de capoeira da cidade, chamados Liberdade e Malícia, e dessas visitas trouxeram entrevistas com os mestres e praticantes, além de alguns registros fotográficos.

Figura 26 - Fotografias dos grupos de Capoeira Liberdade e Malícia, em suas sedes



Fonte: arquivos dos alunos Thiago e Sabrinny (2022).

²⁵ Lei federal que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira africana nas escolas do ensino fundamental e médio das redes públicas e privadas.

²⁶ Lei que reitera a atenção para a significação étnico-racial indígena ao lado dos povos africanos na formação do povo brasileiro.

Entre os relatos coletados pelos/as alunos/as nas entrevistas, destacou-se o do Mestre Saruê, do Grupo de Capoeira Malícia. Pelo registro dos/as alunos/as, o Mestre afirmou:

Fico muito incomodado com a ausência da capoeira nas aulas de Educação Física das escolas, pelas nossas origens deveria ser obrigatória. Por mim, todas as escolas da Bahia tinham que ter um Mestre de Capoeira. Mas, como tem muita gente que vê a capoeira como coisa do demônio, é nisso que dá. Só mostra todo preconceito que passamos e a resistência que temos que ter para não deixar nossa cultura morrer. (MESTRE SARUÊ, 2022).

Ao ser apresentada, a fala do Mestre Saruê trouxe à discussão o dilema entre se respeitarem as questões histórico-culturais relacionadas à capoeira e a sua necessária introdução no currículo do componente EF, já sendo respaldada legalmente nesse sentido. Em contrapartida, entendemos que, com a obrigatoriedade de seu trato exclusivo nas escolas e por Mestres da arte marcial, haveria detrimento das outras práticas da cultura corporal do movimento, tornando-se, assim, um limitante da apropriação de uma cultura mais ampla pelos/as discentes. E, nesse sentido, todos os docentes convergiram nessas mesmas opiniões.

Em seguida, foi apresentado o relato de um aluno que, durante a apresentação de seu trabalho, fez um adendo externando sua indignação com a situação de preconceito religioso e sociocultural que sua mãe apresentou sobre a capoeira. Um deles relatou que, ao pedir à mãe autorização para ir fazer a pesquisa nas sedes dos grupos de capoeira, afirmando ser um trabalho da disciplina Educação Física, ouviu o seguinte comentário:

Estão ensinando isso na escola agora é? Macumba. O que acham que vocês vão aprender com isso? Pedir para ir à igreja, ninguém pede. Quem quer fazer isso não precisa ir para escola não. Quando você acha que já viu de tudo, vem uma dessas dá própria escola. (MÃE DE ALUNO, 2022).

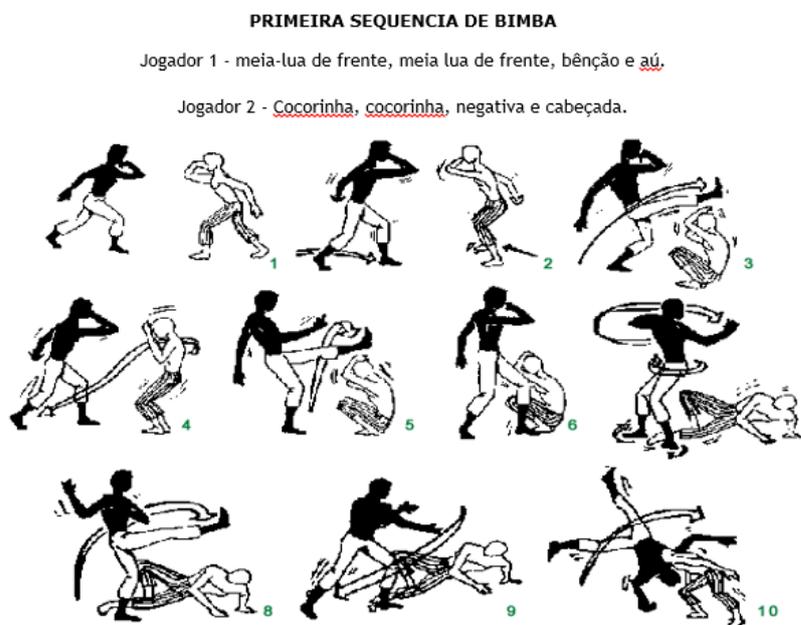
A fala pejorativa da mãe do aluno nos trouxe reflexões que evidenciam a situação de intolerância religiosa no contexto familiar e que acaba por se expandir à escola. Com isso, Pereira (2019) nos apresenta uma “manobra” comumente usada por professores para amenizar este conflito inicial:

[...] o preconceito ocorre diariamente, primeiro pela falta de informação, pois tudo que vem do negro é associado ao espiritismo. Assim como a capoeira, o samba também sofria preconceito religioso. Mas o que todo dia eu tento mudar é que a capoeira, como qualquer outra arte marcial, não tem religião. A religião é do indivíduo que a pratica. (PEREIRA, 2019, p. 297).

Nas duas últimas aulas da sequência didática, os/as alunos/as passaram para as experimentações práticas.

Na terceira aula, o enfoque foi na coreografia da 1ª Sequência de Mestre Bimba, assim como na abordagem crítica ante o surgimento dessas sequências, culminando, na quarta aula, com o Festival de Capoeira entre os alunos da turma.

