

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

MÁRIO CESAR DE PAULA RIBEIRO

**POLÍTICA EDUCACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE
EDUCAÇÃO FÍSICA: O PROGRAMA REFLEXÕES PEDAGÓGICAS,
DIÁLOGOS ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA EM CAMPO GRANDE – MS**

Campo Grande, MS

2024

MÁRIO CESAR DE PAULA RIBEIRO

**POLÍTICA EDUCACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE
EDUCAÇÃO FÍSICA: O PROGRAMA REFLEXÕES PEDAGÓGICAS,
DIÁLOGOS ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA EM CAMPO GRANDE – MS**

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Federal
de Mato Grosso do Sul – Faculdade
de Educação.

Área de concentração: Educação

Linha de Pesquisa: História, Política,
Educação. Grupo de Pesquisa em
Políticas Públicas de Esporte, Lazer,
Educação e Saúde (GPPELES).

Orientador: Prof. Dr. Dirceu Santos Silva

Campo Grande, MS

2024

MÁRIO CESAR DE PAULA RIBEIRO

**POLÍTICA EDUCACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE
EDUCAÇÃO FÍSICA: O PROGRAMA REFLEXÕES PEDAGÓGICAS,
DIÁLOGOS ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA EM CAMPO GRANDE – MS**

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Federal
de Mato Grosso do Sul –
Faculdade de Educação.

Área de concentração: Educação

Campo Grande, MS, 28 de maio de 2024

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Dirceu Santos Silva (Presidente)

Faculdade de Educação

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Profa. Dra. Carina Elisabeth Maciel (Membro titular)

Faculdade de Educação

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Prof. Dr. Carlos Nazareno Ferreira Borges (Membro titular)

Instituto de Ciências da Educação

Universidade Federal do Pará (UFPA)

Profa. Dra. Solange Jarcem Fernandes (Membro suplente)

Faculdade de Educação

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Dedico este trabalho à minha maior,
verdadeira e fiel torcida: Aline, Eduarda
e Filipi.

AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte de vida, inspiração, confronto para transformação e salvação.

À minha esposa Aline, por ser a primeira a dizer: vai por você, por nós, você consegue!

Aos meus filhinhos, Eduarda e Filipi, que na minha ausência evidenciaram a minha importância e, isso me motivava a prosperar por eles.

Aos meus velhinhos, Antônio e Sebastiana, integrantes da minha maior torcida.

A três especiais amigos, Jeperson, Sinésio e Vicente, que me serviram de inspiração, incentivo e apoio.

Ao meu querido professor e orientador, Dr. Dirceu Santos Silva, pela paciente e zelosa orientação.

A todos os professores do curso de Mestrado da UFMS que me enriqueceram com as suas aulas.

Ao Grupo de Pesquisa em Políticas de Esporte, Lazer, Educação e Saúde – GPPPELES da UFMS, por ter me ajudado a compreender e finalizar a caminhada.

Aos Professores: Dra. Carina Elisabeth Maciel, Dr. Carlos Nazareno Ferreira Borges, Dr. Luis Eduardo Moraes Sinésio e a Dra. Solange Jarcem Fernandes, pela colaboração e enriquecimento da pesquisa. A estes, em especial: Prof. Anderson Volpato, Prof. Bruno Modesto, Profa. Elisângela Rodrigues, Profa. Elza Fernandes, Profa. Gisele Aparecida, Prof. Gildiney Alencar, Profa. Juliana Marta, Profa. Luana Carla, Prof. Waldir Leonel, pois em vocês encontrei incentivo, ajuda e parceria em momentos necessários.

Ao professor Gildiney Penaves de Alencar, em nome do qual agradeço os demais gestores da Semed e professores das escolas municipais, pelo tempo dedicado a mim e a pesquisa.

Ao Prof. Breno Brey, pelo imensurável apoio à realização desta pesquisa.

À equipe da Gerencia de Organização de Eventos / GOE / FUNESP pela parceria durante a realização da pesquisa.

À Universidade Federal de Mato Grosso do Sul por ter sido a ponte para a aquisição de conhecimento.

“Tudo posso Naquele que me fortalece”

Apóstolo Paulo

RESUMO

A preocupação com a formação de professores tem ganhado destaque, nas últimas décadas. Dada a relevância do tema para o aperfeiçoamento da política educacional, tornou-se pauta imprescindível no âmbito municipal, estadual e federal. Este trabalho tem como objetivo analisar a política educacional de formação continuada de professores de Educação Física, a partir do Programa Reflexões Pedagógicas: Diálogos entre a Teoria e a Prática no município de Campo Grande – MS. Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa, que levou em consideração pesquisa bibliográfica e documental. A coleta de dados envolveu duas etapas. Na primeira, coletaram-se documentos, na Secretaria Municipal de Educação (Semed), referentes à formação de professores de Educação Física no Programa “Reflexões Pedagógicas: Diálogos entre a Teoria e a Prática”; na segunda etapa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino e com a equipe da Semed (professores e gestores) responsável pela execução do programa formativo. Pretendeu-se investigar sobre a referida política como forma de contribuir para a análise e sistematização de dados sobre o programa da Semed, bem como examinar essa mesma política com base no discurso dos professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino em relação ao impacto do programa no trabalho docente. Foi identificado que as influências familiares se destacaram para a escolha do curso de Educação Física. Entre as principais dificuldades vivenciadas pelos professores, está a dicotomia entre teoria e prática. Sobre a formação continuada, esta tem se mostrado uma necessidade para esses educadores, de modo a preencher as lacunas em sua formação e contribuir para o aprimoramento de sua atuação. O programa trouxe, como potencialidade, o trabalho da teoria alinhado à prática. Por outro lado, foi ressaltado que nem sempre havia um bom planejamento no programa. Outra dificuldade relatada se refere à falta de investimentos em tecnologia, sendo de grande relevância que se aumentem os recursos para investimento em infraestrutura e em recursos humanos.

Palavras-chaves: Política Pública. Política Social. Formação profissional.

ABSTRACT

The concern with teacher training has gained prominence in recent decades. Given the relevance to the topic for improvement of educational segment, it has become an essential agenda at the municipal, state and federal levels. This work aims to understand and analyze the public policy directed towards the training of Physical Education teachers of the Municipal Teaching Network of Campo Grande – MS, in the Program “Pedagogical Reflections: Dialogues between Theory and Practices in Campo Grande-MS municipality”. In order to achieve the purposes, a bibliographical review will be carried out, followed by a descriptive research, with data collection in two stages. In the first, documents were collected at the Municipal Department of Education (Semed), related to teacher training and the Program “Pedagogical Reflections: Dialogues between Theory and Practice”; in the second stage, semi-structured interviews with Physical Education teachers from the network, and also with the Semed team (teachers and managers) responsible for executing the training program. It was intended to investigate this policy as a way of contributing to the analysis and systematization of data about the Semed program, as well as examine this same policy based on the discourse of Physical Education teachers from the Municipal Education Network in relation to the impact of the program on teaching work. It was identified that family influences stood out when choosing the Physical Education course. Among the main difficulties experienced by teachers is the dichotomy between theory and practice. Regarding continued training, this has proven to be a necessity for these educators, in order to fill the gaps in their training and contribute to the improvement of their performance. The program brought, as a potential, the work of theory aligned with practice. On the other hand, it was highlighted that there was not always good planning in the program. Another reported difficulty refers to the lack of investment in technology, and it is of great importance to increase resources for investment in infrastructure and human resources.

Key-words: Public Policy. Social Policy. Professional qualification

LISTAS DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BID	Banco Internacional de Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF	Constituição Federal
CFE	Conselho Federal de Educação
CI	Comunicações Internas
CNE	Conselho Nacional de Educação
DDE	Dinheiro Direto na Escola
Deac	Divisão de Esporte, Arte e Cultura
DEF	Divisão de Educação Física
EAD	Educação à Distância
EBES	Estado de Bem-estar Social
ENEFD	Escola Nacional de Educação Física e Desportos da Universidade do Brasil
EsEFEx	Escola de Educação Física do Exército
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
Fundef	Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
Funesp	Fundação Municipal de Esporte
GPPPELES	Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas de Esporte, Lazer, Educação e Saúde
IFES	Institutos Federais de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Base
MEC	Ministério da Educação
Pafor	Plano de Formação do Professor
PAR	Plano de ações Articuladas

PNAIC	Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PPGEDU	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PT	Partido dos Trabalhadores
Reme	Rede Municipal de Ensino
Reuni	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
Semed	Secretaria Municipal de Educação
Suped	Superintendência de Gestão das Políticas Educacionais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

LISTAS DE QUADROS

Quadro 1: Tempo de trabalho e formação dos gestores do Programa Reflexões Pedagógicas..... 76

Quadro 2: Tempo de trabalho e formação dos professores de Educação Física participantes do Programa Reflexões Pedagógicas..... 77

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 POLÍTICA SOCIAL, POLÍTICA EDUCACIONAL E POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	22
1.1 Política social no contexto internacional e a influência neoliberal.....	22
1.1.1 Política social no contexto brasileiro	30
1.2 Política educacional no Brasil	36
1.3 Formação de professores no Brasil	43
2 POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA	52
2.1 História da formação de professores em Educação Física no Brasil	52
2.2 Os Dispositivos legais (LDB, PNE e BNCC) e a Formação de Professores de Educação Física	55
2.3 As fragilidades da Formação Inicial em Educação Física e a necessidade da Formação continuada	59
2.4 Políticas públicas de formação continuada de professores de Educação Física no Brasil	62
3 PROGRAMA REFLEXÕES PEDAGÓGICAS: DIÁLOGOS ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA EM CAMPO GRANDE - MS	69
3.1 Trajetória da Formação Continuada na Rede Municipal de Ensino (Reme)	70
3.2 A formação continuada na Reme, a partir de 2017	73
3.3 Perfil dos gestores e professores	75
3.4 Período pré-formação inicial	77
3.5 Período de Formação inicial	83
3.6 Formação continuada	92
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
REFERÊNCIAS	119
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA GESTOR	128
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA PROFESSOR	131
APÊNDICE C	135
APÊNDICE D	137

INTRODUÇÃO

Este trabalho intitulado “Política Educacional de Formação de Professores de Educação Física: O Programa Reflexões Pedagógicas, Diálogos Entre a Teoria e a Prática em Campo Grande – MS” é o resultado de uma pesquisa vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU/FAED), inserido na linha de pesquisa “História, Políticas, Educação”, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), *campus* Campo Grande.

O interesse por esta pesquisa se deve, primeiramente, ao fato de em 2021 ter iniciado minha participação no Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas de Esporte, Lazer, Educação e Saúde (GPPPELES) da UFMS, sob a orientação do Prof. Dr. Dirceu Santos Silva.

Participar desse grupo me proporcionou experiências, no meio acadêmico, que despertaram esse interesse pela pesquisa. Os estudos desenvolvidos no grupo promoveram um alinhamento em relação ao objeto de pesquisa e me inspiraram a pesquisar sobre as políticas públicas relacionadas à formação de professores de Educação Física.

Outro fator de influência na escolha dessa temática é o fato de ter atuado, na Rede Municipal de Ensino (Reme), como professor de Educação Física, no período de 1999 a 2022. Até o ano de 2005, ocupei o cargo de professor de Educação Física; de 2005 a 2022 fui lotado na Divisão de Esporte, Arte e Cultura (Deac) da Secretaria Municipal de Educação (Semed), cujo objetivo é fomentar o esporte escolar, arte e cultura para os educandos da Reme. Devido à minha atuação profissional, acompanhei diversas propostas de formação continuada, executadas pela Semed, e ministrei vários cursos aos professores da Reme.

Desse modo, durante anos observei todo o planejamento e organização da Semed voltados à realização dessas propostas, notei a importância atribuída, pelos professores, à formação continuada, bem como o interesse deles em participar, criticar e valorizar esses momentos. Asseguro que o somatório de todos esses aspectos foi importante na decisão de realizar a presente pesquisa.

Desde novembro de 2022 estou lotado na Fundação Municipal de Esporte (Funesp); apesar do distanciamento da Semed, continuo envolvido com esta pesquisa.

As investigações realizadas estão inseridas no campo da Educação, com o foco principal em uma política educacional. Porém, inicialmente, foi necessário realizar uma discussão sobre as políticas sociais, políticas educacionais, antes da discussão sobre uma política de formação de professores em âmbito municipal. Além desses temas, foram investigados: a política de formação de professores no Brasil, a história da formação de professores de Educação Física no Brasil, os documentos oficiais que regem a formação dos professores, e finalizamos com a análise do objeto da pesquisa, o programa de formação continuada desenvolvido pela Semed. Portanto, seguimos uma trajetória que parte do geral para o específico.

A educação, segundo a Constituição Federal de 1988 (CF/88), é um direito social universal. Na década de 1990, iniciou-se um período de avanços e atrasos na educação, que afetaram a expansão das políticas educacionais, consequência das diferentes formas como os governos tratavam a questão dos direitos sociais (GUERRA et al., 2020).

Para Freitag (1987), “a política educacional não é senão um caso particular das políticas sociais”. No contexto brasileiro, o panorama internacional e o neoliberalismo influenciaram as políticas educacionais adotadas no país. A agenda neoliberal se difundiu, e, desse modo, os direitos sociais foram reduzidos, em decorrência da busca pela austeridade e piora na condição de vida de milhares de pessoas, afetando, também, os investimentos na educação (VIEIRA et al., 2018).

O Brasil, em especial, atravessou severos problemas econômicos, na década de 1980, que ficou conhecida como a década perdida, e passou por uma reconstrução a partir das décadas seguintes, em especial considerando a Constituição Federal de 1988. Esse dispositivo constitucional foi um marco para a ordem social, instituindo a seguridade social e buscando a promoção de um estado de bem-estar social. Foi um novo capítulo acrescentado a um debate antigo, no país, marcado pela resistência das elites em relação ao ensino público e descontinuidade histórica de medidas educacionais que o Estado aplicava (SAVIANI, 2008).

Esse cenário de idas e vindas, com embates sociais e descontinuidade nas políticas educacionais, acaba impactando nas disciplinas dos cursos, afetando também a Educação Física, o que leva a um cenário de fragilidade e

precarização. A formação dos professores é prejudicada, e, ao longo do tempo, a qualidade do ensino escolar cai (SOARES, 2008).

Historicamente, a formação de profissionais de Educação Física no Brasil teve início na década de 1930. Essa formação já foi mais alinhada a aspectos técnicos e pedagógicos, mas, desde a década de 1970, começou a focar em elementos históricos, sociais e pedagógicos (SOUZA NETO, 1999).

As transformações ocorreram, portanto, em resposta a transformações sociais e econômicas do Brasil, tendo-se disseminado o modelo técnico-científico, na década de 1990 - o esporte aliado à promoção da saúde e com vistas à reflexão voltada ao ser humano, constituindo-se em uma prática multidisciplinar (SANTANA, 2017).

Todo esse cenário de constantes transformações se manifesta em fragilidades na formação, o que tem levado a se investir em políticas públicas de formação continuada, a fim de complementar e preencher lacunas, como também atualizar constantemente os saberes e competências dos professores de Educação Física (WENDHAUSEN, 2006).

Entre as diversas propostas de formação continuada, os contextos possuem aspectos locais a serem explorados, principalmente diante da constatação de que a Educação Básica é de competência dos municípios, que investem na contratação e na capacitação dos professores ao longo de suas carreiras.

Diante desse contexto, surgiu o interesse de pesquisar o município de Campo Grande-MS. Para tanto, selecionamos uma política social de educação relacionada à formação continuada de professores e realizada pela Semed por meio da Superintendência de Gestão das Políticas Educacionais (Suped), que recebe o nome de “Programa Reflexões Pedagógicas, Diálogos entre a Teoria e a Prática” (Programa Reflexões Pedagógicas).

Embora tenha sido implementado no ano de 2018, o Programa Reflexões Pedagógicas teve sua gênese no ano anterior. Em 2017, o programa formativo desenvolvido pela Semed recebia o nome de “Programa: Educação em foco, múltiplas dimensões da formação continuada”, seguia um documento norteador elaborado por uma comissão organizadora composta por vários professores da Semed. Esse documento apresentava a proposta do programa e visava orientar

a perspectiva teórico-metodológica delineada pelas equipes técnico-pedagógicas responsáveis por sua elaboração (CAMPO GRANDE, 2017).

“Educação em foco, múltiplas dimensões da formação continuada” enfatizava os amplos aspectos didático-pedagógicos da formação continuada no processo de ensino e de aprendizagem. Sua implementação ancorava-se na certeza de que os aspectos relacionados ao conhecimento científico são imprescindíveis à formação, mas não suficientes para uma postura crítica e autônoma diante das imprevisibilidades da prática docente. Dessa forma, o programa tinha como finalidade assegurar ao grupo de professores e demais profissionais da educação, de todas as etapas de ensino da Reme, a formação continuada nas diferentes modalidades, presencial e virtual, bem como o acompanhamento pedagógico com momentos de estudo e reflexão sobre as demandas do trabalho docente (CAMPO GRANDE, 2017).

A partir das diretrizes previstas nesse programa, criou-se o Programa Reflexões Pedagógicas, em 2018, que previa assegurar momentos de estudos e reflexões sobre o trabalho educativo, e contribuir para o processo de ensino e de aprendizagem, na perspectiva da reflexão teórico-prática. Essa formação era ministrada para todos os professores da Reme e envolvia todos os componentes curriculares. Além disso, a política visava resolver questões relacionadas à formação e à prática docente; nesse universo estava inserido o corpo de professores da Reme e, particularmente, o professor de Educação Física do Ensino Fundamental (CAMPO GRANDE, 2017).

Para que essa política acontecesse, foi necessário todo um planejamento da Semed, desde a escolha de escolas para sediarem a formação ao longo do ano, a dispensa dos professores para que eles pudessem participar das formações presenciais ou on-line, a realização de aulas programadas para o aluno, com o propósito de tornar o momento de reflexão pedagógica acessível a todos os docentes e certificar os professores participantes (CAMPO GRANDE, 2020).

A partir de todo esse engajamento da Semed para oferecer a formação profissional aos seus professores, surgiram alguns questionamentos: quais seriam as características e as ações da Semed referentes a uma política pública voltada para formação de professores de Educação Física, com a implantação, no ano de 2018, do referido programa formativo?

Levantamos, a fim de nortear a pesquisa, a seguinte problematização: Como a política educacional de formação continuada de professores de Educação Física no Programa Reflexões Pedagógicas impactou o trabalho docente?

Analisar essa política pública e identificar, através dos discursos dos docentes, os impactos que ela causou no trabalho dos professores de Educação Física do Ensino Fundamental podem apontar caminhos que nos levem ao aperfeiçoamento de políticas públicas com essa temática, colaborar para o aumento do conhecimento científico produzido na área e, conseqüentemente, proporcionar uma formação cada vez mais condizente com as necessidades atuais da educação municipal e do trabalho docente, especialmente do professor de Educação Física.

É importante destacar que na Reme, em 2022, os docentes de todas as disciplinas totalizavam 7.497 professores. Salientamos que o programa formativo, objeto da pesquisa, contempla todos os professores da rede municipal, de todas as disciplinas, e que, desse total, 732 são de Educação Física.

A pesquisa propõe uma reflexão sobre o programa de formação continuada da Semed como política educacional, bem como seu impacto no trabalho docente do professor de Educação Física do Ensino Fundamental da REME de Campo Grande – MS.

OBJETIVO GERAL

Analisar a política educacional de formação continuada de professores de Educação Física a partir do Programa Reflexões Pedagógicas no município de Campo Grande – MS.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Discutir a trajetória profissional e a formação inicial dos gestores e professores que participaram do Programa “Reflexões Pedagógicas: Diálogos entre a Teoria e a Prática”;

Examinar os fundamentos e princípios que constituem a política “Reflexões Pedagógicas: Diálogos entre a Teoria e a Prática” direcionada à formação continuada de professores;

Analisar a política de formação continuada a partir do discurso dos professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino em relação ao impacto do programa no trabalho docente

METODOLOGIA

TIPO DE PESQUISA

A pesquisa foi regida pelo método descritivo, a partir de uma abordagem qualitativa, com a finalidade de analisar a política pública direcionada à formação dos professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande–MS que participam do programa formativo “Reflexões Pedagógicas: Diálogos entre a Teoria e a Prática”. O tipo de análise, registro, descrição e interpretação do objeto de pesquisa justifica a escolha do método descritivo. A abordagem da pesquisa é qualitativa, pois se mostra a mais adequada para contemplar os objetivos propostos, tendo em vista que busca compreender questões de um nível de realidade que não pode ser quantificado (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

O recorte temporal da investigação é referente ao período de 2018 a 2022, o qual se justifica pelo fato de constituir o período de implementação do programa formativo. Esse recorte viabiliza a análise sobre as características desse programa como política pública de formação continuada da REME. A análise seguiu o referencial teórico crítico-dialético.

PROCEDIMENTO PARA COLETA DE DADOS

Os instrumentos para a coleta seguiram as seguintes etapas: a) primeiramente realizamos uma revisão bibliográfica por meio dos descritores “Políticas Públicas de Formação Continuada” e “Formação Continuada de Professores de Educação Física”, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e, também, no Google Acadêmico. Essa revisão bibliográfica tem a finalidade de contextualizar e problematizar política pública

de formação de professores de Educação Física; b) na segunda etapa, procedemos a uma análise dos documentos norteadores que serviram de base à Semed para a elaboração e execução do programa objeto da pesquisa, a fim de identificar os seus princípios e diretrizes; c) na terceira etapa coletamos os dados por meio da entrevista semiestruturada realizada com gestores (Apêndice A) e professores (Apêndice B), cujo método de escolha dos sujeitos foi o da bola de neve (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

O projeto foi submetido e aprovado no Comitê de Ética da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, segundo parecer número 6.039.166. O roteiro de pesquisa e a entrevista foram disponibilizado somente após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice C e Apêndice D).

REFERENCIAL TEÓRICO METODOLÓGICO

A análise referente à pesquisa seguiu o referencial teórico metodológico crítico-dialético, por meio do qual consideramos os elementos teóricos, epistemológicos, técnicos, filosóficos e propriamente metodológicos os quais constituem pressupostos para nossa investigação. Segundo Sánchez Gamboa (2008, p. 172-173), esse enfoque “busca apreender o fenômeno em seu devir histórico e em suas inter-relações com outros fenômenos, buscando compreender os processos de sua transformação, suas contradições e potencialidades de mudança”. Conforme Netto (2011) nos apresenta, esse enfoque busca a radicalidade, no sentido de ir além da aparência dos fenômenos, e, desse modo, explora suas origens e sua essência, o que permite superar uma visão meramente empírica e aproximar a pesquisa da realidade concreta.

O empirismo positivista e funcionalista das análises de políticas públicas sociais foi descartado diante da perspectiva de vinculação sujeito-objeto; o sujeito se aproxima das características do objeto a partir da relação entre ambos. O método crítico-dialético, nesse caso, envolve a análise do processo e resultado das relações contraditórias entre o Estado e a sociedade civil, isto é, a unidade dialética do fenômeno e da essência (BEHRING; BOSCHETTI, 2016).

Para esses autores, a existência de causas sociais diferentes para o surgimento de políticas públicas aponta que sua análise não pode ocorrer de forma isolada. Assim, para revelar a natureza dos fenômenos e compreender a realidade nas suas complexas determinações, adotamos a perspectiva de totalidade, envolvendo os pontos de vista histórico, econômico, político e cultural como elementos dessa categoria.

O grau de desenvolvimento e a natureza do capitalismo; o papel do Estado na regulação da economia, o seu grau de autonomia e a implantação de ações políticas; os índices de inflação, taxas de juros, taxas de importação/exportação, distribuição do produto interno bruto nos aspectos sociais e econômicos; os acordos assinados com os organismos multilaterais internacionais são questões relevantes e consideradas no método crítico-dialético (BEHRING; BOSCHETTI, 2016).

A ótica para a análise de políticas públicas sociais coloca em evidência o processo contraditório que é percebido na materialização dessas políticas; ao mesmo tempo em que as políticas sociais fazem parte da luta da classe trabalhadora contra a exploração e reivindicações por direitos, são, também, instrumento das classes dominantes na manutenção do sistema vigente. Nesse sentido, Pereira (2016) afirma que o estado assume duas funções, com a implantação de políticas sociais: crescimento econômico e processo de acumulação, e criação de uma harmonia social.

Portanto, as políticas públicas de formação continuada de professores do município de Campo Grande são analisadas, aqui, com base no processo complexo das políticas sociais e nas diferentes categorias de análises, procedimento inspirado no referencial teórico crítico-dialético.

ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Com o propósito de trazer uma exposição coerente da trajetória da pesquisa, estruturamos esta dissertação em três seções:

- 1) Política social, política educacional e formação de professores;
- 2) Formação de professores em Educação Física;

3) Formação de professores de Educação Física da Reme em Campo Grande/ MS.

Na primeira seção, os conceitos de política, políticas públicas e política social são apresentados. Com relação à política social, são abordados os contextos internacional e nacional. No caso do primeiro, o recorte histórico inicia-se no período de ascensão do capitalismo, com a Revolução Industrial, discorremos sobre o Welfare State e o neoliberalismo. No que diz respeito ao contexto brasileiro, as políticas sociais são analisadas a partir da atuação de diferentes governos. Foram consideradas as principais deliberações e interesses do Estado concernentes à política educacional. Por fim, discutimos a formação de professores no país, inicial e continuada, e analisamos os mecanismos legais que as normatizam.

Na segunda seção, contextualizamos a história e a política da Formação de Professores de Educação Física no Brasil, desde o surgimento no ensino superior, sua divisão em licenciatura e bacharelado. Abordamos também a Lei n. 9.696/1998, que dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física. Nesta seção apresentamos, ainda, as diferentes versões da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a partir do Manifesto dos Pioneiros, destacando a obrigatoriedade da Educação Física na Educação Básica e da formação continuada para professores. Discutimos as fragilidades da formação inicial, segundo alguns autores, e a importância atribuída à formação continuada para saná-las. Na última parte, destacamos, dentre as produções científicas, pesquisas relacionadas às políticas públicas de formação continuada de professores, realizadas nos anos de 2018 a 2023, no Brasil.

A última seção tem como principal objetivo apresentar a análise do processo de implantação do Programa Reflexões Pedagógicas: um diálogo entre a teoria e a prática da Semed. Descrevemos toda a lógica de funcionamento, a estruturação e a organização do programa. Com base em documentos oficiais e nas entrevistas com os coordenadores da Semed e com professores de Educação Física envolvidos no programa, são analisados o planejamento, as ações executadas e/ou previstas, bem como o papel dos coordenadores e professores envolvidos, e, desse modo, evidenciar a percepção dos mesmos a respeito do programa que consiste em parte da Política Municipal para formação docente.

Ressaltamos que, conquanto o objetivo precípua dessa seção final seja descrever a análise dos dados coletados, consideramos que não menos importante é trazer, na mesma seção, uma análise referente à trajetória de vida e a formação inicial dos principais atores envolvidos no Programa Reflexões Pedagógicas (gestores da Semed e professores de Educação Física participantes), com base nas respostas que deram na entrevista.

1 POLÍTICA SOCIAL, POLÍTICA EDUCACIONAL E POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Esta seção apresenta os conceitos de política, políticas públicas e política social. No que diz respeito à política social, abordamos do contexto internacional ao contexto nacional; neste, destacamos a atuação de diferentes governos (Governo de Fernando Henrique Cardoso-FHC e o Governo Bolsonaro). Discutimos, também, os aspectos das políticas educacionais no Brasil, desde a época do Império, com destaque das principais deliberações e interesses do Estado no que se refere à política educacional, avanços e retrocessos. Ao final da seção, abordamos sobre a formação de professores no país, inicial e continuada, e os mecanismos legais que as normatizam. Esse processo de descrição histórica e de análise foi desenvolvido com base em uma pesquisa bibliográfica (artigos, dissertações, teses e livros) sobre a respectiva temática.

1.1 Política social no contexto internacional e a influência neoliberal

Para Pereira (2008), política se refere à ciência de governar, ou seja, envolve o protagonismo dos cidadãos nas decisões da cidade e corresponde a ação estatal em respostas às demandas da sociedade. A política envolve fatores positivos e negativos, razão por que se caracteriza conflituosa.

Políticas públicas são entendidas como o “Estado em ação”, ou seja, o Estado na implantação de projetos de governo por meio de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade (GOBERT; MULLER, 1987).

Para Souza (2006), políticas públicas correspondem a um conjunto de programas, ações, atividades e representações desenvolvidas pelo Estado, com a participação de entes públicos ou privados, com o intuito de assegurar o direito de cidadania e que podem focalizar as instituições, as organizações e as ações do governo.

Tratando-se de política social, Pereira (2011) a considera como produto da relação dialeticamente contraditória entre estrutura e história, portanto, de relações simultaneamente antagônicas e recíprocas entre capital e trabalho, estado e sociedade, e princípios de liberdade e da igualdade que regem os direitos a cidadania.

A política social surge como consequência das relações contraditórias e complexas entre o estado e a sociedade, que deverá superar enfoques restritos ou unilaterais das análises de um determinado objetivo de pesquisa (BOSCHETTI, 2009).

Behring e Boschetti (2016) afirmam que as políticas sociais são resultados das relações de produção e reprodução social no capitalismo e, conseqüentemente, as respostas das classes sociais e do Estado.

Para as autoras, não é possível indicar com precisão um período específico de surgimento das primeiras iniciativas reconhecidas como políticas sociais; no entanto, elas as reconhecem como fruto da ascensão do Capitalismo na Revolução Industrial, das lutas de classes e do desenvolvimento da intervenção estatal.

É muito comum relacionar sua origem aos movimentos socialdemocratas de massa e ao estabelecimento dos Estados-nação, na Europa ocidental do final do século XIX. Porém, na passagem do capitalismo concorrencial para o monopolista, em especial na sua fase tardia, após a Segunda Guerra Mundial, ocorre a generalização das políticas sociais. Com as sociedades pré-capitalistas distantes de privilegiar as forças de mercado, foram assumidas responsabilidades sociais com o objetivo central de manter a ordem social e punir a vagabundagem. Nesse contexto, surgiram as ações pioneiras de políticas sociais, apoiadas pela caridade privada e de ações filantrópicas.

Destacamos as leis inglesas que se desenvolveram pouco antes da Revolução Industrial, como: a) Estatuto dos trabalhadores de 1349; b) Estatuto dos Artesãos (Artífices) de 1563; c) Leis dos pobres elisabetanas que sucederam entre 1531 e 1601; d) Lei de Domicílio de 1662; e) Lei Revisora das Leis dos Pobres ou nova Lei dos Pobres de 1834 (POLANY, 2000; CASTEL, 1998). Essas leis apresentavam um caráter punitivo e repressor, tornando-se um código coercitivo do trabalho, e não asseguravam proteção (CASTEL, 1998; PEREIRA, 2000).

Para Polanyi (2000), as legislações publicadas até o ano de 1795 tinham como finalidade promover a ordem das castas e impedir a livre circulação da força de trabalho. Os princípios das leis eram forçar o exercício do trabalho a todos que apresentassem condições para isso; as ações assistenciais da época tinham o objetivo de forçar o trabalhador a se manter ativo. O trabalho forçado

garantiria a alimentação aos pobres nas casas de trabalho, chamadas de workhouses. Ocorria um processo restritivo, seletivo, em que poucos conseguiam ter acesso, e os que conseguiam, tinham a obrigação de realizar um trabalho em contrapartida aos benefícios recebidos.

Essa constituição de leis vigentes, por fim, estabelecia distinção entre pobres “merecedores” e pobres “não merecedores”. Eram considerados merecedores os que, comprovadamente, eram incapazes de trabalhar, além de alguns adultos capazes, considerados pela moral da época como nobres empobrecidos. Aos pobres merecedores era oferecida uma mínima assistência sustentada por um pretense dever moral e cristão de ajuda. Desse modo, rejeita-se, então, a perspectiva do direito.

Quanto aos pobres não merecedores, tratava-se daqueles que possuíam capacidade, ainda que mínima, para trabalhar (POLANYI, 2000). Polanyi (2000) e Castel (1998) apontam que as principais funções dessas leis eram impedir a mobilidade de trabalho e assegurar a organização tradicional do serviço.

Behring e Boschetti (2016) apontam para uma legislação social pré-capitalista punitiva, restritiva, uma junção de assistência social e trabalho forçado. O “abandono” das tímidas medidas de proteção por muitos trabalhadores, no auge da Revolução Industrial, provocou o surgimento do pauperismo, ou seja, da absoluta pobreza, como legado mais importante da chamada questão social.

As primeiras iniciativas de políticas sociais podem ser observadas a partir da relação de continuidade entre Estado Liberal e Estado Social, no momento em que ocorreu uma profunda mudança na visão do Estado. Este alargou seus princípios liberais e incorporou orientações socialdemocratas em um novo contexto socioeconômico e da luta de classes. Desse modo, passou a ter um caráter mais social e a investir recursos financeiros em políticas sociais. Vê-se estabelecido, então, o reconhecimento dos direitos, contudo, sem perder de vista os fundamentos do capitalismo (PISON, 1998).

A mobilização e a organização da classe trabalhadora foram primordiais para provocar a mudança do Estado Liberal, no final do século XIX e início do século XX. Alavancada pela luta da emancipação humana, pela socialização das riquezas e instituição de uma sociabilidade não capitalista, a classe trabalhadora conseguiu assegurar importantes conquistas na dimensão dos direitos políticos.

A generalização dos direitos políticos advém da luta da classe trabalhadora, que contribuiu para ampliar os direitos sociais, para forçar o Estado a mudar seu papel em relação ao capitalismo (BEHRING; BOSCHETTI, 2016).

Para esses mesmos autores, o surgimento das políticas sociais foi gradual e diferenciado entre os países; resultou das formas de organização e pressão da classe trabalhadora, da intensidade de desenvolvimento das forças produtivas e das composições de forças no âmbito do estado. O século XIX transformou-se no momento mais importante para o Estado capitalista, pois passou a assumir e a realizar ações sociais de forma mais ampla, planejada e de caráter obrigatório.

Portanto, temos o Welfare State como grande exemplo de políticas sociais. Na definição fornecida por Pereira (2011), o Welfare State (Estado de Bem-estar Social-EBES) é um moderno modelo estatal de intervenção na economia de mercado que, ao contrário do modelo liberal, fortaleceu e expandiu o setor público, implantou e gerou um sistema de proteção social.