Figura 27 - Ilustração da 1ª Sequência de Mestre Bimba



Fonte: <http://abadafronteira.blogspot.com/2010/01/sequencia-de-ensino-de-mestre-bimba.html>.
Acesso em: 02/ set. 2022.

Nessas aulas, um maior foco foi dado ao entendimento e combinação dos movimentos do que às suas execuções técnicas, o que trouxe maior fluidez e ludicidade a esses momentos.

Entretanto, o aluno Thiago, do 9º ano, como parte de seus trabalhos, trouxe uma crítica relevante sobre as sequências de Mestre Bimba. Segundo ele, “[...] mestre Bimba criou a sequências da capoeira no Estilo Regional²⁷ e isso tornou a capoeira mais didática, entretanto, fez com que ela perdesse um tanto da filosofia e folclore que o Estilo Angola²⁸ mantém” (THIAGO, 2022).

Sobre as experimentações práticas, o que sempre me chama atenção nas aulas dedicadas à capoeira, são os impedimentos que alguns/mas alunos/nas têm de suas

²⁷ Estilo contemporâneo de capoeira desenvolvido por Mestre Bimba e que possui atributos de outras artes-marciais em sua prática.

²⁸ Estilo original da capoeira, praticado pelos escravos. Essa maneira de jogar capoeira é caracterizada por ser mais lenta, composta de movimentos furtivos e executados de modo rasteiro.

famílias e religiões quanto à participação nas aulas práticas, sendo, inclusive, respaldados pela direção da escola.

Entretanto, todos os que têm esse impedimento têm que oficializar mediante entrega de algum documento de sua igreja junto à direção da escola e recebem a atribuição de entregar relatórios escritos do que foi tratado em cada uma das aulas que não participem.

Figura 28 - Mosaico de registros fotográficos das experimentações de capoeira utilizadas pelo professor Leonardo em sua apresentação



Fonte: arquivo do autor (2022).

Importante salientar que essa ação de solicitar relatórios aos/as alunos/as que não participam das práticas sempre surtiu efeito e não foi diferente nessa ocasião, pois alguns/mas desses/as alunos/as passam a participar das práticas após serem comunicados dessa demanda em caso de abstenção.

Inclusive, um deles relatou que “[...] prefere mil vezes participar da aula prática do que só ficar escrevendo” (RAUL, 2022). Além disso, outros comentários me fazem acreditar que a reflexão desses/as alunos/as junto às suas famílias traz luz sobre a laicidade imputada à capoeira na escola e explicitada nas aulas dessa luta no ambiente escolar, desconstruindo, assim, muito dessa resistência de cunho preconceituoso em relação à religiosidade.

A sequência didática foi encerrada com um Minifestival de Capoeira, com a apresentação em duplas da 1ª Sequência de Mestre Bimba. Aqueles/as alunos/as que se mantiveram afastados das práticas foram avaliados através de um trabalho escrito com a origem da sequência de Mestre Bimba e a descrição dos movimentos relativos à 1ª Sequência.

Ao refletir sobre minha experimentação, ative-me a uma questão amplamente abordada nas formações: a que atrela algumas características às práticas da cultura corporal do movimento, de forma a imputar-lhes um caráter inovador, que é não se limitar somente à variação de conteúdos ou na experimentação de outros esporadicamente usados.

Para isso, o enfoque das propostas pedagógicas deve estar estreitamente relacionado às questões sociais e inclusivas (gênero, PCD, étnico-racial, de classe, ambientais, religiosas, etc.) no entendimento do corpo como sujeito, com oportunidades de reflexão dessas temáticas sobre as práticas, para que viemos a pleitear o caráter crítico da EF escolar.

Como nos lembra Silva (2022), na formação que mediou, ao oferecermos um olhar culturalista às práticas corporais, trazemos os reais sentidos e significados ao que ensinamos em nosso cotidiano escolar.

Nesse sentido, também reforçou Almeida (2022), na ocasião da formação que mediou, que nos trouxe luz ao entendimento inovador que enxerga o movimento como linguagem, expressão cultural do corpo-sujeito e, dessa forma, acessível a todos no ambiente escolar, independente de credos, orientação sexual ou contexto social.

A meu ver, ambas as colocações expandem uma concepção contemporânea de nossa atuação docente na EF escolar. A isso Candau (2014) considera um chamamento para “reinventar a escola”, trazendo ao/a professor/a a constante de ser um agente promotor da cultura que, por sua vez, é determinante para reflexão sobre as questões sociais e de inclusão.

Diante disso, minha perspectiva de uso de propostas inovadoras na continuidade do meu trabalho docente passa por me atentar para a abordagem dessas temáticas sociais acima descritas, buscando fazer uma contextualização apropriada ante cada conteúdo utilizado.

Enfim, após meus relatos, agradei a todos os colegas presentes e que se mantiveram comigo até o fim da presente formação e garanti a todos que, tanto através do grupo de WhatsApp como através do Blog da Educação Física Escolar de Caravelas, nós nos manteremos em contato para futuras iniciativas de formação continuada colaborativa, assim como para trocas de novas informações e experiências do nosso labore.

Ao terminar minha apresentação e franquear a palavra para interações, o professor Epifânio, que relembro ser colega na mesma instituição de ensino em que atuo, perguntou como foi a repercussão entre os pais e a equipe gestora militar, ao tratar do tema da capoeira, pois ele teve alguns problemas na aceitação desses grupos quando tentou ministrar essa sequência didática em suas aulas.

Respondi que não tive maiores problemas, a não ser ter que administrar os impedimentos de alguns/mas alunos/as por questões particulares e afirmei que essa situação amena já pode ter ocorrido em decorrência do que o próprio professor Epifânio havia passado alguns meses antes.

Assim, nós nos confraternizamos e demos como encerrado nosso encontro de trocas de experiências e percepção das experimentações estimuladas pela pesquisa.

Alinhamos definitivamente, também, a criação do nosso Blog da Educação Física Escolar Caravelense como produto educacional e que possibilitará postagem de registros fotográficos, documental e relatos, tanto os decorrentes das formações ocorridas durante a pesquisa como de novas experimentações de práticas pedagógicas, e ainda com registros apresentados pelos professores durante o encontro de experiências da formação.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir esta dissertação de mestrado, é crucial destacar a importância e os desafios enfrentados na implementação de um projeto piloto de formação continuada específica para os professores de EF do município de Caravelas, na Bahia.

O contexto de Caravelas impôs condições limitantes, como as grandes distâncias geográficas, a indisponibilidade de tempo dos docentes e a dificuldade de compatibilizar suas agendas para os encontros, uma vez que a Semede foi reticente nesse sentido. No entanto, essas limitações não foram obstáculos intransponíveis, mas sim oportunidades para buscar soluções dentro do contexto estabelecido.

Compreender a concepção do que constitui uma proposta pedagógica inovadora foi fundamental nesse processo. Através do projeto piloto de formação continuada, buscamos fomentar a reflexão sobre a prática pedagógica numa perspectiva contemporânea, incentivando os professores a repensar e atualizar suas abordagens, propiciando novos olhares à sua atuação.

Além disso, reconhecemos a importância de considerar as influências da história pessoal, do tempo de vida profissional e da cultura escolar na elaboração e experimentação das propostas pedagógicas. Cada professor possui uma trajetória única, repleta de experiências e vivências que podem contribuir para a escolha das temáticas abordadas na formação continuada. A motivação para essas escolhas foi baseada na riqueza da experiência de vida dos docentes, explorando suas expertises e incentivando a troca de conhecimentos entre eles.

Foi imprescindível levar em conta elementos que tornassem a proposta inovadora e adaptada ao contexto específico de Caravelas. Nesse sentido, exploramos recursos tecnológicos e estratégias de comunicação que viabilizassem a interação e a aprendizagem, superando as barreiras das distâncias geográficas. A utilização de plataformas virtuais, videoconferências e materiais *on-line* contribuiu para uma formação mais flexível e acessível, proporcionando um ambiente compatível com o cenário encontrado.

Ao refletir sobre a prática pedagógica na perspectiva contemporânea e considerar as necessidades e desafios enfrentados pelos professores de EF em Caravelas/BA, o

projeto piloto de formação continuada buscou impulsionar o desenvolvimento profissional e pessoal dos docentes, fortalecendo sua capacidade de inovação e adaptação às demandas atuais.

No entanto, reconhecemos que o projeto piloto teve suas limitações e que o formato de palestra não foi o ideal para atender a todas as necessidades de formação dos docentes. Essa constatação nos impulsiona a buscar alternativas e melhores condições para futuras formações, garantindo que elas sejam mais dinâmicas, interativas e adequadas às demandas dos profissionais da EF em Caravelas/BA.

Dessa forma, esta dissertação busca contribuir para o avanço da área educacional, destacando a importância da formação continuada, da concepção de propostas pedagógicas inovadoras e do reconhecimento das vivências individuais dos professores. Espera-se que este estudo inspire novas iniciativas e aprimoramentos na formação de professores de EF, promovendo práticas pedagógicas cada vez mais efetivas e alinhadas às necessidades dos estudantes e da sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel et al. (Org.) **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996.

ALMEIDA, Ueberson Ribeiro. **Tramas e urdiduras: o protagonismo como exercício na atividade de professores/as de EF**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

ALTOÉ, Janaina Lubiana. **A dança nas aulas de educação física: legitimidade e democratização “via” prática pedagógica**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional-PROEF) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

AZEVEDO, A. et al. Formação continuada na prática pedagógica: a EF em questão. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 04, p. 245-262, outubro/dezembro de 2010.

BETTI, M. **O que a semiótica inspira na Educação Física**. **Revista Discorpo**, n. 3, p. 25-45, 1994.

BRACHT, Valter. **Sociologia Crítica do Esporte: uma introdução**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2005.

BRACHT, V; ALMEIDA, U. R.; WENETZ, I (Org.). **A EF escolar na América do Sul: entre a inovação e o abandono/desinvestimento pedagógico**. Curitiba: CRV, 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para Formação de Professores/as**. Brasília, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=48631-reformprof1&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192#:~:text=O%20professor%20precisa%20ter%20condi%C3%A7%C3%B5es,diferen%C3%A7as%20culturais%2C%20sociais%20e%20individuais. Acesso em: 27 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior: Cartilha de Orientação**. Brasília, DF: Inep, 2022.

BRAUN, Jaime Caetano; MARENCO, Luiz. **Destinos**. In. Álbum: Identidade (ao vivo). U.S.A Records, 2013.