Para Fernández-Álvarez (2018), o Ebes corresponde também à oferta pública de um conjunto de serviços de maneira universal, voltados especialmente para os setores da educação, saúde, previdência e habitação, que tem a pretensão de assegurar serviços essenciais à sociedade. Porém, a responsabilidade do Estado, ao oferecer esses serviços à sociedade, deve ser compreendida como um direito do cidadão, e não como um altruísmo público para uma minoria.

Nos anos 1970, as ideias neoliberais ganharam terreno a partir da crise capitalista de 1969-1973. Pressionado pelo baixo índice de crescimento e pela inflação elevada, o Ebes dava espaço para os argumentos neoliberais. O neoliberalismo, para Anderson (1995), surgiu após a Segunda Guerra Mundial, como uma reação teórica ao estado intervencionista e de bem-estar. Esse autor ressalta que o período de forte crescimento imposto pela economia regulada, entre os anos de 1945 e 1970, minou a possibilidade de expansão das ideias neoliberais. Contudo, a profunda recessão dos anos 1969-1973 pavimentou a estrada para que o neoliberalismo pudesse avançar. O autor afirma que a crise resultava do poder excessivo e nefasto dos sindicatos e dos movimentos operários, que corroíam as bases da acumulação, e do aumento dos gastos sociais do Estado.

Streeck (2012) explica que a realidade entre trabalho e capital verificada no pós-guerra era basicamente a mesma, nos países em que vigorava o capitalismo no contexto de políticas mais democráticas, ainda que nos demais aspectos fossem distintos. Incluía um Ebes em desenvolvimento em que os direitos dos trabalhadores à livre negociação coletiva e a garantia política do pleno emprego era uma realidade posta. Todavia, no final dos anos 1960 essa realidade começou a mudar.

Assim, enquanto os sindicatos reivindicavam aumentos salariais anuais aos trabalhadores e por meio da livre negociação, tais reivindicações eram alcançadas com êxito; o compromisso dos governos com o pleno emprego e a expansão do Ebes resguardavam os sindicatos de possíveis perdas de postos de trabalho ocasionadas por acordos salariais que extrapolavam o aumento da produtividade.

Dessa forma, nos anos seguintes, lideranças do mundo ocidental tiveram que lidar com as contradições do capitalismo e encontrar meios para que as lideranças sindicais contivessem as exigências salariais para as suas categorias, com o objetivo de suprimir o compromisso keynesiano de pleno emprego. Todavia, a maior parte dos governos permaneceu convencida, no transcorrer da década de 1970, de que aceitar o desemprego com o objetivo de refrear aumentos salariais era um risco para a própria sobrevivência da economia, como também para o equilíbrio da própria política democrática (STREECK, 2012).

Do ponto de vista de Andrade (2019), a Era Neoliberal despontou em resposta à crise inflacionária, o que desfez o pacto com a classe trabalhadora, ao implementar uma política monetária recessiva, o fim do pleno emprego e atacar os direitos sociais e sindicatos. Desse modo, contrariamente ao que todos acreditavam, o controle da inflação não conseguiu colocar um ponto final no desarranjo econômico.

Nesse contexto, a fase neoliberal do capitalismo trouxe consigo a instabilidade como regra, um fato que pode ser observado no decurso histórico de convulsões de ordem socioeconômica posterior.

Os ideais neoliberais defendem uma programática de que o Estado não deve interferir na regulação do comércio exterior, nem na regulação de mercados financeiros, pois o livre movimento de capitais garantirá maior eficiência na redistribuição de recursos internacionais (NAVARRO, 1998).

Portanto, para Anderson (1995) e Navarro (1998), o neoliberalismo realmente se estabelece no final dos anos 1970, quando seus princípios foram assumidos nos programas governamentais de diversos países da Europa e dos Estados Unidos. São considerados expoentes os seguintes países: Inglaterra, em 1979, com Thatcher; Estados Unidos, em 1980, com Regan; Alemanha, em 1982, com Kohl, e Dinamarca, no ano de 1983, com Schlutter. Porém, o neoliberalismo não se restringiu a esses países, chegando a quase todos os governos eleitos na Europa nos anos de 1980.

Segundo Draibe (1993), a crítica mais exacerbada do neoliberalismo ao Estado teve início com o ataque ao Ebes, posteriormente ampliando-se para uma intervenção pública na economia. O que se verificou, então, opostamente à concepção de cidadania, foi que as teses e movimentos de mobilização de mecanismos unificadores na sociedade e no espírito nacional foram reforçados. No campo das políticas sociais, o fôlego teórico neoliberal era bastante limitado. As propostas eram compostas por um conjunto de argumentos contrários ao Ebes e por um conjunto de propostas voltadas às reformas dos programas sociais.

Com a difusão da agenda neoliberal, a redução dos direitos sociais passou a ser o lema, “[...] consideradas como elementos de estímulo à falta de responsabilidade individual, além de serem vistas como o grande fardo financeiro carregado pelo setor produtivo da economia” (UGÁ; MARQUES, 2005, p. 197).

Conseqüentemente, nos últimos anos, em meio ao avanço do neoliberalismo, alguns conceitos, como recessão, crise econômica e requalificação do Estado, têm ganhado as capas de jornais e ocupado espaço no debate público em todo o mundo, evidenciando que o debate da austeridade fiscal está em pauta. Em meio a isso, evidencia-se que a crise econômica assola muitos países nos continentes, com uma característica marcante e comum em todos eles: o interesse em reduzir a demanda e o direito da maior parcela da sociedade ao acesso e funcionamento do Estado em todos os aspectos, em particular no que tange ao bem-estar social.

Medidas restritivas neoliberais se espalharam na Europa, em 2008, sob a marca da austeridade fiscal, em decorrência da crise econômica mundial. A

austeridade fiscal restringiu os avanços obtidos com as políticas sociais de caráter universal (VIEIRA et al., 2018).

A austeridade tem como característica a realização de grandes sacrifícios por parte da população, seja porque aumentam a carga tributária, seja pela implementação de medidas que restringem a oferta de benefícios, bens e serviços públicos, decorrentes de cortes de despesas e/ou da realização de reformas estruturais. Assim, a população mais vulnerável, em muitos países, foi profundamente afetada (VIEIRA et al., 2018).

Surgiu, então, o que podemos considerar um embate entre os que defendiam a expansão e os cortes dos direitos sociais. Na verdade, esse embate nada mais era do que a atualização das divergências de ideias entre *egalitarians*, que defendiam a igualdade de direitos, e os *libertarians*, defensores do livre arbítrio dos indivíduos sobre as coletividades, iniciada no século XVIII, e que colocava em xeque a construção dos *welfare states* ou Ebes (VIEIRA et al., 2018).

Desse modo, seguiu-se uma piora na condição de vida de milhares de pessoas, nos países que seguiram o receituário neoliberal. Exigia-se o desenvolvimento de proposições de um Estado que mantivesse o foco na garantia do bem-estar de suas populações, sem desconsiderar os desafios impostos pela conjuntura macroeconômica e fiscal (VIEIRA et al., 2018).

Assim, na lógica neoliberal, evidenciam-se alguns reveses sociais: redução de mão-de-obra devido aos avanços tecnológicos; consolidação da participação feminina; aumento da participação de idosos no mercado de trabalho; aumento da concorrência internacional. Todos esses reveses sociais foram reconhecidos como responsabilidade dos Estados, pela União Europeia (UE), desde a Cúpula de Lisboa, realizada em 2000 (VIEIRA et al., 2018).

As políticas de arrocho social são, então, entendidas como fundamentais para a manutenção dos altos níveis de desigualdade, com a finalidade de drenar recursos de todas as esferas, justamente para manter a alta concentração de renda e riqueza com os mais ricos das sociedades (VIEIRA et al., 2018).

Percebe-se uma piora das condições de vida dos indivíduos, induzida pelo pacote de austeridade, o que leva à conclusão de que as crises aumentam as desigualdades sociais e agravam até mesmo a situação de saúde das populações (VIEIRA et al., 2018).

Outras consequências são identificadas, devido ao arrocho social, entre elas: índices de suicídio ampliados; diminuição da autoavaliação do estado de saúde como adequado; elevação da taxa de doenças crônicas não transmissíveis, e de algumas doenças infectocontagiosas; baixo poder econômico como entrave ao acesso dos serviços de saúde e aumento do consumo de bebidas alcóolicas em grupos de alto risco.

O aumento do co-pagamento pelo uso de serviços de saúde, o fechamento de serviços, a redução de horas de funcionamento, da força de trabalho, a restrição de acesso aos imigrantes, população em situação de rua e usuários de drogas seguem a anunciar os impactos negativos sentidos diretamente pela população que não teve as necessidades e cuidados de saúde atendidos, no período pós-2008 (VIEIRA et al., 2018).

Somam-se, como reflexos da crise econômica, o aumento das taxas de desemprego, o desenvolvimento de novas formas de emprego mais flexíveis, redução da jornada de trabalho e trabalho no âmbito do lar. A presença da mulher no mercado de trabalho demandou novas estruturas de apoio ao cuidado da família e repercutiu nas taxas de fertilidade. O envelhecimento da população, paralelamente à menor fertilidade, contribuiu fortemente para o desequilíbrio da seguridade, e desperta, desse modo, uma preocupação em relação a sua futura sustentabilidade (VIEIRA et al., 2018).

A austeridade econômica resultante do neoliberalismo acarreta a diminuição de investimentos na saúde e na educação, e faz com que as demais áreas de políticas públicas como assistência social, cultura, habitação, trabalho, transporte, segurança pública, pesquisa e desenvolvimento, entre outras, venham a disputar recursos que são reduzidos a cada ano. Nesse contexto, temos, como grandes prejudicados, a saúde e a educação, dadas as restrições orçamentárias para as demais áreas, o que torna difícil alocar recursos que ultrapassem a aplicação mínima (VIEIRA; BENEVIDES, 2016a; 2016b).

A conjunção do momento é de intensa inquietação em relação às áreas políticas e econômicas, com graves consequências para a área social (VIEIRA et al., 2018). Portanto, é necessário ter claro que as políticas e programas sociais vieram para corrigir condições de desigualdades, perda de renda e pobreza, produzidas pelo próprio sistema capitalista.

1.1.1 Política social no contexto brasileiro

No Brasil, os anos de 1980 ficaram conhecidos como a década perdida, do ponto de vista econômico, e também como período de conquistas democráticas, devido às lutas de classes e da promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF/88) (BOSCHETTI; BEHRING, 2016)

No caso brasileiro, o universalismo iniciado com a CF/88 contemplou uma ampliação de direitos e exercício da cidadania social no país. São previstos direitos universais, e já em seu preâmbulo estabelece valores supremos e de interesse na discussão, conforme se lê no trecho a seguir:

Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembléia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias [...] (BRASIL, 1988).

Além desses valores, o Art. 3º se compromete com:

I – Construir uma sociedade livre, justa e solidária; II – garantir o desenvolvimento nacional; III – erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; IV – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 1988).

No artigo 6º são definidos os direitos sociais:

São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (BRASIL, 1988).

A CF/88 foi um marco para a ordem social, haja vista que por meio dela foi possível a institucionalização da seguridade social, um modelo aumentado de proteção social, que segue os padrões do Ebes. Portanto, constitui-se em um referencial de transformações, no momento em que o Brasil abandonava o modelo conservador e corporativista, e se aproximava do modelo de Ebes. O modelo de seguro social foi substituído pelo de seguridade (LOBATO, 2016).

A CF/88, no que diz respeito às políticas sociais, alterou a forma de intervenção do Estado, ao ampliar os direitos, ao modificar o desenho das

políticas e definir os beneficiários e benefícios. A concepção de seguridade social se tornou mais abrangente e o vínculo contributivo, menos importante; houve a universalização do direito de acesso aos serviços públicos, uma nova definição dos patamares mínimos de benefícios sociais e o comprometimento do Estado na provisão ampliada de bens e serviços sociais, fundando o que se convencionou chamar de modelo redistributivo, dado a caracterização universalista, igualitária e solidária de sua estruturação (MENICUCCI; GOMES, 2018).

Segundo Sallum Jr. (1999), em 1995, sete anos após a promulgação da CF/88, o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-2002), de ideologia neoliberal, incentivou a privatização de empresas estatais, a abertura da economia ao capital estrangeiro e a sua desregulamentação. Nesse governo, ocorreu a redução do Estado como regulador dos direitos sociais, ao transferir essa tarefa ao mercado.

O Governo FHC procurou, com persistência, acabar com o remanescente da era Vargas por meio das ideias neoliberais. Nesse período, houve redução da intervenção do Estado na economia, uma responsabilidade que passou a ser da iniciativa privada. As iniciativas desse novo ideário neoliberal modificaram a relação entre Estado e mercado, o que desmantelou determinados alicerces legais do Estado nacional-desenvolvimentista e reduziu a participação deste na economia, com tratamento análogo aos empreendimentos de capital nacional e estrangeiro. Entretanto, passaram a existir intensas polarizações dentro desse novo governo, transformando-se em uma disputa interna, principalmente em torno da política econômica, o que acabou por implicar em certa duplicidade e hibridismo das ações do Estado em relação à economia (SALLUM JR., 1999).

Frente a essas disputas político-ideológicas, ficou perceptível a existência de duas versões diferentes do liberalismo: o neoliberalismo e a que tentava absorver parte do liberal-desenvolvimentismo. Todavia, a versão do neoliberalismo foi preponderante e passou a orientar de maneira consistente o âmago da política econômica governamental.

A prioridade da corrente neoliberal dominante, segundo Sallum Jr. (1999), foi promover a estabilidade dos preços por meio da adoção de inúmeras medidas, como a manutenção do câmbio em valorização frente ao dólar; a ampliação da abertura comercial, com o intuito de reduzir os custos das

importações; a manutenção de uma política de juros altos, a fim de atrair capital estrangeiro e evitar que o aumento das importações ocasionasse maior desequilíbrio nas contas externas; a realização de ajuste fiscal progressivo, por meio do controle de gastos públicos e de reformas estruturais, e a redução de incentivos diretos às atividades econômicas específicas.

Todas as medidas adotadas pelo Governo FHC possibilitaram uma visão otimista do mercado financeiro mundial. Todavia, a predominância de uma política neoliberal na política macroeconômica do Brasil tornou extremamente frágil a economia nacional frente ao sistema financeiro mundial. Para Sallum Jr. (1999), é fato que não se deve atribuir o fracasso da economia brasileira, no Governo FHC, somente à política macroeconômica, pois o desequilíbrio das trocas da economia com o exterior também se deve aos vários anos de significativa estagnação econômica e instabilidade da moeda brasileira.

Segundo Bresser-Pereira (2009), ex-ministro do Governo FHC, a cartilha neoliberal foi implementada, as políticas econômicas mantiveram o país incapaz de competir com outros países, ou seja, em semiestagnação econômica.

As estratégias políticas de FHC foram a de estabilizar a economia com a alta de juros e a adoção de poupança externa, o que levou à estabilização dos preços e, posteriormente, à estagnação econômica, contudo, impossibilitou a retomada do desenvolvimento do país. Altas dívidas internas e externas – dos Estados-membro e do país – e altos déficits públicos da nação como consequência direta, no início dos anos 2000, as mais altas taxas de desemprego já vivenciadas resultaram do plano econômico neoliberal no Brasil (MATTEI, 2011).

A respeito da transição do Governo FHC para o Governo de Luiz Inácio Lula da Silva (Governo Lula) (2003-2010), Paulani (2008) afirma que a política adotada por FHC trouxe severos resultados para o Brasil, sobretudo porque agravou o endividamento externo do país, tornando-se um tema de âmbito estrutural, enquanto o argumento com o qual se justifica a ortodoxia do começo do Governo Lula é de natureza conjuntural.

Em 2003, houve a retomada do desenvolvimento nacional com o governo eleito do Partido dos Trabalhadores (PT). O Brasil teve um novo episódio em que a intervenção política dos trabalhadores resultou em fortalecimento do capitalismo (BOITO JR., 2012). Essa política, chamada neodesenvolvimentista,

reuniu não só a burguesia interna brasileira, mas também a baixa classe média, o operariado urbano e o campesinato, o que incorporou a massa de trabalhadores desempregados, subempregados, trabalhadores por conta própria e aqueles em situação de pobreza (BOITO JR; BERRINGER, 2013).

As políticas neodesenvolvimentistas adotadas buscaram o crescimento econômico e social brasileiro e o fortalecimento do capitalismo no país, por meio de programas de transferência de renda e atendimento a interesses das classes dominadas, em vez de romper radicalmente com a política neoliberalista do bloco político no poder. Com o objetivo de promover o crescimento econômico, “[...] os governos Lula da Silva e Dilma Rousseff lançaram mão de alguns elementos importantes de política econômica e social que estavam ausentes nas gestões de Fernando Henrique Cardoso [...]” (BOITO, 2012, p. 5).

Entre esses elementos ausentes, destacam-se as políticas de transferência de renda e políticas de apoio às grandes empresas. O mesmo autor faz referência ao governo de Dilma Vana Rousseff (2011-2016), que modificou a política de “[...] juro cambial, reduzindo a taxa básica de juro e o spread bancário e interveio no mercado de câmbio para desvalorizar o real, com o objetivo de baratear o investimento produtivo a oferecer uma proteção – muito tímida, é verdade – ao mercado interno [...]” (BOITO JR., 2012, p. 5).

Embora tenha promovido mudanças em relação às estratégias do governo anterior, o neodesenvolvimentismo adotado pelos governos do PT não empreendeu mudanças políticas e econômicas capazes de amenizar a dívida pública, proteger a indústria nacional ou mudar o regime de exportações (BOITO JR; BERRINGER, 2013). Em contrapartida, as classes operárias realizaram importantes conquistas nos governos Lula e Dilma.

A retomada do crescimento econômico fez com que as classes assalariadas tivessem uma significativa redução no desemprego, e os reajustes no salário mínimo trouxeram equilíbrio à desigualdade na pirâmide salarial. A parcela de trabalhadores considerados marginalizados (com subempregos, sem garantias do emprego formal ou desempregados) e desorganizados socialmente teve sua inclusão no programa neodesenvolvimentista por meio das políticas de transferência de renda, como o Bolsa Família e o Benefício de Prestação Continuada (BOITO JR.; BERRINGER, 2013).

No Governo Michel Miguel Elias Temer Lulia (Governo Temer) (2016-2018), houve um aprofundamento das ideias neoliberais e, por conseguinte, a estagnação da economia. Com um discurso de crescimento econômico, o Governo Temer adotou medidas voltadas para a restrição dos gastos públicos e interferência no sistema de proteção social. Tais medidas vieram a comprometer o atendimento às necessidades da população, foram retiradas da Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO), do ano de 2017, outras metas sociais de significativa relevância. Uma das iniciativas foi a da “reforma da previdência”, conhecida como PEC 287/2016, com a principal mudança de ampliar o tempo mínimo de contribuição de quinze para vinte e cinco anos, além de serem necessários 49 anos de contribuição previdenciária para se ter direito ao benefício integral (SOUZA; HOFF, 2019).

Outras iniciativas do Governo Temer foram as privatizações e as mudanças no Projeto de Lei n. 4.302/1998, que versava sobre as terceirizações. Segundo o governo, todas essas iniciativas tinham o intuito de atrair investimentos, bem como promover a geração de empregos; entretanto, para os trabalhadores, significaram o enfraquecimento das relações trabalhistas e dos direitos conquistados de maneira histórica. O fato é que todas essas medidas contribuíram para o arrefecimento da arrecadação por parte do Estado e também a um extenso desmantelamento dos direitos e das políticas sociais (ARAÚJO; SOBRINHO, 2022).

Segundo Teixeira e Pinho (2018), o Governo Temer aprofundou o abismo entre a democracia e as políticas pró-mercado financeiro no Brasil. A política econômica adotada pelo Governo Temer evidenciou a antinomia entre capitalismo e democracia representativa de massas, o que levou à destruição, tanto das políticas de proteção como a de regulamentação das relações capital/trabalho. Esse movimento foi beneficiado pela existência de um sistema político e eleitoral que perpetua as elites conservadoras, que dificulta o avanço do progresso adquirido na ampliação da cidadania e dos direitos econômicos, culturais e sociais.

Em 2019, mais uma vez o neoliberalismo se manifesta no meio político e econômico brasileiro. Naquele momento, assume o poder o governo de extrema direita de Jair Messias Bolsonaro (Governo Bolsonaro) (2019-2022), marcado pela composição do ultraliberalismo, do militarismo e do reacionarismo político-

cultural que traz consigo postulados neoliberais, em variantes doutrinárias, dogmáticas e com discursos conservadores. Além disso, foi um governo de forte oposição à esquerda.

O Governo Bolsonaro sofreu duras críticas voltadas à sua política neoliberal, já que ficou em evidência a redução do papel do Estado na economia e na promoção do Bem-estar Social. Esse governo deixou de dar prioridade às políticas assistenciais, bem como fez uso de políticas de austeridade e exclusão. Para Sefair e Cutrim (2022) é prática comum que estados e governos neoliberais promovam o fortalecimento dos setores privados e/ou do capital internacional, em detrimento das necessidades da população.

Importa ressaltar que a educação, segundo a CF/88, é considerada um direito social universal. Esta, por sua vez, sofreu reveses com os avanços e retrocessos dos direitos sociais que marcaram os diferentes governos, a partir da década de 1990, e que afetaram a expansão das políticas educacionais (GUERRA et al., 2020).

A relação entre política social e política educacional se dá a partir da análise do direito à educação, que contempla a área como direito social. Freitag (1987) lembra que “a política educacional não é senão um caso particular das políticas sociais”.

Neste item da seção, destacamos o estabelecimento e o avanço do neoliberalismo no país, a partir das análises dos diferentes governos. A efetivação da lógica neoliberal no Brasil compromete as políticas educacionais. Segundo Gentili (1996), as crises do capitalismo atingem o sistema educacional, o que gera argumentos para a implementação das medidas neoliberais que podem gerar eficiência, flexibilidade e eficácia na qualidade do ensino. A educação torna-se um instrumento de manipulação, em que por um processo ideológico, hegemônico, as classes trabalhadoras aceitam as condições de exploração necessárias para a sobrevivência do sistema capitalista.

Existe uma forte influência dos organismos multilaterais internacionais, como o Banco Mundial, UNESCO, FMI, entre outros, no redirecionamento econômico, político e social do país. O domínio exercido por esses organismos nas tomadas de direção chega às políticas educacionais, que se alinham à égide do neoliberalismo. Os conceitos de mercado, eficiência e busca de resultados, tornam-se o centro das ações educacionais, em detrimento da formação

humana, pois “[...] os neoliberais enfatizam que a educação deve estar subordinada às necessidades do mercado de trabalho” (GENTILI, 1996), isto é, deve fornecer as ferramentas necessárias para que o indivíduo possa competir, tornando-o capaz de adaptar-se às demandas do mercado.

Assim, ocorreram no Brasil mudanças nas políticas educacionais, entre elas estão a Reforma do Ensino Médio, a Base Nacional Comum Curricular, a política de formação dos professores, a Escola sem Partido e a PEC nº 55/2016, que representam o desmonte de uma educação que buscava romper com as concepções conservadoras e elitistas.

A conjuntura atual apresenta um cenário de minimização dos direitos sociais, políticos e civis, em que a educação propõe um projeto que se distancia da formação humana e crítica, em busca de uma formação da classe trabalhadora para a venda de sua força de trabalho qualificada (AZEVEDO; REIS, 2018).

No próximo item, discorreremos sobre a política educacional no Brasil, para, na sequência, discutir o tema: política de formação de professores.

1.2 Política educacional no Brasil

Falar sobre política educacional é discorrer sobre as deliberações que o poder público, ou seja, o Estado adota em relação à educação. Para Saviani (2008), ao analisar as políticas educacionais brasileiras é preciso considerar dois aspectos fundamentais: a histórica resistência das elites dirigentes à manutenção do ensino público e a descontinuidade histórica das medidas educacionais colocadas em prática pelo Estado.

Assim, a educação brasileira, desde a época do Império até os dias atuais, é marcada pela tradicional limitação dos recursos financeiros e pelas constantes reformas, todas com a promessa de solução definitiva para os inúmeros problemas educacionais que se perpetuam.

De acordo com Saviani (2008), durante os 49 anos que corresponderam ao Segundo Império, entre os anos de 1840 a 1888, o investimento na educação foi de apenas 1,80% do orçamento - um investimento irrisório que deixou o ensino estagnado e justificou os 65% de analfabetos nos anos de 1900 a 1920.

A partir da década de 1930, com a industrialização e urbanização, houve a ampliação do ensino, porém aquém do necessário. Nesse momento, os gastos com a educação passaram a ser de competência da União, dos estados e dos municípios. Com essa divisão de responsabilidade de financiamento da educação, no ano de 1936 os investimentos da União foram de 2,5%, tendo os estados a incumbência de arcar com 13,4%, ficando para os municípios a parte de 8,3%. Em 1955, os investimentos foram novamente ampliados. Então, o investimento da União na educação saltou do percentual de 2,5% para 5,7%; o aumento de investimento também aconteceu nos estados e municípios: de 13,4% os estados subiram 13,7%, e de 8,3%, os municípios foram para 11,4%. É de se ressaltar que a CF/88 fixou o percentual de investimento, na educação, de 18% para a União e 25% para estados e municípios. Desse modo, o governo investiu menos do que deveria na educação, o que gerou um ensino de baixa qualidade.

A descontinuidade das políticas educacionais é outra realidade brasileira que, para Saviani (2008), constitui um zigue-zague que sugere o sentido tortuoso, sinuoso, com transformações e alterações contínuas. A tendência que marca essa descontinuidade é a renomeação das reformas com o nome de seus proponentes, que normalmente são ministros da pasta da educação. A impressão que fica é que cada um que chega ao poder busca estampar sua marca, ao rescindir a política educacional que estava em curso, e ao projetar uma nova ideia e a utópica crença de que os problemas da educação serão resolvidos.

Essa é uma prática recorrente, desde a Lei de 15 de outubro de 1827, que criou as escolas de primeiras letras, observada na política de educação atual, na meta sempre delongada, no discurso da erradicação do analfabetismo e na universalização do ensino fundamental.

De forma complementar ao exposto, cita-se Souza (2006):

[...] a política se traduz predominantemente na luta por poder e a tensão em conquistá-lo, mantê-lo e ampliá-lo compõe o contexto dos conflitos que ganham espaço na relação entre as demandas sociais por educação e o posicionamento do Estado diante destas demandas, seja atendendo-as ou não.

Souza (2006) infere que as descontinuidades das políticas educacionais no Brasil têm muita relação com esse jogo de poder, porque, na política, a razão central é conquistar, expandir ou manter o poder. Dessa forma, ao invés de questionarem se determinada política educacional foi exitosa, conseguiu dar um caminho certo, os novos atores governamentais, quando chegam ao poder, logo pensam em criar uma nova política educacional e desmerecer todo o potencial da que está em vigor.

Inclusive, o ponto de partida é a premissa de que o embate em relação às políticas públicas em educação envolve progressistas e conservadores. Esse embate pode colaborar para a caracterização de posições de direita e de esquerda acerca da política educacional e contribuir para aumentar a efetivação de projetos educacionais divergentes. Autores com teorias e fundamentos muitos distintos no campo educacional levam, essencialmente, a propostas de polarização de projetos educacionais (GOUVEIA, 2009).

Nesse sentido, Souza (2006) acredita que é preciso haver discussões sobre as políticas educacionais, pois tais discussões ampliam o conhecimento a respeito dessas políticas e, portanto, aumentam as condições de se avaliarem as suas ações, os seus produtos e os seus impactos na educação. Só é possível ter conhecimento sobre algo a partir do momento em que se questiona a sua existência, a sua finalidade e seus objetivos. Para cada nova política educacional proposta é preciso conferir se de fato será ou não benéfica para a sociedade como um todo, ou se será mais uma política marcada com a luta pelo poder; oferecer uma educação de cunho reflexivo não é a pretensão primeira de muitas políticas educacionais.

Segundo Soares (2008), as políticas educacionais desenvolvidas a partir da década de 1990 inserem o professor como protagonista; contudo, se por um lado ele é inserido no centro do debate educacional, contraditoriamente, sua formação sofre um processo de aligeiramento, fragmentação e esvaziamento de conteúdo.

É possível vislumbrar as políticas educacionais praticadas e sua relação com a formação dos trabalhadores na sociedade capitalista. Segundo Soares (2008), essa relação é extremamente relevante, porque políticas educacionais que visam a uma formação de docentes sólida e de qualidade, tanto no campo teórico quanto metodológico, sem dúvida pode colaborar para o fortalecimento

de uma proposta contra hegemônica de sociedade, já que intervém no desenvolvimento cultural da maioria da população.

Soares (2008, p. 140) também destaca:

[...] na medida em que são fragilizados, precarizados, aligeirados e esvaziados de conteúdo os processos de trabalho e formação dos professores, em especial daqueles que atuam ou irão atuar na escola pública, há uma crescente e gradativa desqualificação desses profissionais e, por sua vez, o enfraquecimento da possibilidade da escola estar, de alguma forma, contribuindo para o fortalecimento de um projeto contra-hegemônico de sociedade.

As descontinuidades percebidas no contexto da política educacional têm impacto nas disciplinas dos cursos, como no de Educação Física. Para Castellani Filho (2003), a Política Educacional e Educação Física organiza-se em dois planos, o de reflexão das mudanças em relação ao entendimento da Educação Física como disciplina pedagógica, e de sua normatização e sistematização no espaço escolar.

Sobre as políticas educacionais, apresentaremos os principais programas de educação realizados por diferentes presidentes do Brasil.

No governo de FHC foi promulgada a LDB, após oito anos de ampla discussão. As mudanças propostas tiveram repercussões importantes, tanto que parte das políticas foram pensadas com o objetivo de implementar as “reformas” estabelecidas por essa Lei (DURHAM, 2010).

Uma das políticas instituídas diz respeito à formação de professores, uma vez que a partir da LDB, em um período de dez anos, não deveriam mais ser admitidos docentes sem curso superior. Outras políticas, que foram mantidas pelo governo Lula (2003-2010), desenvolvidas pelo Ministério da Educação (MEC), por exemplo, a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, de incumbência das Secretarias de Educação a Distância e de Educação Básica, em parceria com os Institutos Federais de Ensino Superior (IFES), estados e os municípios (OLIVEIRA; SOUZA; PERUCCI, 2018).

Segundo Durham (2010), outra iniciativa do governo FHC foi a implementação de sistemas de avaliações periódicas de todos os níveis de ensino – exigência imposta pela LDB. A partir de então, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) foi implantado e acontece até hoje, a

cada dois anos. Para avaliação do ensino superior foi instituído o Exame Nacional de Conclusão de Curso, também conhecido por Provão.

De acordo com o mesmo autor, o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef) é um dos programas mais importantes do governo FHC, por estabelecer o financiamento do ensino, em que a União, os estados e os municípios se uniram para oferecerem a educação pública. Desde então, 15% da arrecadação dos estados e municípios ficavam reservados ao Ensino Fundamental; novos critérios de distribuição e utilização desse montante passaram a ser feitos entre esses dois entes federados, segundo o número de alunos atendidos em cada rede de ensino.

Todavia, no governo Lula, o Fundef foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), que criou um piso nacional e estendeu a responsabilidade pela garantia dos recursos educacionais aos estados e municípios. Com as mudanças nessa política educacional no governo Lula, o ensino fundamental passou a ser de responsabilidade dos municípios, enquanto o ensino médio ficou a cargo dos estados.

Bolsa Escola foi outro programa, no campo das políticas sociais, do governo FHC, com o objetivo de incentivar a entrada e a permanência na escola dos filhos de famílias mais pobres. O condicionante para o recebimento do benefício seria a matrícula e a frequência de no mínimo de 75% da criança às aulas. O controle era feito por meio dos boletins de frequência dos filhos. No governo Lula, houve a ampliação e transformação do Bolsa Família, para as famílias em vulnerabilidade social com filhos em idade escolar, o que ampliou a população atendida (DURHAM, 2010),

O programa Dinheiro Direto na Escola (DDE) foi instituído no governo FHC e teve por finalidade transferir parte dos recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) direto às escolas de ensino fundamental de todo o país (DURHAM, 2010).

Outros programas educacionais criados no governo FHC foram: o Fundescola, mantido com recursos do FNDE e do Banco Internacional de Desenvolvimento (BID) para atender as regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste; no governo Lula esse programa foi substituído pelo Plano de ações Articuladas (PAR). A finalidade de ambos era diminuir as desigualdades regionais do sistema

educacional. Mencionamos, também, o programa de avaliação dos livros didáticos distribuídos às escolas, que teve sua continuidade no governo Lula; o programa dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que criou uma base comum nacional para o ensino básico e que também foi mantido no governo Lula; ampliação do uso de novas tecnologias com o advento da TV Escola; distribuição de computadores e o início de cursos a distância. No governo Lula, todos os programas foram mantidos e, inclusive ampliados, com exceção do programa TV escola (DURHAM, 2010).

De acordo com Hagi (2000, p. 19-20),

[...] as políticas educacionais mais significativas do governo Fernando Henrique Cardoso foram: a definição dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica, efetivação de iniciativas pedagógicas que concorriam para a correção dos fluxos escolares do ensino fundamental e das escolas públicas abreviando o tempo de permanência no nível de ensino, evitando altas taxas de evasão e repetência e a instituição do SAEB e do Exame Anual do Ensino Médio.

No governo Lula, um dos grandes destaques, segundo Oliveira, Souza e Perucci (2018), foi a implementação de programas educacionais voltados para o ensino superior público, de forma a torná-lo mais democrático e acessível a um número maior de estudantes. O Programa Expandir, em 2006, criou dez Instituições de Ensino Superior e expandiu 48 campi. Em 2007, o Programa recebe a nomenclatura de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni).

De acordo com Marques (2018), o governo Lula conservou as políticas educacionais neoliberais de incentivo ao setor privado, como o Programa Universidade para Todos (PROUNI), que injetava dinheiro público em instituições de ensino superior privadas, a fim de ocupar vagas ociosas, e ainda provia benefícios fiscais e contribuiu para o aumento significativo de matrículas nessas instituições, em relação às públicas.

Especificamente visando à formação de professores, em 2007 a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) passou a implementar e operacionalizar políticas públicas de formação inicial e continuada para professores da Educação Básica, com recursos do FNDE. Em 2009, o Programa Escola de Gestores da Educação Básica foi criado e implantado em diversos estados, operacionalizado por uma rede de

universidades; o programa oferecia, em nível de pós-graduação lato sensu, cursos de Especialização em Coordenação Pedagógica, Especialização em Gestão Escolar e Aperfeiçoamento em Gestão Escolar (OLIVEIRA; SOUZA; PERUCCI, 2018).