BROTTO, F. O. **Jogos Cooperativos: se o importante é competir, o fundamental é cooperar**. Santos: Re-nomada, 1997.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. **Educação**, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 33-41, 2014.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Formação Continuada de Professores: tendências atuais. In: MIZUKAMI, Maria das Graças N.; REALI, Maria Aline de M. Rodrigues. **Formação de Professores: tendências atuais**. São Paulo, EDUFSCar; FINEP, 1996.

CAPITANIO, A. M. Autopercepções de desigualdades de atletas mulheres. **Polêm!ca**, v. 9, p. 70-83, 2010.

CAVACO, M. H. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto, 1999. p.155-191.

CHARLOT, Bernardo. Relação com a escola e saber nos bairros populares. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, p. 17-34, jul./dez. 2002.

CHIMENTÃO, L. K. **O significado da formação continuada docente**. In: 4. CONGRESSO NORTE PARANAENSE DE EF ESCOLAR, 4., Londrina, 2009. Disponível em:

<http://www.uel.br/eventos/conpef/conpef4/trabalhos/comunicacaooralartigo/artigoconoral2.pdf>. Acesso em: 26 maio 2021.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabucco. São Paulo: Cortez, 2002.

CRISTINO, Ana Paula da Rosa; KRUG, Hugo Norberto. Um Olhar Crítico-Reflexivo Sobre a Formação Continuada de Professores/as de EF da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria (RS). **Movimento**, Porto Alegre, v. 14, n. 01, p. 63-83, janeiro/abril de 2008.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CRUZ, Randlely Ray de Castro. **Educação Física Escolar e Esportes Náuticos: uma experiência pedagógica**. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física Escolar) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2023.

DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papius, 1995.

DAOLIO, Jocimar; RIGONI, Ana Carolina Capellini. A Aula de Educação Física e as Práticas Corporais: a visão construída por meninas evangélicas. **Movimento**, v. 23, n. 1, p. 147-158, 2017.

DARIDO, S. C. **Ação pedagógica do professor de Educação Física: estudo de um tipo de formação profissional científica**. 1996. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996. Disponível em: <http://ceiv.org.br/biblioteca/a-acao-pedagogica-professor-educacao-fisica-estudo-um-tipo-formacao-profissionalcientifica-2/>. Acesso em: 23 maio 2023.

DARIDO, S. C. **Educação Física na escola**: questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. (Coord.). **Educação Física na escola**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DARSIE, Marta Maria Pontin; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. O início da formação do professor reflexivo. **Rev. Fac. Educ**, p. 90-108, 1996.

DEMAILLY, Lise Chantraine. Modelos de formação continuada e estratégias de mudança. In: NÓVOA, A. (ed.). **Os/as professores/as e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

FIGUEIREDO, Zenólia C. Campos. Formação docente em EF: experiências sociais e relação com o saber. **Movimento**, v. 10, n. 1, p. 89–111, 2004.

FIGUEIREDO, Zenólia C. Campos. Experiências sociocorporais e formação docente em Educação Física. **Movimento**, v. 14, n. 1, p. 85-110, 2008.

FONSECA, João José Saraiva. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro**. São Paulo: Scipione, 1989.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, [S.l.], v. 13, n. 37, p. 5770, jan./abr. 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GÜNTHER, Maria Cecília Camargo; MOLINA NETO, Vicente. Formação permanente de professores de educação física na rede municipal de ensino de Porto Alegre: uma abordagem etnográfica. **Revista Paulista de Educação Física**, v. 14, n. 1, p. 72-84, 2000.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime. Educação Física Escolar: entre o “rola bola” e a renovação pedagógica. In: ALBUQUERQUE, Denise Ivana de Paula; DEL-MASSO, Maria Candida Soares (org.). **Desafios da Educação Física Escolar**: temáticas da formação em serviço no ProEF. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 130-148. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/unesp/381384>. Acesso em: 02 abr. 2021.

HERINGER, Dionésio Anito T. **Práticas de formação continuada de uma professora de educação física**: ocultações, contradições e possibilidades. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

HERINGER, Dionésio Anito T.; FIGUEIREDO, Zenólia Christina Campos. Práticas de formação continuada em EF. **Movimento**, v. 15, n. 4, p. 83-105, 2009.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos/as professores/as. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores/as**. 2. ed. Porto: Porto Editora: 2000. p.31-46.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. Rio de Janeiro: IBGE, 2018. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca.html>. Acesso em: 11 nov. 2022.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994.

LE BOULCH, J. **Educação psicomotora**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

LIBÂNEO, José. Anotações sobre a questão pedagógico-didática e a política da educação. **Em Aberto**, v. 4, n. 26, 1985.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora: novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 1998.

MACHADO, Thiago da Silva et al. As práticas de desinvestimento pedagógico na Educação Física escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 129-147, 2010.

MANCEBO, Deise. O golpe de 2016 e os impactos para a educação superior brasileira. **Revista Educação em Questão**, v. 56, n. 49, p. 62-84, 2018.

MANOEL, E. de J. et al. **Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: Epu/Usp, 1988.

MARIN, Elizara Carolina et al. Formação continuada em Educação Física: relação entre mundo do trabalho, políticas educacionais e educação. **Movimento**, Porto Alegre, v. 17, n. 02, p. 259-278, abr./jun. 2011.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Escola e Aprendizagem da Docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EDUFASCar, 2002.