Com relação à formação continuada de professores, em 2004 foi criado o Programa Gestar II, em substituição ao Gestar I (criado em 2001, no governo FHC), e em 2005, instituiu-se o Programa Pró-Letramento; o público-alvo de ambos os programas eram os docentes das séries iniciais. Em 2009, foi criado o Plano de Formação do Professor (Pafor), o qual redefiniu e aumentou o alcance da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores. Em 2010 foi lançado o curso presencial de especialização em Educação Infantil para educadores, coordenadores e diretores que atuavam na Educação Infantil em creches e pré-escolas.

No governo Dilma, por pertencer ao mesmo partido do presidente Lula, a mandatária apenas deu continuidade aos programas educacionais em andamento. Em relação às políticas de formação de professores, houve um acréscimo na oferta de cursos e ações voltadas para essa finalidade. Em 2012, por meio de um conjunto de Secretarias de Educação estaduais e municipais, foi implementado o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), voltado para a formação continuada do professor alfabetizador (OLIVEIRA; SOUZA; PERUCCI, 2018).

Segundo Durham (2010), o surpreendente é que mesmo tendo o governo de FHC colocado em prática grande quantidade de programas e políticas educacionais, e o governo de Lula e Dilma terem transformado e ampliado esses programas e criados outros, ainda que tenham conseguido ampliar o número de matrículas, temos evidenciado que nenhum deles conseguiu melhorar a qualidade do ensino.

Ao longo das gestões dos presidentes Temer e Bolsonaro, novas políticas educacionais foram traçadas, em especial pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), com repercussões nos sistemas e redes de ensino. Sobressaíram, no período em foco, medidas relacionadas à educação básica, com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e da BNCC do Ensino Médio (AGUIAR, 2020).

Oliveira, Souza e Pelucci (2018) veem o governo Temer como um retrocesso, no que se refere às políticas educacionais de formação inicial e continuada de professores, haja vista que nesse governo houve significativos cortes financeiros que marcaram a descontinuidade das políticas públicas educacionais. O governo também não se preocupou em fazer novas adesões a programas considerados importantes de ampliação e melhoria da educação, como Mais Educação, Pronatec, PNAIC, Pafor, Ciências Sem Fronteiras e Ensino Médio Inovador. Esses programas, ao longo do governo Temer, foram extintos e/ou tiveram orçamentos reduzidos. As ações de formação de professores também foram interrompidas, com a suspensão de novas ofertas. Somente as ações em andamento foram mantidas. O Governo suspendeu também o Programa Nacional de Certificação de Diretores Escolares.

Segundo Garniça (2022), todo o sistema nacional de avaliação, como o SAEB, foi altamente comprometido durante o governo Bolsonaro. A CAPES, órgão responsável por promover, avaliar, expandir e consolidar a pós-graduação no país, também ficou sem um gestor à altura e teve cortes orçamentários, o que comprometeu ainda mais as políticas de formação de professores. No governo Bolsonaro houve de fato uma estagnação quanto ao desenvolvimento de políticas públicas educacionais; por se tratar de um governo de direita, não via muito sentido na continuação das políticas educacionais dos governos anteriores de Lula e Dilma. Para complicar ainda mais o cenário, o governo foi marcado pela pandemia da Covid-19 e as aulas tiveram que ser oferecidas de forma remota.

1.3 Formação de professores no Brasil

De acordo com a literatura, ainda que a educação no Brasil tenha tido seu início na época do Brasil colônia, com os colégios jesuítas, e tenha passado pelas aulas régias trazidas pelas reformas pombalinas (GOMES, 2019), foi somente com a implantação dos cursos superiores que passou a existir, de fato, uma preocupação com a formação de professores, mais precisamente no ano de 1827. Nesse ano foi promulgada a lei que criou as Escolas de Primeiras Letras, a qual estabeleceu que a formação docente deveria estar fundamentada

no treinamento de estudantes mais desenvolvidos, a fim de favorecer a aprendizagem dos discentes que tivessem mais dificuldades (RIBEIRO, 2015).

Assim, foi criada a Escola Normal em todas as províncias. Segundo Derossi e Carvalho (2020), o período de 1890-1932 foi marcado pela expansão e a reorganização das Escolas Normais. No entanto, a afirmação e expansão dessas escolas, que deveriam oferecer formação específica, voltaram-se para o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos aos educandos, já que o currículo foi composto pelas mesmas matérias lecionadas nas Escolas de Primeiras Letras; desse modo, os educadores precisariam ter o domínio de tais conteúdos. Um aspecto relevante desse momento na formação de professores é que ela passou a ter investimento do governo, o que não acontecia até então, visto que a educação era privilégio de poucos.

A formação específica dos professores para atuarem nas Escolas Normais, como era pretendido desde o início, só aconteceu, efetivamente, no Brasil, no final do século XIX, quando essas escolas destinavam-se à formação de docentes para as primeiras letras. Havia, nesse momento, preocupação com a formação dos novos educadores; assim, foi dada atenção especial à organização curricular, aos conteúdos científicos e aos aspectos didático pedagógicos. Entretanto, o padrão da Escola Normal teve seu intento reformador diminuído, após a primeira década de implantação, em decorrência da excessiva preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos (BORGES; AQUINO; PUENTES, 2011).

Em 1932, o destaque foi o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, movimento considerado de renovação educacional, o qual congregou reivindicações populares por mais escolas e pela universalização do ensino. Em resposta a essas reivindicações, foram criadas a Universidade de São Paulo, em 1934, e a Universidade do Distrito Federal, em 1935. Essas instituições tiveram grande importância para a organização e implantação dos cursos de formação de professores, que se estenderam para todo o país por meio do Decreto-Lei n. 1.190/1939, o mesmo que instituiu o modelo “esquema 3+1” utilizado nos cursos de licenciaturas e de pedagogia. O modelo consistia em três anos de estudo das disciplinas específicas - o curso de bacharelado - e um ano de conteúdos do curso de didática (SOKOLOWSKI, 2013).

O curso de bacharelado em pedagogia foi instituído para preencher os cargos técnicos de educação do Ministério da Educação (TEZZA, 2020). Esse curso e o de licenciatura tinham quatro disciplinas comuns: psicologia educacional, administração escolar, fundamentos biológicos da educação e fundamentos sociológicos da educação (BRASIL, 1939).

O Decreto Lei n. 8.530/1946, também denominado de Lei Orgânica do Ensino Normal (BRASIL, 1946), segundo Borges, Aquino e Puentes (2011), deu origem a uma nova estrutura do Ensino Normal. Houve um desmembramento em dois ciclos: o ginasial do curso secundário, com duração de quatro anos das Escolas Normais regionais, e o que correspondia ao ciclo colegial do curso secundário, com duração de três anos, cuja finalidade era a de formar professores regentes do ensino primário, e funcionariam nas Escolas Normais e nos Institutos de Educação.

Nos cursos normais do primeiro ciclo, pela semelhança que tinham com os ginásios, mantinham currículos voltados para as disciplinas de cultura geral, conforme o modelo das Escolas Normais, que, na época, eram amplamente criticadas; nos cursos de segundo ciclo eram considerados todos os embasamentos introduzidos pelas reformas da década de 1930.

Em 1961 foram instituídas as Diretrizes e Bases da Educação, por meio da Lei n. 4.024/1961. Todavia, não houve mudança na estrutura do curso de formação de professores, que continuou com o modelo 3+1 por mais de duas décadas (BRASIL, 1961). No ano seguinte, foi homologado o Parecer do Conselho Federal de Educação – CFE nº 251/62, que implantou o currículo mínimo do curso de bacharelado em pedagogia - sete disciplinas recomendadas pelo CFE e mais duas de escolha da instituição (BRANDT; HOBOLD, 2019). Em relação ao curso de licenciatura, o Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 292/62 passou a legislar sobre a formação pedagógica, que, a partir desse momento foi composta por três disciplinas indicadas pelo CFE. Dessa forma, instalava-se, no âmbito da formação de professores, a dualidade bacharelado *versus* licenciatura (TEZZA, 2020).

Em 1968 os estudantes de São Paulo propuseram determinadas recomendações referentes à atuação do licenciado em Pedagogia e relacionadas às teorias e técnicas educacionais. Sugeriam eles que os cargos de orientador educacional, diretor de escola média, inspetor de Ensino Médio e

técnico em educação fossem preenchidos por profissionais com habilitação em Pedagogia, por meio de concursos públicos.

Essa luta encabeçada por educandos de Pedagogia gerou uma segunda regulamentação atinente ao curso de professores: o Parecer CFE nº 252/1969. Esse Parecer instituiu o Curso de Licenciatura em Pedagogia de formação bem generalista, voltado para a formação de profissionais para atuar na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e, também, na gestão, com certificados de orientação, supervisão e administração, modelo que vigoraria por quase trinta anos. Esse mesmo parecer também fez alterações no currículo, tanto na constituição curricular quanto no foco da formação de professores, e extinguiu a formação de pedagogo no curso de Bacharelado, ao limitar a licenciatura (BRANDT; HOBOLD, 2019).

Na década de 1990, o desenho da formação de professores no Brasil respondeu ao modelo de expansão do Ensino Superior. A oferta dos cursos de formação em Cursos Normais Superiores e nas licenciaturas foi diversificada com as modalidades de cursos especiais e cursos à distância; desse modo, atendia à crescente demanda pela formação de professores em nível superior (FREITAS, 2002). Com a entrada em vigor da Lei n. 9.394/1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a formação de professores foi transferida para instituições de nível superior, e, na sequência, aconteceu o fechamento dos estabelecimentos que ofereciam formação em nível médio. Importa salientar que uma das exigências preconizadas pela LDB era a de que os professores da educação básica deveriam possuir nível superior, como podemos constatar no artigo 62 da referida Lei:

Art. 62 A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em Universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental (BRASIL, 1996).

Borges, Aquino e Puentes (2011) lembram que no Brasil, nessa época, a maior parte dos docentes atuantes no Ensino Fundamental não tinha formação superior, mas somente formação de Ensino Médio, pelo fato de frequentarem o então denominado Magistério; muitos, inclusive, eram professores leigos. A Lei n. 9.394/1996, ao tornar obrigatória a formação superior para atuar na educação

básica, determinou que os sistemas de ensino devessem se adequar aos novos regulamentos no prazo máximo de dez anos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica foram estabelecidas, em 2002, com defesa à bandeira do desenvolvimento de aptidões pessoais e profissionais dos docentes (BORGES; AQUINO; PUENTES, 2011); em 2009 foi instituída a Política Nacional para a Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, por meio do Decreto presidencial nº. 6.755/2009. Esse Decreto dispunha sobre a ação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que deveria oferecer aos professores um programa de formação inicial e outro de formação continuada, organizados de forma colaborativa entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios (BRASIL, 2009).

Formação de professores é um tema que desperta o estudo de muitos pesquisadores (ANDRÉ, 2010). Alguns autores dividem o conceito em formação inicial e formação continuada. Para Garcia (1992), a formação inicial é aquela que abrange as disciplinas cursadas e os primeiros anos de docência. Compreende o período de transição do antes estudante para o agora professor. Consiste em um período importante da formação, pois esse momento é permeado de tensões e situações novas para o recém-formado.

Segundo Imbernón (2011), a formação inicial deve oferecer bases para a construção de um conhecimento pedagógico, dotado de uma bagagem consolidada nos âmbitos científicos, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal, com o objetivo de formar o futuro professor a assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade. Desse modo, “A formação deve apoiar-se em uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a lhes permitir examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes [...]” (IMBERNÓN, 2011, p. 57).

A partir dessa ótica, esse autor constatou que “É necessário estabelecer uma formação inicial que proporcione um conhecimento válido e gere uma atitude interativa e dialética que conduz a valorizar a necessidade de uma atuação permanente [...]” (IMBERNÓN, 2011, p. 69), ou seja, a necessidade de uma formação continuada.

O surgimento da necessidade da formação continuada de professores tem base histórica e resulta das condições atuais da sociedade. Pesquisas têm

apontado contribuições da formação continuada, considerando que a formação inicial, muitas vezes aligeirada, deixa lacunas na formação do professor. Tais lacunas e fragilidades podem ser amenizadas por meio da formação continuada. Para Nóvoa (1991), a formação continuada acontece num espaço coletivo e consiste em uma formação que dá voz ao professor, protagonista dessa história.

As fragilidades da formação inicial são rapidamente percebidas no momento em que o professor inicia sua atuação pedagógica, quando ele se sente desamparado e necessita de mais ferramentas que o ajudem a entender seu papel de transcender o ato de ensinar. Essas carências acabam servindo de força e argumentos para que se reivindique a implantação de propostas de formação continuada (NUNES, 2009; ROSSI, 2013; WENDHAUSEN, 2006).

Imbernón (2009) afirma que a formação continuada - ou formação permanente - alcançou muitos êxitos, no final do século XX. Podemos considerar: a) a crítica rigorosa à racionalidade técnico-formativa; b) uma análise dos modelos de formação; c) crítica da organização de cima para baixo; d) análise das modalidades que provocam maior ou menor mudança; e) a formação próxima às instituições educativas; f) os processos de pesquisa-ação, como processo de desafio e crítica, de ação-reflexão para a mudança educativa e social, e por fim g) um conhecimento maior da prática reflexiva e dos planos de formação institucionais.

No Brasil, a contemplação da formação continuada é encontrada na Lei n. 9.394/1996, que discorre também sobre a formação de professores. Por exemplo, o artigo 67 estipula que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais de educação, ao afirmar que o aperfeiçoamento profissional e continuado é uma obrigação dos poderes públicos (BRASIL, 1996). O Plano Nacional de Educação-PNE (Lei n. 13.005/2014), em sua meta 16, além de propor a formação em nível de pós-graduação a 50% dos professores da educação básica até seu último ano de vigência (2025), assegura também a todos os professores da educação básica a formação continuada em sua área de atuação, ao considerar as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014).

A maioria dos cursos de formação continuada passou de uma fase descritiva para a experimental, sobretudo nos anos 1980, 1990 e 2000, devido ao aumento dos centros universitários, cursos de extensão e interesses políticos.

Uma análise detalhada sobre tais programas de formação evidenciou que muitos deles foram malsucedidos, enquanto outros, com suas propostas inovadoras, poderiam contribuir na construção de novos formatos de formação permanente (IMBERNÓN, 2011).

Borges (2010, p. 54) critica o oferecimento desenfreado de formações continuadas, homogêneas, em grande escala vinculadas aos programas de formação do poder público, passíveis de serem solucionadas em uma cadeia produtiva:

A formação continuada não pode estar diretamente vinculada às demandas do setor produtivo, nem o baixo rendimento escolar pode ser diretamente associado à qualificação docente. A continuidade dos estudos pressupõe um percurso de caminhos diferenciados que dão sequência às etapas anteriores percorridas pelo docente. Assim, cada percurso é único, embora apresente aspectos comuns.

Para Bruno e Teixeira (2010, p. 154), cada vez mais as formações têm ocorrido em um cenário de plataformas digitais: “podemos qualificar o cenário atual como: midiático, informacional, tecnológico, pós-moderno, globalizado, cibercultural”. A sociedade é marcada pelo excesso de velocidade da informação e mudanças nas relações de tempo e de espaço. Esses avanços das tecnologias da informação e comunicação (TIC) provocam mudanças em todas as esferas da sociedade; a escola não está imune a esse processo de transformação. Por esse prisma, Cunha (1998) afirma que o professor possui muitos desafios, entre eles, as novas tecnologias.

Kenski (2003) defende a ideia da necessidade de os professores aproveitarem os avanços tecnológicos e adotarem uma postura de enfrentamento a esses desafios, transformarem essa infinidade de ferramentas proporcionadas pelo advento das tecnologias em possibilidades significativas no ensino. As TICs, no ambiente escolar, propiciam novas formas de ensinar e de aprender, o que significa que o ensino não ocorre apenas na sala de aula, centrado na figura do professor. As TICs, no processo educacional, podem aproximar pessoas, pois elas aprendem e ensinam de forma colaborativa, interativa e coletiva.

Nesse cenário de transformações, a formação de professores revela-se fundamental para que sejam atendidas as novas demandas das gerações

acostumadas com o uso constante das tecnologias. O grande desafio da formação não está centrado apenas na disponibilidade de tecnologias para utilização no espaço escolar, mas, sim, na compreensão dos recursos tecnológicos nas práticas pedagógicas (KENSKI, 2003).

Contudo, diante do caráter positivo, em relação às TICs, evidenciado pelo autor, é necessário lembrar que existem debates e polêmicas acerca das implicações do avanço tecnológico sobre o trabalho, bem como ressaltar os pontos divergentes entre pensadores clássicos da economia política e do liberalismo como Adam Smith, de defensores da maior intervenção do Estado na economia, como John Maynard Keynes, e a visão crítica do capitalismo de Karl Marx.

Os primeiros desses pensadores clássicos manifestavam interpretações positivas sobre o desenvolvimento tecnológico; para eles, a tecnologia alinhada ao acúmulo de capital resultaria em uma produtividade altamente incrementada, conseqüentemente, os seres humanos se veriam mais livres do trabalho e a humanidade viveria, enfim, o tempo da liberdade e poderia dedicar-se às atividades que lhe garantissem sentido à vida (SILVESTRE et al., 2023).