MOLINA, Rosane Kreuzburg; MOLINA NETO, Vicente. O pensamento dos professores de educação física sobre a formação permanente no contexto da escola cidadã: um estudo preliminar. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, Campinas, v. 22, n. 3, p.73-85, maio, 2001.

MOLINA NETO, Vicente et al. Os desafios da formação continuada em educação física: nexos com o esporte, a cultura e a sociedade. **O fenômeno esportivo: ensaios crítico-reflexivos**. Chapecó: Argos, p. 45-68, 2006.

NEIRA, Marcos Garcia. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 40, p. 215-223, 2018.

NEPOMUCENO, Ednara Araújo. **A desnaturalização dos marcadores de gênero das práticas corporais em aulas de educação física escolar**. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2023.

NÓVOA, Antônio. **Os/as professores/as e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, Antônio. **História da educação**. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, 1994.

PEREIRA, Gabriela da Silva; FIGUEIREDO, Zenólia Cristina Campos. O tornar-se professor de Educação Física na formação inicial: um olhar sob as narrativas de formação. **Motrivivência**, Florianópolis, p. 62-75, 2018.

PEREIRA, Vinícius Oliveira. A capoeira e a escola: um olhar etnográfico. **Periferia**, v. 11, n. 1, p. 279-303, jan./abr. 2019. Disponível em: <file:///E:/USU%C3%81RIO%20LEONARDO/Downloads/36382-135649-1-PB.pdf>, Acesso em: 02 jun. 2023.

QUINTO, Antônio Carlos; USP. **Capoeira em Busca do Reconhecimento Social em Escolas Públicas** [meio eletrônico]. YouTube, 16/08/2019. Disponível em: <https://youtu.be/OBR6DBUmBak>

RANGEL-BETTI, Irene Conceição. EF Escolar: olhares sobre o tempo. **Motriz**, v. 5, n. 1, p. 37-39, 1999.

RANGEL-BETTI, Irene Conceição; BETTI, Mauro. Novas perspectivas na formação profissional em EF. **Motriz**, Rio Claro, v. 2, n. 1, p. 10-15, junho 1996.

RIGHI, Marisa; MARIN, Elizara Carolina; SOUZA, Maristela da Silva. Formação continuada: entendimentos e vivências dos/as professores/as de EF no contexto do governo estadual (RS) gestão 2007/2010. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 34, p. 875-890, 2012.

ROSSI, Fernanda; HUNGER, Dagmar. As etapas da carreira docente e o processo de formação continuada de professores/as de Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 26, p. 323-338, 2012.

SARAIVA, M. C. **Co-Educação Física e Esportes**: quando a diferença é mito. Ijuí: Unijuí, 1999.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. Os professores e sua formação. **Dom Quixote**, Lisboa, v. 2, p. 77-91, 1992.

SILVA, G. G. da; FRIZZO, G. F. E. Crítica à regulamentação da profissão e à produção científica defensora do sistema CONFEF/CREFs. **Motrivivência**, n. 36, p. 149-168, 2011.

SILVA, Jean Felipe Ramalho e. **As práticas corporais como articuladoras da aproximação entre escola e comunidade**. 2020. Dissertação (Mestrado

Profissional em Educação Física em Rede Nacional-PROEF) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

SILVA, Cristina Elaine; MOREIRA, Carlos Evando; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de. Objetivos e conteúdos para o ensino e aprendizagem da Educação Física na escola. In: ALBUQUERQUE, Denise Ivana de Paula; DEL-MASSO, Maria Cândida Soares (Org.). **Desafios da educação física escolar**: temáticas da formação em serviço no ProEF. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O Trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

TEIXEIRA, Humberto; GONZAGA, Luiz. **Respeito a Januário**. In: GONZAGA, Luiz. Álbum: Eu e Meu Pai. RCA, 1979.

TORRES, R. M. Formación docente: Clave de la reforma educativa. In: **Nuevas formas de aprender y enseñar**. Santiago: UNESCO-OREALC, 1996.

VAGO, Tarcísio M. Educação física escolar: temos o que ensinar? **Revista Paulista de Educação Física**, p. 20-24, 1995.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZEICHNER, Kenneth M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e professor acadêmico. In: GERALDJ, Corinta M. G.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M. de A. **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente. **Educação & Sociedade**, v. 29, p. 535-554, 2008.

FONTES DOCUMENTAIS

PREFEITURA MUNICIPAL DA SERRA. **Relatório de avaliação da Formação Continuada em EF**. Serra, 2017.

PREFEITURA MUNICIPAL DA SERRA. **Relatório de Avaliação de Avaliação da Formação Continuada em EF**, 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (UFES). **Projeto de Curso de Extensão. Curso de Formação Continuada: o trato Didático-Pedagógico dos conteúdos da EF: danças. Lutas e ginásticas**. PROEX/UFES, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (UFES). **Relatório Técnico Final. Curso de Formação Continuada: o trato Didático-Pedagógico dos conteúdos da EF: danças. Lutas e ginásticas**. PROEX/UFES, 2018.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar da pesquisa FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES/AS DA EF ESCOLAR NA CIDADE DE CARAVELAS - BAHIA: uma perspectiva para revisão das práticas pedagógicas dos profissionais do município, Através da SEMED - Secretaria Municipal de Educação e Desporto, no ano de 2022, pelo professor EF desta rede e aluno do curso de Mestrado Profissional em EF em Rede Nacional: Luiz Leonardo Soares Ferreira.

Essa pesquisa tem como objetivo permear mudança no perfil da atuação docente nos profissionais do Ensino Fundamental II, do município de Caravelas, Bahia, através formação continuada permanente com base na revisão bibliográfica e na prática docente, assim como, fornecer dados de quanto a ausência dessas formações estudadas na/pela área acadêmica da EF, podem contribuir para continuidade de um modelo conservador e de desinvestimento pedagógico docente.

Sua participação ocorrerá durante o primeiro semestre de 2022, inicialmente por meio de um questionário eletrônico de diagnóstico, com tempo estimado para resposta em torno de 40 (quarenta) minutos e que servirá para levantar dados pessoais, laborais, percepções que docentes têm sobre suas atuações e sobre formações continuadas a fim de delinear com mais especificidade o perfil do público estudado. Em um segundo momento, onde elaboraremos e desenvolveremos coletivamente um curso de formação continuada em 4 (quatro) etapas que será planejado a partir de uma reunião entre este pesquisador, os representantes da Secretaria Municipal de Educação e Desporto (Semed) e docentes envolvidos, com a proposta preliminar de ser executado no período de 30 (trinta) dias e durante quatro encontros, de aproximadamente 2 (duas) horas unificadas cada um de forma virtual e com a anuência de todos. As temáticas da formação girarão em torno dos métodos e abordagens contemporâneas da EF. Todos os encontros serão gravados e registrados em diário de bordo, sendo que a cada encontro os/as docentes entregarão uma avaliação sobre a formação daquele dia. Por fim, num terceiro e último momento, temos como proposta preliminar a realização de um seminário, com no máximo 3 (três) horas de duração, durante o qual os/as professores/as pudessem apresentar aos demais envolvidos um relato de experiências das práticas pedagógicas produzidas pós curso de formação e possíveis registros, seja por imagens ou vídeos e que também serão registrados. Além desses registros cada participante preencherá uma avaliação de suas percepções sobre as influências da formação para sua atuação docente.

A pesquisa oferecerá alguns riscos aos Senhores(as). Primeiramente em relação à exposição do participante perante uma tela de aparelho eletrônico durante as formações virtuais, de forma que, para mitigar este risco, as reuniões serão de curta duração, com a

possibilidade de intervalos de recuperação. Também poderá, o participante, sentir algum constrangimento nas das etapas de desenvolvimento da pesquisa, mas nada que comprometa sua integridade, pois os dados serão utilizados de forma racional, de forma que, para amenizar esse possível constrangimento, serão feitas todas as explicações necessárias sobre cada etapa, além da garantia na autonomia em não participar da pesquisa e de poder se retirar dela a qualquer momento. Por último, A pesquisa apresenta os riscos característicos do ambiente virtual, meios eletrônicos, ou atividades não presenciais, conforme previsto no [Ofício Circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS, de 24 de fevereiro de 2021](#), em função das limitações das tecnologias utilizadas. Com estas limitações tecnológicas não podemos assegurar a privacidade desses dados enquanto estiverem armazenados em nuvem e, deste modo, podendo ocorrer risco de violação, no entanto, asseguro que todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem" será apagado assim que os *download* desses dados forem realizados.

Através dessa pesquisa os/as professores/as conhecerão os limites e possibilidades que uma formação continuada colaborativa, criado pelos/as professores/as do município de Caravelas para a EF Escolar, e, se esta terá relevância para a revisão de suas práticas pedagógicas, além de sua importância para qualificação do processo de ensino aprendizagem dos alunos ampliando o diálogo e a troca de experiências entre os/as professores/as.

A sua participação na pesquisa é voluntária e não trará custos ou vantagens financeiras. Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada.

O(A) Sr.(a) não é obrigado(a) a participar da pesquisa, podendo deixar de participar dela em qualquer momento de sua execução, sem que haja penalidades ou prejuízos decorrentes de sua recusa. Caso decida retirar seu consentimento, o(a) Sr.(a) não mais será contatado(a) pelos pesquisadores.

O pesquisador se compromete a resguardar sua identidade durante todas as fases da pesquisa, inclusive após publicação.

Conforme Resolução 466/2012 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde, caso o Sr. (a) participante venha a ter qualquer gasto decorrente de sua participação na pesquisa, será ressarcido(a) e caso tenha algum dano terá resguardado o direito a buscar indenização.

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, o(a) Sr.(a) pode contatar o(a) pesquisador(a) Luiz Leonardo Soares Ferreira no telefone (73) 98815-1223, e-mail luizleonardosf@hotmail.com. Qualquer denúncia ou intercorrências na pesquisa o(a) Sr.(a) pode contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Espírito Santo (CEP/UFES Campus Goiabeiras) através do telefone (27) 3145-9820, pelo e-mail cep.goiabeiras@gmail.com, pessoalmente ou pelo correio, no seguinte endereço: Av.

Fernando Ferrari, 514 Campus Universitário, sala 07 do Prédio Administrativo do CCHN, Goiabeiras, Vitória - ES, CEP 29.075- 910, que tem a função de analisar projetos de pesquisa visando à proteção dos participantes dentro de padrões éticos nacionais e internacionais. Seu horário de funcionamento é de segunda a sexta-feira, das 8h às 17h.

Caso você concorde com os termos supracitados, e queira participar da pesquisa clique em **prosseguir** para responder o questionário. Uma via assinada e rubricada em todas as páginas deste termo assinado pelo pesquisador estará disponível no final do questionário para impressão.