Esses autores retomam a crítica radical ao capitalismo realizada por Marx, quando afirma que esse modo de produção busca gerar o mais-valor. A mudança constante das forças produtivas capitalistas nunca tem como objetivo satisfazer necessidades humanas ou aliviar o esforço de trabalho, mas aumentar a parte excedente da jornada de trabalho e garantir mais condições para extração de mais-valor.

O desenvolvimento do capitalismo, em sua fase atual, promove, como consequência, uma aceleração do ritmo das inovações tecnológicas, sobretudo por meio da ampla incorporação das TICs, tendo em vista que os incrementos da internet e das plataformas digitais promoveram um salto de qualidade nos patamares da produtividade com vistas a impulsionar a extração de mais-valor e aumentar as taxas de lucro.

Resultante desse processo, temos a intensificação da precarização, flexibilização e desregulamentação do trabalho, o que tem levado ao desemprego e a condições depreciativas das relações de trabalho. Conseqüentemente, ocorre um agravamento da relação entre trabalho vivo e trabalho morto, inserido ao arcabouço maquínico-digital, juntamente com avanço

agressivo sobre os contratos, os salários, os direitos, as condições de vida e a jornada das trabalhadoras e dos trabalhadores, cujo maior exemplo é o rápido crescimento do fenômeno da uberização (ANTUNES, 2018; 2020; VENCO, 2019; SILVA, 2020; SILVESTRE et al., 2023).

2 POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Nesta seção, primeiramente apresentamos a história da Formação de Professores de Educação Física no Brasil, por meio de um recorte histórico desde o surgimento da Educação Física no ensino superior, a divisão entre licenciatura e bacharelado e, por fim, a importância da Lei n. 9.696/1998 que dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física.

Abordamos, também, sobre as diferentes versões da LDB a partir do Manifesto dos Pioneiros, e o destaque referente à obrigatoriedade da Educação Física na Educação Básica e à formação continuada para professores. Na sequência, discutimos as fragilidades da formação inicial segundo alguns autores e a proeminência atribuída a formação continuada para suprir essas carências.

Na última parte, incluímos um recorte dos pontos considerados mais relevantes de pesquisas sobre políticas públicas de formação continuada de professores de Educação Física realizadas no período de 2018 a 2023. Como na seção anterior, este processo de descrição histórica e de análise foi desenvolvido com base em uma revisão bibliográfica (artigos, dissertações, teses e livros) sobre a respectiva temática.

2.1 História da formação de professores em Educação Física no Brasil

Segundo Kirk (2010), cada contexto apresenta diversos significados relacionados às construções históricas e representações sociais direcionadas à Educação Física. Conclui-se, desse modo, que as construções históricas e sociais referentes à Educação Física relacionam-se com diversos ideais e inúmeras abordagens.

A inquietação com a formação profissional em Educação Física teve início na década de 1930, protagonizada por autoridades e governantes que acreditavam poder ajudar a melhorar a qualidade de vida da população da época, que vivia em condições precárias de saúde (PEREIRA, 2014). Assim, por meio do Decreto n. 23.252/1933, o Governo Vargas criou a Escola de Educação Física do Exército (EsEFEx), na cidade do Rio de Janeiro, a qual passou a formar

oficiais e sargentos, e também civis como monitores (AZEVEDO; MALINA, 2004).

Em 1933 foi elaborado o primeiro currículo civil da área, que estabeleceu o tempo de dois anos para formar o professor. Em seguida, no ano de 1939, definiu-se a estrutura pedagógica na formação de professores, por meio de um currículo mínimo, com duração de 3 anos, 1800 horas, a inclusão de disciplinas pedagógicas e a realização de estágio supervisionado (BRASIL, 1971).

Data dessa época, também, a criação de órgãos governamentais com o intuito de estruturar a formação de professores de Educação Física aos moldes do regime ditatorial em vigência, à época; desse modo, foram implementadas políticas com o objetivo de formar docentes capazes de realizar de maneira eficaz sua prática educativa, conforme o modelo vigente. Segundo Pereira (2014), um desses órgãos denominava-se Divisão de Educação Física (DEF), instituído no ano de 1937 por meio da lei n. 378/1937. Esse órgão estava ligado ao Ministério da Educação e da Saúde.

Além de cuidar para que o currículo fosse seguido à risca nos estabelecimentos de ensino, a DEF se responsabilizou também pela formação profissional na Educação Física, e deixou evidente a presença militar nesse processo. Em 1939 foi criada a Escola Nacional de Educação Física e Desportos da Universidade do Brasil (ENEFD) (PEREIRA, 2014).

De acordo com Pereira (2014), nesse momento os currículos eram organizados com um núcleo de disciplinas básicas e matérias específicas, segundo a modalidade de atuação profissional almejada. A distinção entre um técnico e o professor era que este precisaria ter disciplinas pedagógicas que o identificasse como educador. Em 1945, esse modelo curricular foi reorganizado por meio do Decreto-lei n. 8.270. Até 1957, a Educação Física era considerada um curso técnico, já que não era exigido certificado do secundário complementar.

A aprovação do currículo mínimo para os cursos de licenciatura em Educação Física e Desportos aconteceu em 1962, por meio do Parecer nº 298 (BRASIL, CFE, 1962), cujo fundamento era garantir, em nível nacional, de forma equânime, o acesso aos conteúdos culturais, sociais e biológicos da Educação Física em todos os cursos de formação da referida área. A novidade desse currículo foi a inclusão da disciplina Educação Física Infantil, tendo em vista a

preocupação com conteúdo curricular voltado para a educação de crianças (DAVID, 2003). Com o Decreto Lei n. 705/1969, a prática da Educação Física se tornou obrigatória em todos os níveis da escolarização (BRASIL, 1969).

A Educação Física passou a prever uma formação mais técnica, com pressupostos de uma escola de ofício, e o aprendizado seria por meio da repetição (SOUZA NETO, 1999). Em 1971, foram incluídos conteúdos relacionados a aspectos históricos, sociais e pedagógicos.

No final da década de 1980, a formação docente foi dividida em dois cursos distintos: o Bacharelado, que habilita o profissional a atuar em espaços não escolares, e a Licenciatura, que credencia o professor para trabalhar especificamente em escolas (BRASIL, 1987). Importa ressaltar que o bacharelado proposto na Resolução 03/87 estava interligado à licenciatura, diferentemente do proposto pela Resolução 07/2004, que apresenta duas formações diferentes com integralidade e terminalidade próprias (PEREIRA, 2014).

A partir desse movimento, segundo Betti e Betti (1996), surgiram dois modelos de formação - o tradicionalmente esportivo, que se estabelece a partir das práticas esportivas e prevaleceu até 1987, e outro modelo chamado de técnico científico. Este segundo modelo surgiu no Brasil em meados da década de 80, e consolidou-se no início da década de 90, acompanhando as mudanças conceituais e epistemológicas da Educação Física. Representou um momento marcante, pois inseriu novas perspectivas na profissionalização do professor e identidade para a área, que assume realidades distintas.

De acordo com Santana (2017), a década de 1990 ficou caracterizada como o princípio da Educação Física em vigor na atualidade, o esporte aliado à promoção de saúde; refletir sobre o ser humano, portanto, produziu uma forte identidade para a área. Com as disciplinas de esporte e filosofia, a Educação Física estabeleceu, no seu currículo, uma aparência multidisciplinar.

Outro fator importante dessa década foi a regulamentação da Lei n. 9696/1998 (BRASIL, 1998), quando passou a ser exigido que todas as áreas das atividades físicas e esportivas fossem exercidas por profissionais formados em cursos superiores de Educação Física.

Segundo Cruz (2019), a formação de professor em Educação Física, a partir de 2002, passou a ser regulada pelas resoluções CNE/CP 01/2002,

CNE/CP 02/2002 e Resolução 07/2004. Tais diretrizes trouxeram mudanças expressivas quanto à determinação de critérios para a formação docente, ao proporem uma nova concepção de professor de Educação Física, a qual reflete um leque de conhecimentos, aptidões e habilidades, e colocou em evidência uma gama de possibilidades para a formação humana.

Carvalho e Santos (2017) acrescentam que a partir de 2001 e 2002, com as novas Resoluções em vigor, a formação docente dos profissionais de Educação Física recebeu novas orientações, com acréscimo de um rol de competências voltadas tanto para a qualidade do ensino como das atividades físicas escolares. Passou a ser tema recorrente, a articulação entre a teoria e a prática da Educação Física, bem como o levantamento de questionamentos quanto às questões identitárias do professor de Educação Física, voltadas, especialmente, para o conjunto de conhecimentos, saberes e habilidades que caracterizam o campo de atuação.

Por outro lado, Ventura (2010) atribui à Resolução CNE/CES nº 07/2004 o estigma de esse dispositivo ter desmembrado a formação em Educação Física, bem como o de ser um documento ultraconservador que tem contribuído para a formação de um professor pragmático e executor de tarefas, o que contraria os interesses do mercado emergente da Educação Física. O autor levanta, ainda, questionamentos referentes ao fato de o mesmo currículo contemplar duas formações distintas: a licenciatura e o bacharelado. E mais, considera, o autor, que as Resoluções CNE/CP nº 01 de 02/2002 e a Resolução CNE/CES nº 07/2004 são antagônicas e ocasionaram a separação da formação profissional em Educação Física.

2.2 Os Dispositivos legais (LDB, PNE e BNCC) e a Formação de Professores de Educação Física

A LDB tem sua gênese na década de 1930, a partir do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, que visava a reforma da educação pública no Brasil e elencava, como princípios, a gratuidade e a laicidade, uma vez que o ensino brasileiro, em sua origem, destinava-se ao sistema privado

A primeira versão foi a Lei n. 4024/1961 cujo perfil era mais filosófico e visava mais à formação humanística, porém, sem atingir os ideais para uma

escola pública. Em 1971 emerge outra versão, mais psicológica e tecnicista, fortemente criticada. Em 1988 é a retomada de discussões para a elaboração de uma nova LDB que foi aprovada em 1996. A Lei n. 9.394/1996, de perfil sociológico, promove ampla reforma na educação nacional e aponta ser de suma importância a formação de professores.

A Lei n. 9.394/1996 estabelece, no artigo 26, que a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é um componente obrigatório da Educação Básica - educação infantil, ensino fundamental e médio. Portanto, podemos considerar que a LDB outorgou o direito ao acesso à Educação Física para todas as crianças e adolescentes em período escolar.

Todavia, ainda que a Educação Física tivesse passado a ser obrigatória, ela foi considerada facultativa nos cursos noturnos. Para Soares, Abreu e Teixeira (2018), tal medida é inadmissível, posto que se ela é um componente obrigatório aos demais estudantes não há por que ser facultativa para a educação básica noturna. Esse aspecto, de certa forma, influencia na formação docente e na sua atuação em sala de aula, haja vista que a disciplina acaba sendo estigmatizada e considerada de menor importância que as demais disciplinas do currículo.

Outro ponto que merece destaque é referente à flexibilização da formação docente em Educação Física pela LDB, segundo a qual, tanto o pedagogo quanto o técnico em magistério podem ministrar as aulas nessa área. A especialização em Educação Física na Educação Básica é obrigatória somente a partir dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Para Monteiro (2022), essa flexibilização é preocupante, pois reflete na própria formação inicial desses profissionais. Possivelmente, o conhecimento acerca das manifestações corporais seja trabalhado apenas de modo superficial nos conhecidos cursos de magistério, que já foram extintos, e nos atuais cursos de Pedagogia aligeirados, cujo foco é a alfabetização. Nesses casos, o ensino referente ao movimento corporal, que é fundamental para a formação desse profissional, fica limitado, na maioria das vezes, ao jogar e brincar de maneira livre, com o risco, inclusive, de estar desprovido de planejamento pedagógico.

Tramita no Congresso Nacional o Projeto de Lei n. 488/2015 (BRASIL, 2015), que tem por finalidade dar nova redação ao parágrafo 3º do artigo 26 da LDB e, dessa forma, atribuir um novo status da Educação Física em relação à

formação e à prática do exercício do magistério. Se aprovado esse PL, apenas habilitados na área poderão atuar nessa disciplina:

Art. 26

§ 3º A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola e aos programas e projetos educacionais dos sistemas de ensino, é componente curricular obrigatório da educação básica, a ser ministrado por profissional devidamente habilitado na área, sendo sua prática facultativa ao aluno: [...] (BRASIL, 2015, p. 1).

Ainda de acordo com o referido PL, estarão isentos da exigência de formação específica na área apenas os docentes que atuam em escolas rurais e centros urbanos com população abaixo de cinco mil habitantes. Nesses casos, a formação específica será apenas recomendada, não obrigatória.

Após vinte anos da versão inicial da LDB 9394/96, foi instituída a Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, com uma nova modificação na Educação Física. Em relação à formação de professores, pontuamos o Art. 62, § 8º dessa MP, que prediz “Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)” (BRASIL, 2016, p. 01), e devem objetivar a cadência entre currículos.

Um aspecto que está em evidência também no Art. 36, § 16 é o seguinte: “Os conteúdos cursados durante o ensino médio poderão ser convalidados para aproveitamento de créditos no ensino superior, após normatização do Conselho Nacional de Educação e homologação pelo Ministro de Estado da Educação” (BRASIL, 2016, p. 1). Nesse sentido, os currículos de formação docente precisam estar em conformidade ao que é peculiar às disciplinas na BNCC, principalmente quando se trata do ensino médio.

Quanto às disciplinas que não são passíveis de obrigatoriedade na educação básica, na MP 746/2016, como a Educação Física – esta é obrigatória apenas na educação infantil e ensino fundamental -, é questionável se o curso superior nessa área ainda será atrativo, posto que há perda de espaço de trabalho no ensino médio, ciclo em que a Educação Física é facultativa.

Com relação a esse aspecto, Soares, Abreu e Teixeira (2018) acreditam que tal medida contribuiu para a precarização e desvalorização da função docente. Para os autores, essa realidade é evidenciada também na Lei n. 13.415/2017, haja vista que ela traz, no Art. 7º, § 8º, a mesma redação dada no

Art. 62, § 8º da MP 746/2016, ou seja, a menção à BNCC dos currículos dos cursos de formação docente. É possível dizer que no campo da educação, sobretudo no da Educação Física, as composições estão se constituindo para pressionar indivíduos e instituições, com outras normas legais.

Para Soares, Abreu e Teixeira (2018), tanto a MP 746/2016 quanto a Lei n. 13.415/2017, ao alterar a LDB, de uma forma geral, contribui para a precarização, terceirização e desvalorização do trabalho docente e edificação de um projeto de sociedade intensamente desigual entre as classes, com flexibilização e privatização do trabalho e dos direitos sociais.

O PNE (2014-2024), aprovado pela Lei nº 13.005/2014, aborda a formação no Anexo que traça Metas e Estratégias para a educação no Brasil dentro do período de vigência da lei. No contexto dos profissionais da educação, o que inclui os professores de Educação Física, a legislação contempla como Metas e Estratégias:

1.8) promover a formação inicial e continuada dos (as) profissionais da educação infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior;

[...]

3.1) institucionalizar programa nacional de renovação do ensino médio, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte, garantindo-se a aquisição de equipamentos e laboratórios, a produção de material didático específico, a formação continuada de professores e a articulação com instituições acadêmicas, esportivas e culturais;

[...]

15.4) consolidar e ampliar plataforma eletrônica para organizar a oferta e as matrículas em cursos de formação inicial e continuada de profissionais da educação, bem como para divulgar e atualizar seus currículos eletrônicos (BRASIL, 2014, p. 1).

A BNCC de 2018, por sua vez, aborda diversas questões, entre as quais a importância e o significado da Educação Física para o ensino no Brasil:

[...] o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo. Nas aulas, as práticas corporais devem ser abordadas como fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório. Desse modo, é possível assegurar aos alunos a (re)construção de um conjunto de conhecimentos que permitam ampliar sua consciência a respeito de

seus movimentos e dos recursos para o cuidado de si e dos outros e desenvolver autonomia para apropriação e utilização da cultura corporal de movimento em diversas finalidades humanas, favorecendo sua participação de forma confiante e autoral na sociedade (BRASIL, 2018, p. 213).

De acordo com a BNCC, a Educação Física é articulada com a área das Linguagens, subdividida em seis unidades temáticas que devem ser abordadas ao longo do Ensino Fundamental. Esse documento também norteia a formação inicial e continuada dos professores, conforme descrito nas três dimensões: conhecimento, prática e engajamento.

O conhecimento é uma dimensão relacionada com o domínio de conteúdos por parte do professor. A prática, por sua vez, envolve a criação e a gestão de ambientes de aprendizagem. O engajamento, por fim, consiste no comprometimento que o professor deve estabelecer com a aprendizagem e com a interação com toda a comunidade escolar (BRASIL, 2018).

Observa-se, assim, que as bases para uma formação sólida dos professores são estabelecidas por meio de diversos documentos

2.3 As fragilidades da Formação Inicial em Educação Física e a necessidade da Formação continuada

Segundo Santos (2008) e Sayão (1997), as discussões sobre fragilidades encontradas na formação inicial, nos cursos de licenciatura em Educação Física, são de grande relevância. Rossi (2013) aponta para uma superficialidade da graduação em Educação Física, que pode ser percebida logo no início da docência. Para Wendhausen (2006), são questões importantes que podem alavancar propostas de formação continuada.