Prosseguir

Não Prosseguir

Esta pesquisa foi avaliada e autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos/UFES e que todos os procedimentos experimentais estão de acordo e obedecendo aos princípios éticos, conforme Resoluções nº 466/12 e 510/16 do CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, que estabelecem as diretrizes e normas regulamentadoras para as pesquisas envolvendo seres humanos no país.

Caravelas, 1º de abril de 2022.

Luiz Leonardo Soares Ferreira
Professor/pesquisador

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO

PESQUISA SOBRE PERCEPÇÃO DE NECESSIDADE, FREQUÊNCIA, MÉTODO E FOCO DOS DOCENTES ESCOLARES DE EF ACERCA DE FORMAÇÕES CONTINUADAS

Este estudo visa colher informações sobre a percepção de necessidade, frequência, método e foco dos docentes escolares de EF acerca de formações continuadas, de forma que possam ser preparados recursos, serviços e produtos adequados para proposta dessas formações de acordo com os dados coletados.

A coleta de dados será realizada por meio da aplicação de um questionário eletrônico e sua análise será qualitativa.

Participar desta pesquisa é uma opção e fica assegurado o direito de não querer participar.

Para responder ao questionário, clique no link abaixo: ainda não disponibilizado.

Caso você aceite participar desta pesquisa, gostaria que você soubesse que:

- A) Será mantido em sigilo o seu nome;
- B) O propósito do estudo não é avaliá-lo, mas sim caracterizar o seu comportamento de busca e uso de informações para a realização desta pesquisa;
- C) Para colaborar com a pesquisa é necessário que você responda o questionário até o final;
- D) Os resultados serão divulgados em relatórios e em publicações de cunho científico.

MÓDULO I: DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS

1) Qual seu sexo?

- () Feminino
- () Masculino
- () Outros

2) Qual seu gênero?

- () Heterossexual
- () Homossexual
- () Bissexual
- () Assexual
- () Pansexual

3) Qual sua faixa etária?

- De 21 a 30 anos
- De 31 a 40 anos
- De 41 a 50 anos
- Mais de 51 anos

4) Tempo de atuação no vínculo atual

- De 0 a 3 anos
- De 4 a 10 anos
- De 11 a 20 anos
- Acima de 20 anos

MÓDULO II: HISTÓRICO DE FORMAÇÕES CONTINUADAS

5) Quantas formações continuadas sobre EF escolar participou ao longo de sua carreira?

- Nenhuma;
- De 01 a 03
- De 04 a 10
- Mais de 10

6) Nos últimos quatro anos participou de alguma formação com foco na EF escolar?

- Sim
- Não

Se “sim”, quantas? _____

7) Nos últimos quatro anos, quantas dessas formações específicas para EF escolar foram promovidas pelo seus órgãos de vinculação (escola, secretaria municipal ou estadual de educação)?

- Nenhuma
- Uma
- Duas
- Três
- Quatro
- Acima de quatro.

8) As formações para EF escolar que frequentou nos últimos quatro anos, exceto as que foram ofertadas pela sua escola ou pela secretaria de educação à qual está

vinculado, foram organizadas por que tipo de instituição? (admite a assinalação de mais de uma alternativa)

- Por uma universidade ou instituição do ensino superior
- Por outras escolas;
- Por outra secretaria de educação;
- Associações de profissionais de EF (APEF);
- Pelo Sindicato (APLB);
- Por qualquer outra instituição;
- Não participei de nenhuma formação nesse sentido.

9) Qual(is) a(s) modalidade(s) dessas formações? (admite a assinalação de mais de uma alternativa)

- Não se aplica;
- Curso;
- Módulo;
- Oficina;
- Círculo de Estudos;
- Seminário;
- Projetos de formação continuada.
- Outra modalidade. Qual?

10) Quais foram as temáticas abordadas nas formações continuadas para EF escolar? (admite a assinalação de mais de uma alternativa)

- PCN's.
- BNCC.
- Abordagens da EF escolar.
- Metodologias inovadoras para EF escolar.
- Desenvolvimentos de técnicas, táticas e habilidades para alguma das possibilidades da cultura corporal do movimento;
- Propostas do que se deve ensinar e avaliar na EF, ao longo do percurso escolar.
- Outros. Qual(is)?

MÓDULO III: PERCEPÇÃO E PERSPECTIVAS PARA FORMAÇÕES CONTINUADAS

11) Qual o nível de importância atribuí às formações continuadas para seu desempenho docente?

- Nenhuma importância;

- () Pouca importância;
- () Importante;
- () Muito importante;
- () Imprescindível.

12) O que lhe levaria a participar de formações continuadas com frequência?
(admite a assinalação de mais de uma alternativa)

- () Progredir na carreira;
- () Aumentar/melhorar oportunidades profissionais;
- () Desenvolver novas ideias/propósitos para o meu trabalho/ensino;
- () Devido às novas exigências associadas ao meu trabalho;
- () Vontade de aumentar/desenvolver as minhas perspectivas/ideias pedagógicas;
- () Mudar a maneira como organizo o processo de ensino/aprendizagem;
- () Tornar minha atuação docente mais eficaz;
- () Partilhar ideias e experiências com colegas;
- () Desenvolver projetos colaborativos entre colegas;
- () Conhecer, refletir e construir, propostas pedagógicas inovadoras;
- () Outras. Qual(is)?