Silva (2011) levanta o currículo como um dos aspectos a serem considerados, quando se trata das fragilidades da formação inicial em Educação Física. O autor explica que o curso de licenciatura em Educação Física tem, na matriz curricular, uma quantidade maior de disciplinas voltadas para a dimensão didática e pedagógica, e menor quantidade de disciplinas técnico-instrumentais e biológicas; situação contrária ocorre na matriz curricular do curso de bacharelado.

Frente a essa realidade e às adaptações que são feitas pelas instituições de ensino superior em ambos os cursos, a formação inicial é descaracterizada e, conseqüentemente, insatisfatória, no que se refere a subsídios e saberes específicos e indispensáveis, em uma proporção que possibilite um desempenho pleno desse profissional na educação básica.

Corroborando com o exposto, Miranda (2010) enfatiza que nem sempre a formação inicial capacita o futuro docente para atuar na licenciatura, mas o capacita, quase que totalmente, para atuar com a prática de esportes e treinamento desportivo. Para Paixão, Barroso e Custódio (2016), tais considerações deixam em evidência que, embora existam as Diretrizes Curriculares Nacionais, várias instituições de ensino superior no Brasil ainda apresentam dificuldades em constituir perfis profissionais diferentes para a licenciatura e para o bacharelado em Educação Física.

Borges (2004) também tece críticas aos modelos de formação inicial de professores de Educação Física; enfatiza que há um distanciamento entre teoria e prática, causado pelo modelo científico, no qual as disciplinas trabalhadas têm pouca ou nenhuma relação entre si, somado a uma prática pedagógica desvinculada dos conhecimentos ensinados. Maffei, Verardi e Pessoa Filho (2016) também pontuam que a fragilidade da formação inicial nessa área está relacionada com a ausência de articulação entre teoria e prática educacional, entre formação geral e pedagógica e entre conteúdos e métodos.

Souza (2012) vai além, e menciona vários problemas que perpassam a formação inicial em Educação Física na esfera do currículo: a falta de convívio intelectual e isolamento das disciplinas causados, em grande parte, por dificuldades de relacionamento entre os setores nas instituições; reiterado mal-estar no espaço acadêmico, provocado por salários inapropriados; deterioração dos ambientes de trabalho e das dificuldades em obter financiamento à pesquisa; fragilidade dos conteúdos que na maioria das vezes estão desconexos da realidade profissional e da experiência de vida dos discentes; desempenho docente e discente inexpressivo, atribuído a falta de interesse dos educandos universitários e de política institucional.

A formação inicial tem por finalidade proporcionar ao futuro educador um conglomerado de conhecimentos que lhe permita, quando na prática da docência, reorganizar sempre os saberes iniciais, ao confrontar a sua vivência

com o cotidiano escolar (PAIXÃO; BARROSO, CUSTÓDIO, 2016). Desse modo, fica evidente a relevância de uma formação inicial de excelência, posto que ela é a base para a aprendizagem continuada do professor no transcorrer de sua trajetória profissional.

A discussão sobre a necessidade de investimentos em políticas públicas e ações que assegurem aos docentes o seu desenvolvimento profissional encontra-se amplamente presente nos debates teóricos sobre formação docente, bem como em relatórios internacionais de avaliação das políticas educativas de governos. Nesses dois espaços de reflexão, a questão que se coloca é a qualidade e a pertinência dos modelos formativos dos cursos de formação inicial e a necessidade de formação continuada. Isso porque a carreira docente constitui-se em uma formação contínua caracterizada por períodos ou etapas de desenvolvimento profissional, a saber: pré-formação, formação inicial, inferência e formação em serviço (GARIGLIO, 2021).

Para David (2003), um projeto de formação inicial e continuada de professores de Educação Física deve ser discutido de maneira coletiva e na perspectiva de totalidade histórico-social, instituição de novos conteúdos sob a configuração de disciplinas abertas, conteúdos temáticos ou projetos de trabalho, implementação de atividades complementares e definição de espaços de ampliação de conhecimentos, fortalecimento de campos emergentes de pesquisas e formação particular do graduando em ações mais voltadas aos interesses de vida pessoal dos educandos.

Santos (2008) menciona que a Educação Física, enquanto disciplina, dada a sua relevância para o desenvolvimento integral da criança deve superar os aspectos motores, relacionando saberes e experiências que a desenvolvem por completo. Para que o professor esteja preparado para tal missão, busca-se, na formação continuada, seja aquela oferecida pela própria instituição ou a almejada pelo próprio professor, a concretização desse intento.

Paixão, Barroso e Custódio (2016) esclarecem que a aquisição de conhecimentos para o desempenho docente sobrevém de distintas maneiras: pela busca nos referenciais teóricos em publicações diversas, como livros, artigos, sites pertinentes à área; por meio do contato direto com educadores mais experientes na escola; em eventos na área como congressos, simpósios, cursos de curta duração, pós-graduação *lato* ou *strictu sensu*.

O processo de formação continuada supre muitas carências de professores, leva-os a compreender seu papel e a refletir sobre sua prática; entretanto, Matos (2004) opina que existem poucos estudos sobre essa temática na área de Educação Física.

2.4 Políticas públicas de formação continuada de professores de Educação Física no Brasil

A formação continuada de professores corresponde a uma temática importante no contexto das políticas educacionais e nos últimos anos têm ganhado destaque na agenda política, sobretudo após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) e do PNE (2014).

Políticas públicas de formação continuada podem promover a reflexão sobre a prática docente, além de dar voz ao professor na busca de suprir as fragilidades encontradas na formação inicial na graduação.

Diante desse contexto, pesquisamos e analisamos, por meio de uma revisão de literatura, a produção científica sobre políticas públicas de formação continuada de professores de Educação Física nos anos de 2018 a 2023. O processo de seleção levou em conta a produção de teses, dissertações e artigos publicados nos últimos quatro anos na base de dados do Google Acadêmico. O recorte de pesquisa primeiramente se justifica pela necessidade de revisar a produção científica mais recente, com destaque para os principais resultados concernentes às políticas de formação; outra razão que o justifica é a intencionalidade de abranger o período de execução do programa formativo em questão, objeto da pesquisa.

Como mencionado anteriormente, este subitem traz a análise apenas das pesquisas cujo conteúdo se restringia a políticas públicas de formação continuada para professores de Educação Física.

A área de conhecimento da Educação Física Escolar, nas últimas décadas, passou por diversas mudanças relacionadas aos objetivos de ensino e tendências pedagógicas. Todavia, o que se tem verificado é que, mesmo diante dessas iniciativas, o processo de formação continuada ainda é um tema que gera intensas discussões, haja vista que as pesquisas evidenciam, historicamente, a

ineficácia da formação continuada de professores, conforme será descrito na sequência desta seção.

Souza (2018), com base nos resultados que obteve, confirmou a hipótese de que a formação continuada de professores de Educação Física na rede municipal de Santa Maria-RS é precária, aleatória e insuficiente para uma qualificação efetiva dos professores, ao desconsiderar as reais contribuições que o trabalho pedagógico e didático necessita. O apoio pedagógico, de maneira geral, acontece por meio de materiais didáticos para as aulas práticas, e mesmo assim de forma insuficiente. A formação continuada apresenta-se como fundamental; a falta dela abre uma enorme lacuna na vida profissional dos professores, o que impossibilita as transformações inerentes da escola e do contexto social.

Bordinhão (2018), nessa mesma linha de raciocínio, faz menção a uma formação continuada ineficiente em escolas de ensino fundamental de Restinga Sêca-RS. Vários são os fatores que interferem e limitam a oferta regular de formações continuadas para professores da área de Educação Física, bem como a própria adesão dos mesmos a esses momentos formativos, ainda que seja um direito assegurado por lei. Questões financeiras que afetam os municípios de uma forma geral, a disponibilidade de horários para a realização dessas formações e as condições de trabalho desfavoráveis restringem a participação dos professores em cursos ou momentos de formação continuada.

Para os professores de Educação Física, as formações continuadas devem considerar mais seus contextos de atuação, bem como valorizar os momentos de encontros entre seus pares para a troca de experiências, estudos, reflexões críticas, entre outros. Dessa forma, a escola é o local que possibilita a construção do conhecimento, ou seja, a formação dos professores.

Silveira (2018), em sua pesquisa junto ao próprio objeto de investigação, ou seja, o Núcleo Específico Educação Física e TDIC e o curso de especialização em educação na cultura digital, voltou-se para o estudo da cultura digital no âmbito educacional, pois constatara que a mesma dissemina desafios sobre a educação escolar e a formação de professores.

A proposta formativa se desenvolveu a partir de uma metodologia guiada pelos princípios da continuidade, por compreender que o método de formação docente é ininterrupto, já que se pauta nas próprias demandas historicamente

construídas no espaço educacional. Também considerou o aspecto da flexibilidade, tendo em vista que ela possibilita a adequação dos conteúdos abordados às especificidades das diferentes realidades escolares, suas necessidades e interesses; incluiu a autonomia, vista a importância conferida aos educadores quanto à apropriação dos conhecimentos e a possibilidade que têm de repensar as ações no ambiente escolar; por fim, levou em conta a ação coletiva, por considerar que o fortalecimento do coletivo escolar cumpre papel fundamental em um possível processo de transformação na relação escola/tecnologia.

Embora a formação continuada seja de extrema relevância, o autor da pesquisa percebeu a dificuldade em mobilizar os coletivos pedagógicos para reflexões e ações sobre as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), dado o elevado número de desistências de professores/cursistas que se sentiram insatisfeitos com as condições das salas de informática nas escolas. Mencione-se, nesse sentido, o sucateamento dos computadores, a péssima qualidade da conexão banda larga disponível, que comumente é incompatível com as demandas locais; são problemas que constituem barreiras ao uso da rede em práticas pedagógicas cotidianas.

Bastos, Anacleto e Henrique (2018) projetaram desenvolver uma política de formação continuada colaborativa, pelo fato de a mesma considerar a natureza das interações interpessoais e seus impactos em ações pedagógicas desenvolvidas por professores de Educação Física. Em suas conclusões, os autores atribuem valor significativo a esse tipo de formação, considerando-a capaz de promover inovação e mudanças no trabalho docente. Na pesquisa, foi considerado que a formação colaborativa transcende aquele modelo superficial, pontual e descontextualizado, o clássico, que leva o professor a participar desses momentos apenas de corpo presente.

Outro ponto de destaque levantado nessa pesquisa é que os programas de formação continuada devem ser estruturados a longo prazo, através de esforços sistemáticos e sustentáveis, em conjunto com a valorização da prática docente. Os autores alertam que a grande maioria dos programas de formação continuada se fundamenta na racionalidade técnica, com o objetivo de treinar habilidades comportamentais e de transmissão, e apontam um agravante: que o processo organizacional das instituições escolares pouco privilegia

oportunidades de formação coletiva, na qual os professores são os protagonistas.

Silva, Figueiredo e Alves (2019), em um artigo produzido com base em uma dissertação de mestrado, afirmam que uma política de formação continuada deve ser voltada para a realidade docente, focada nos saberes-fazer dos professores, dando assim mais significados em sua vida. Outro ponto destacado é que a formação deve se pautar numa perspectiva coletiva em detrimento de uma proposta verticalizada. Ressaltam, ainda, a relevância dada pelos professores às vivências práticas nos encontros, no entanto, com a preocupação de que não se tornem apenas encontros de caráter técnico-instrumental e passem a formar apenas professor para aplicar conteúdo, sem reconhecer que as práticas são produtoras de teoria. Na análise, reforçam a necessidade da elaboração de políticas de formação continuada de Estado, que historicamente são políticas de governo, razão por que todas as ações desenvolvidas, boas ou ruins, acabam ao fim dos mandatos.

Souza (2019) apresenta um cenário desalentador em relação à formação continuada de professores de Educação Física, ao investigar os limites e possibilidades de avanço do programa de formação continuada da rede municipal de Ananindeua-PA. O autor verificou que o momento formativo acaba pendendo mais para o “lado” da dimensão técnica, tornando secundárias as demais dimensões. As formações oferecidas pela rede são norteadas pelos parâmetros colocados pela secretaria de educação, orientados pelo Plano Municipal de Educação. Assim, essa rede de relações intervém na maneira como se planejam as ações, tanto do ponto de vista operacional, quanto pedagógico.

Vale ressaltar que não existe recurso e infraestrutura adequada para o desenvolvimento das ações. As teorias e as concepções que fundamentam os projetos necessitam estar alinhadas às ideias postas pelas instâncias superiores, o que reverbera na forma como os docentes alvo dessas ações as percebem - ora de maneira complacente, ora de forma mais crítica - já que as mesmas não preenchem todos os aspectos de sua formação. A formação continuada para a emancipação humana será viável a partir do momento em que houver condições para que a equipe responsável pelas formações desenvolva melhor seu trabalho, que tiver possibilidade de planejar as ações e integrá-las às necessidades dos

professores nas suas múltiplas dimensões e que houver a construção de uma política permanente de formação continuada na rede.

De acordo com Bagantini e Souza (2019), a formação continuada de professores deve ser uma prática indissociável da escola, servindo de suporte aos professores, ajudando-os no processo de apropriação do conhecimento. Em suas conclusões, os autores afirmam que a busca pela formação continuada pode se entendida como uma forma de valorização do professor, uma vez que a remuneração costuma ser baixa, a carga de trabalho é excessiva, entre outros desafios; assim, os momentos de formação significam uma oportunidade de melhorar a docência e aumentar o salário do professor. O texto faz referência a que alguns autores não concordam com o formato empregado nas formações, pois na maioria das vezes não possuem qualidade e servem apenas para que o professor esteja presente, sem que possam problematizar a sua prática.

Segundo Santos (2020), os processos de formação continuada foram intensificados entre os anos de 2018 e 2019, no município de Rio Grande-RS, para atender a legislação vigente, ou seja, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), posto que a participação nesses processos formativos contribuiu para a qualificação da prática pedagógica dos professores de Educação Física para além das orientações da BNCC. Foi evidenciado que os docentes buscaram nas formações continuadas a inovação para as aulas, com destaque para a relação entre teoria e prática nesses processos, ou seja, procuraram incorporar algo novo à sua prática - um conceito, uma metodologia ou um novo jogo para desenvolver e trabalhar determinado tema da área de Educação Física -, algo que possibilite novas e diversificadas experiências capazes de impactar no processo de ensino e aprendizagem.

Os professores perceberam a formação continuada como espaço e tempo para revisarem e reavaliarem a própria prática pedagógica, de forma que pudessem analisar suas ações de maneira reflexiva, e pensarem em novas possibilidades de ação que fossem significativas no desenvolvimento e na formação integral dos educandos. Esse trabalho de Santos (2020) evidencia, portanto, a formação continuada para a inovação e a qualificação da prática do professor.

Becker (2020), na pesquisa com docentes colaboradores do Programa de Residência Pedagógica (PRP) em Educação Física da Universidade Federal de

Santa Maria-RS, constatou que, ao discutir os problemas diários do contexto escolar, a formação continuada coloca os professores no centro de seu processo formativo, e possibilita momentos de reflexão, debate e construção de novas possibilidades pedagógicas, bem como de descoberta de sentidos e significados para sua atuação. Para o autor, compreender a formação continuada na perspectiva dos professores é fundamental para que futuros estudos sobre essa temática os considerem como os verdadeiros protagonistas de sua prática, e, desse modo, possam ocupar espaço de destaque em seu processo formativo contínuo.

Por fim, a pesquisa de Amorim (2021), realizada com professores de Educação Física da Rede Municipal de Educação de um município do estado de São Paulo, evidenciou a importância que eles atribuem à formação continuada. Para os professores, os momentos formativos enriqueceram seus conhecimentos e os ajudaram a superar dificuldades apresentadas principalmente no início de carreira. As formações são imprescindíveis à construção de um modelo formativo em que o docente de Educação Física possa opinar e estabelecer, junto à coordenação, ações que qualifiquem o trabalho docente, associadas à realidade vivenciada pelas unidades escolares.

Evidenciamos, por meio dos estudos, determinadas fragilidades e desafios a serem vencidos. Verificamos que para ser efetiva a formação continuada, é preciso escutar os professores, que juntos terão condições de construir um modelo que atenda a todo o grupo.

Se por um lado os resultados das pesquisas apontam que a formação continuada não atende de forma satisfatória às necessidades dos professores de Educação Física nos diferentes ciclos de profissionalização, por outro lado ela é inegavelmente reconhecida, pelos professores, como um espaço de trocas de experiência, de reflexão e de possibilidades de qualificação, ao ponto de afirmarem que a falta dela seria prejudicial e impossibilitaria que as mudanças necessárias ao contexto educacional se realizassem.

Os estudos levantaram questões que merecem atenção das secretarias de educação responsáveis pelo oferecimento das formações. Primeiramente, a necessidade de uma formação mais alinhada com o contexto docente. Também foram apontadas condições de trabalho muitas vezes precária, falta de valorização dos professores e de estrutura, que impossibilitam um maior êxito

das formações. Há que se pensar em uma política de formação continuada de professores de forma permanente, um projeto de formação consistente, encorpado, que acolha a realidade da educação local e seus atores. Por fim - e essencialmente -, as políticas de formação continuada precisam ser permanentes, independerem de governos, sempre que revelarem resultados favoráveis e contribuam significativamente para o sucesso dos programas formativos.

A produção do conhecimento é sempre um processo incompleto, já que os resultados alcançados são provisórios frente ao caráter histórico dos dados produzidos. Desse modo, a transformação no fazer pedagógico do educador não acontece de forma imediata, mas mediante momentos de reflexão a partir de suas aulas, para que seja possível uma reorganização, uma reconstrução do que ele desenvolve no ambiente escolar; nesse sentido, o espaço das formações continuadas é, sem dúvida, um contributo.