13) Que periodicidade considera ideal para participação em formações continuadas?

- () Não acho importante que aconteçam;
- () Sazonalmente, sempre que alguma diretriz curricular, abordagem ou demanda institucionais surgirem;
- () Mensalmente;
- () Bimestralmente;
- () Trimestralmente;
- () Semestralmente;
- () Anualmente;
- () A cada biênio;
- () A cada Triênio ou mais;

14) Qual considera seu papel ideal em uma formação continuada?

- () De ouvinte;
- () De coadjuvante, tirando dúvidas e participando das atividades propostas pelo mediador;

- De co-participante, interagindo com o mediador, sugerindo ajustes e colocando suas experiências profissionais no contexto da formação;
- De co-protagonista, participando do planejamento, escolha de temas, ministrando conteúdos de seu domínio, promovendo debate e trocas de experiências.
- Não tenho a menor intenção de participar, mesmo que gratuita.

15) O que considera importante para ser abordado em formações continuadas para profissionais de EF?

- BNCC.
- Abordagens da EF escolar.
- Metodologias inovadoras para EF escolar.
- Desenvolvimentos de técnicas, táticas e habilidades para alguma das possibilidades da cultura corporal do movimento;
- Referência do que se deve ensinar e avaliar na EF, ao longo do percurso escolar.
- Outros. Qual(is)? _____

Módulo IV: PERCEPÇÃO DA ATUAÇÃO DOCENTE

16) Como avalia sua atuação docente? (admite a assinalação de mais de uma alternativa)

- O meu trabalho exige destrezas complexas
- Não tenho oportunidade para tomar iniciativas ou decisões em meu trabalho.
- Ao fazer o meu trabalho tenho informação/dados sobre a minha eficácia ou qualidade.
- De uma forma geral, o meu trabalho não tem um sentido ou importância particular/peculiar.
- O meu trabalho é, em geral, simples e repetitivo.
- No meu trabalho levo em consideração os objetivos educacionais previstos nos planos nacionais, estaduais, municipais e escolares.
- Os resultados do meu trabalho têm efeitos/repercussões significativos na vida e no desenvolvimento dos/as estudantes, da escola e da comunidade onde atuo.

17) Quando ao envolvimento no projeto pedagógico de sua escola qual sua posição frente e a eles?

- Não me envolvo;
- Somente me envolvo nos da disciplina EF;
- Somente me envolvo nos da área de conhecimento de Linguagens e suas Tecnologias;

() Me envolvo em todos, haja vista ser a EF escolar um componente curricular tão importante para o desenvolvimento humano quanto os demais.

.

18) Quanto ao planejamento em sua escola, considerando todas as duas etapas: diagnóstico; elaboração; execução; avaliação e aperfeiçoamento, qual o nível de seu envolvimento?

- () Não me envolvo;
- () Me envolvo em alguns, mesmo assim parcialmente, em algumas de suas etapas;
- () Me envolvo em todos, mas não em todas as etapas;
- () Me envolvo plenamente em todos e sempre em todas as etapas

19) Qual das dimensões abaixo identifica como pertinente à EF? (admite a assinalação de mais de uma alternativa)

- () Experimentação;
- () Uso e apropriação;
- () Fruição;
- () Reflexão sobre a ação;
- () Construção de valores;
- () Análise;
- () Compreensão;
- () Protagonismo comunitários.

20) Quais conteúdos costuma usar com mais frequência em suas aulas? (admite a assinalação de mais de uma alternativa)

- () Esportes comuns de quadra (basquete, vôlei, handebol e futsal);
- () Modalidades do atletismo como (saltos, arremessos e corridas)
- () Danças (indígenas, populares, de salão, clássicas, etc.)
- () Lutas (indígenas, africanas, nacionais, olímpicas, etc.)
- () Esportes de aventura (tirollesa, parkur, slackline, escalda, corrida orientada, etc)
- () Atividades circenses (expressão corporal, rolamento, equilíbrio, elasticidade, etc.)
- () Jogos e brincadeiras (xadrez, damas, gude, cabo de guerra, pique esconde, etc.)
- () Ginásticas (de competição, laboral, postural, de condicionamento, etc.)
- () Esportes não comuns (badminton, bocha, boliche, tênis, etc)
- () Vario, pois o mais importante é diversificar os estímulos e possibilidades.

21) Ao abordar um conteúdo de EF, saberes da cultural corporal do movimento, qual enfoque preconiza? (admite a assinalação de mais de uma alternativa)

- () No desenvolvimento das habilidades necessárias para melhoria na execução dos técnicas dos movimentos;
- () Na apresentação do conteúdo através de informações sobre sua origem, suas regras, seus objetivos e os relaciona com a prática para potencializar a aprendizagem;
- () Na atitudes de forma a priorizar valores (juízo sobre as condutas); atitudes (comportamento constante); normas (comportamento em grupo), pois as aulas são momentos formativos e informativos imprescindíveis e devem ser ricas nessas trocas educacionais;
- () Na reflexão sobre a própria atividade da cultura corporal do movimento, que permite que o aluno tome consciência da sua atuação para melhorá-la.
- () Na formação de cidadãos plenamente construídos, capazes de protagonizar mudanças sociais em sua comunidade de forma torná-la mais justa.

Obrigado por contribuir com esta pesquisa!