3 PROGRAMA REFLEXÕES PEDAGÓGICAS: DIÁLOGOS ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA EM CAMPO GRANDE - MS

Nesta seção, apresentamos uma análise do processo de implementação do Programa Reflexões Pedagógicas da Semed, bem como dos resultados obtidos através das respostas à entrevista realizada com gestores e professores. Analisamos o perfil dos gestores e professores envolvidos diretamente com o Programa “Reflexões Pedagógicas”, indagamos as influências e experiências de vida que os levaram à escolha da profissão, sua ótica sobre a formação inicial e por fim, foi questionado suas percepções sobre o programa de formação continuada oferecido pela Semed. Para a análise das respostas, foram elencadas categorias que serão aqui descritas.

As entrevistas foram realizadas de modo a atender aos objetivos específicos da pesquisa: analisar a trajetória profissional e a formação inicial dos coordenadores e professores que participaram do Programa “Reflexões Pedagógicas; discutir os fundamentos e princípios que constituem a política de formação continuada de professores; e analisar a política de formação continuada a partir do discurso dos professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino em relação ao impacto do programa no trabalho docente.

Os gestores, a fim de terem sua identidade resguardada, são identificados como G1, G2, G3, G4 e G5; os professores são identificados por meio das siglas P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8 e P9. A análise das entrevistas foi organizada nas seguintes categorias:

Entrevista com gestor:

- a) Fase pré-formação inicial dos gestores – subcategorias: Influências familiares; Experiências no âmbito escolar; e Experiências fora do contexto escolar.
- b) Período de formação inicial dos gestores – subcategorias: Formação inicial; e Conteúdo mais utilizado em sua prática profissional.
- c) Aspectos do Programa Reflexões Pedagógicas – subcategorias: Qualidades do Programa Reflexões Pedagógicas; Potencialidades do Programa Reflexões Pedagógicas e Dificuldades do Programa Reflexões Pedagógicas

A categorização assumida para análise das respostas dos professores segue praticamente a mesma dos gestores, com alteração apenas na categoria B - Formação inicial – acrescida de duas subcategorias de análises: participação em projetos e avaliação. Antes de apresentar os resultados, e, a partir da análise do documento apontado como a diretriz da formação continuada de professores pela Semed, descrevemos historicamente a trajetória da formação continuada da Reme até chegar, em 2017, no formato do Programa em referência, objeto desta pesquisa.

3.1 Trajetória da Formação Continuada na Rede Municipal de Ensino (Reme)

Por julgar pertinente para a compreensão da formação profissional, iniciaremos a discussão com a trajetória da formação continuada na Reme. Ressaltamos que embora nem sempre mencionados de forma direta, a disciplina de Educação Física e seus professores fazem parte desse contexto e estão contemplados no programa formativo em foco.

Segundo o documento apresentado pela Gerência do Ensino Fundamental (Gefen), que trazia a proposta da política de formação continuada para o ano de 2017, na qual estavam inseridos os professores de Educação Física da Reme, essa proposta é relativamente nova, comparada ao tempo de existência da Reme. Surgiu no ano de 1990, com a criação de uma equipe curricular com o intuito de subsidiar o professor regente, com a criação do Laboratório Curricular. A criação desse segmento, na Semed, teve por objetivo criar orientações curriculares que unificasse a prática desenvolvida nas escolas (CAMPO GRANDE, 2017).

Anteriormente a esse momento, cada escola definia a sua ementa, e, como resultado, havia divergências de conteúdos ministrados para a mesma série/ano entre as escolas da Reme, ocorrendo até mesmo de algumas escolas trabalharem certo conteúdo no 5º ano, por exemplo, e outras escolas ministrarem o mesmo conteúdo, porém para o 6º ano. Desse modo, alguns alunos, ao mudarem de escola na mesma rede, deparavam-se com conteúdos não ministrados pelos professores da escola anterior. A ideia era de organizar o currículo da Reme, bem como orientar os professores a trabalharem

direcionados pela mesma linha filosófica na rede. A perspectiva construtivista foi a escolhida para nortear as ações da Reme (CAMPO GRANDE, 2017).

Isso coincide com um processo de padronização do trabalho docente que é reflexo da disseminação de ideias neoliberais na sociedade em seus diversos campos. Pela lógica do neoliberalismo, as atividades tendem a ser automatizadas e padronizadas, dentro de uma proposta de produção em série, buscando amplificar a produtividade. No ensino, isso impacta reduzindo os campos de discussões e retirando autonomia dos professores, como também precarizando e desvalorizando o seu trabalho. Como consequência dessa dinâmica, eles acabam sendo culpados pelo fracasso escolar, sofrem uma destruição moral em razão da falência do sistema de ensino, e são cobrados de maior produtividade, em detrimento de um espaço com autonomia para o desenvolvimento de debates e do pensamento crítico (MOURA et al., 2019).

Os encontros de formação ocorriam, conforme a necessidade, mensal ou bimestralmente, em local determinado pela Semed. A proposta em construção foi denominada de Alternativa Curricular da Reme. Logo após a estruturação da formação continuada no modelo mencionado, precisamente com o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN/1998) e para acompanhar a proposta de educação, surgiu a necessidade de os documentos oficiais da Reme serem reformulados. Nesse momento, foi instituído o projeto de formação “Parâmetros em Ação”, com a finalidade de levar os professores a entenderem a visão prevista nos PCN. Por fim, foi elaborada a Sequência Didática da Reme (CAMPO GRANDE, 2017).

No ano de 2003, outro documento foi elaborado, com a meta de corresponder ao discurso dos técnicos nas formações, e resultou na publicação das Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental, elaboradas pelo conjunto de professores técnicos da Semed e professores regentes da rede. As formações, desde então, passaram a discutir ações educacionais capazes de fazer com que os alunos pudessem demonstrar domínio sobre as habilidades presentes na proposta municipal. Assim, as formações buscam identificar e interpretar práticas que permitiriam aos alunos desenvolver as habilidades em relação aos conteúdos (CAMPO GRANDE, 2017).

Trata-se, como já apontado, de uma ideia pautada no neoliberalismo. Houve, no final do século XX e início do século XXI, uma ofensiva do ideário

neoliberal sobre o campo educacional, com bases no pensamento reacionário-conservador. Essa mentalidade acabou limitando a educação a habilidades e competências, dentro de um contexto de inserção no mercado de trabalho capitalista e neoliberal. A educação, contudo, é muito mais do que um meio de formar o indivíduo como força de trabalho, mas deve emancipá-lo, a fim de que ele questione e supere as contradições do sistema capitalista, para a transformação progressiva de sua consciência, enquanto parte da classe trabalhadora (LAGOA, 2019).

Cinco anos depois, com a implantação do Ensino Fundamental de nove anos e com a redefinição das políticas educacionais da rede, surgiu a necessidade, novamente, de se elaborar outro documento. Com a colaboração dos técnicos da Semed e professores de sala de aula foi elaborado, então, no ano de 2008, o Referencial Curricular da Reme, com a intenção de implantar uma nova concepção pedagógica – a histórico-crítica. Dessa maneira, as formações passaram a ser organizadas com base nessa proposta (CAMPO GRANDE, 2017).

O documento, por fim, permitia que a escola pensasse seu Projeto Político Pedagógico (PPP) e definisse o ritmo de aprendizagem dos alunos. Foi constatado, então, que, na prática, as unidades escolares não deixaram de utilizar a proposta anterior – as Diretrizes Curriculares; assim, as falas dos formadores não convergiam para a prática exercida nas escolas, o que criou uma falsa ideia de que frequentar a formação pouco contribuía para a prática desenvolvida em sala de aula (CAMPO GRANDE, 2017).

O documento destaca que, há muitos anos, existe na Semed um setor com a função de acompanhar a prática do professor e estudar possibilidades de currículo para as diferentes realidades nas escolas. Ressalta, ainda, nos últimos anos, o aumento do número de escolas que oferecem o Ensino Fundamental, e, conseqüentemente, o aumento do número de professores; desse modo, surgiu a necessidade de que os rumos da formação, no âmbito da Reme, fosse repensado (CAMPO GRANDE, 2017).

3.2 A formação continuada na Reme, a partir de 2017

Em 2017, a educação no Brasil era marcada por políticas públicas que já vinham sendo debatidas em anos anteriores, e enfim se concretizaram, como a Reforma do Ensino Médio e a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC foi resultado de um processo polêmico e controverso, com muitos debates a respeito da insistência da fragmentação do conhecimento humano, com poucas discussões a respeito da educação integral. A Reforma do Ensino Médio, por sua vez, foi criticada por trazer um olhar tecnicista, e pelo aumento da carga horária contribuir para elevar a evasão escolar (EI, 2017).

O cenário também era permeado de preocupações, sobretudo em razão de cortes de investimentos nessa área, como resposta do Governo Federal à crise econômica. Assim, havia incertezas a respeito da continuidade do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e do Plano Nacional de Educação (PNE) (EI, 2017).

Nesse mesmo ano de 2017, foi idealizada a proposta do Programa “Educação em foco: múltiplas dimensões da formação continuada”. No texto, o documento afirmava o compromisso de fortalecer e documentar as ações de formação continuada de professores e demais servidores da Reme. A proposta visava estabelecer as diretrizes do referido programa formativo, que, mais tarde, precisamente no ano de 2018, receberia o nome de Reflexões Pedagógicas, Diálogos entre a Teoria e a Prática. Outro objetivo do documento era estabelecer direcionamentos referentes às ações formativas desenvolvidas, por meio da Suped (CAMPO GRANDE, 2017).

Esses direcionamentos previstos no documento visavam fortalecer e nortear a construção de práticas pedagógicas com vistas a atender, de forma pontual, às principais demandas elencadas por professores e técnicos das escolas da Reme, concernentes às expectativas relacionadas à formação continuada. Reforçamos que o programa formativo em questão atendia todos os professores da Reme, inclusive os de Educação Física. A Semed realizou, junto às unidades escolares, pesquisa sobre a prioridade de temas a serem abordados nas formações (CAMPO GRANDE, 2017).

Como resultado dessa pesquisa, e tendo como fundamento a pedagogia histórico-crítica e as políticas educacionais de formação continuada presentes nos principais documentos oficiais, a Semed tentou oferecer um trabalho que evidenciasse seu comprometimento com a melhoria do ensino na Reme por meio das formações continuadas. O referido Programa, concebido pela Semed, visava orientar a perspectiva teórico-metodológica delineada pelas equipes técnico-pedagógicas, no que tange ao entendimento do que seja formação continuada de professores, com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino nas escolas da Reme (CAMPO GRANDE, 2017).

Segundo o documento norteador, o tema “formação continuada de professores” estava previsto na LDB, nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), na Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE 02/2015), bem como no PNE aprovado em 2014, pela Lei n. 13.005/2014, para o período de 2014 a 2024. Assim, tornou-se imprescindível a oferta de formação continuada pela Semed (CAMPO GRANDE, 2017).

Outrossim, o Plano Plurianual do Município de Campo Grande para o quadriênio de 2014 a 2017 definia diretrizes, objetivos e metas para a administração pública municipal, com o propósito de viabilizar a implementação e a gestão das políticas públicas. Ademais, o documento pretendia orientar a definição de prioridades e auxiliar na promoção do desenvolvimento sustentável do município, bem como assegurar a formação continuada aos profissionais da educação e propô-la por meio de programas do Ministério da Educação (MEC) e parcerias com instituições de ensino superior.

Esse programa formativo apontava, como objetivo, assegurar aos professores e demais profissionais da educação pública municipal, nas diferentes modalidades - presencial, virtual e acompanhamento pedagógico -, momentos de estudo e reflexões sobre o trabalho docente, a fim de contribuir para o processo de ensino e aprendizagem mediado por uma proposta histórico-crítica (CAMPO GRANDE, 2017).

Assim, a metodologia de trabalho dos encontros de formação continuada era conduzida de modo que conseguisse articular discussões junto aos professores e demais profissionais da educação das diversas áreas do conhecimento, no sentido de evidenciar o modo como conduziam o trabalho pedagógico. Desse modo, as orientações teórico-metodológicas da Reme

puderam ser problematizadas, instrumentalizadas e reelaboradas. A expectativa, portanto, era de que os participantes discutissem e refletissem sobre uma prática social pedagógica que oportunizasse “conduzir ativamente em sala de aula o sentido de vincular os conteúdos às necessidades sociais, contribuindo para a transformação social mediata, fazendo com que os alunos se apropriem desses conhecimentos” (AFONSO, 1996, p. 94).

O programa busca permitir aos professores iniciar seus trabalhos pedagógicos a partir dos conhecimentos prévios dos estudantes, entendendo-os como sujeitos conscientes e atuantes, para que relacionem os conhecimentos ao seu cotidiano, reforçando valores de cidadania e a sua integração com a prática social.

Para isso, o professor deve se apropriar de diferentes práticas pedagógicas. O programa, além de promover essa percepção ao professor, também busca complementar a sua formação de modo a lhe prover tais práticas pedagógicas, contribuindo assim para a sua atuação em sala de aula.

3.3 Perfil dos gestores e professores

Descrevemos, neste item da seção, o perfil dos professores entrevistados, que são diretamente envolvidos no programa, seja na função de gestores (professores da Semed diretamente ligados à função de planejar e executar o programa), seja na posição de professor participante, docente contemplado por meio das ações do programa. O participante G1 é chefe da Divisão de Ensino Fundamental e Médio da Semed; G2 é uma técnica concursada que trabalha na Semed; G3 e G4 são técnicos convocados; G5 é o idealizador do programa formativo. Importa ressaltar que todos são professores concursados, nomeados e convocados.

No que diz respeito às formações, G1 é concursada e tem carga de 40 horas na rede, é formada em Letras-Inglês, tem Mestrado e Doutorado em Educação; G2 é formada em Educação Física, com Especialização em Dança, Mestre em Educação; G3 é um professor convocado, formado em Educação Física e tem três especializações (Educação Física Escolar e Inclusiva, A Educação Física na EJA e Pedagogia Neuropsicológica); G4 é professor convocado na área, graduado em Educação Física, com Especialização em

Treinamento Esportivo e em Gestão Escolar; e G5 é licenciado em Geografia e Biologia, com Doutorado em Meio Ambiente e é, conforme já mencionado, o idealizador do programa.

Com relação ao tempo de trabalho, G1 e G2 trabalham na rede municipal de educação desde 2004, G3 atua há três anos, G4 atua há 30 anos (desde 1995) e G5 não possuía nenhum vínculo com a Semed, no momento da coleta de dados, porém já havia atuado durante 4 anos.

Quadro 1: Tempo de trabalho e formação dos gestores do Programa Reflexões Pedagógicas

Entrevistado	Tempo de trabalho	Graduação	Pós-graduação
G1	20 anos	Letras	Mestrado e Doutorado em Educação
G2	20 anos	Educação Física	Especialização em Dança, Mestre em Educação
G3	3 anos	Educação Física	Especialização em Educação Física Escolar e Inclusiva
G4	30 anos	Educação Física	Especialização em Treinamento Esportivo e em Gestão Escolar
G5	Sem vínculo atual	Geografia e Biologia	Doutorado em Meio Ambiente

Fonte: O autor

Seguimos, aqui, com a descrição do perfil dos professores participantes. Foram entrevistados nove professores de Educação Física que participaram do programa. As idades variaram entre 31 e 49 anos. Quanto ao tempo de serviço, variou entre cinco e 20 anos. Dos nove entrevistados, oito atuam de forma exclusiva na Reme e apenas um atuava em ambas as redes, municipal e estadual.

O tempo de formação dos entrevistados variou entre sete e 23 anos. Havia, entre os entrevistados, um mestre em Educação Física e em Educação (P1), um mestre em Educação Física com pós-graduação (P2), seis especialistas

(P3, P5, P6, P7, P8 e P9) e um graduado (P4). O Quadro 2 permite melhor visualização desse dados.

Quadro 2: Tempo de trabalho e formação dos professores de Educação Física participantes do Programa Reflexões Pedagógicas

Entrevistado	Tempo de trabalho	Formação
P1	19 anos	Mestrado
P2	16 anos	Mestrado
P3	5 anos	Especialização
P4	13 anos	Graduação
P5	15 anos	Especialização
P6	7 anos	Especialização
P7	6 anos	Especialização
P8	20 anos	Especialização
P9	7 anos	Especialização

Fonte: O autor

Dos 9 professores, apenas um tem apenas a graduação. Isso demonstra que para a categoria é de suma importância a formação continuada, ainda que *lato sensu* (especialização), já que a formação *strictu sensu* (mestrado) foi observada em apenas 2 entrevistados.

O seu tempo de experiência foi superior a 5 anos em todos os casos, com um tempo médio de 12 anos. São, portanto, profissionais que seguiram carreira na docência, o que também se reflete em quase todos eles estarem progredindo em sua formação continuada.

A categoria “período pré-formação inicial” foi organizada em três subcategorias: influências familiares, experiências no âmbito escolar e experiências fora do contexto escolar.

3.4 Período pré-formação inicial

Seguiremos a mesma lógica utilizada na apresentação dos perfis. A análise inicial apresenta o levantamento a partir das respostas dos gestores, e, na sequência, apresentamos o resultado a partir das entrevistas dos professores.

Com relação à subcategoria “influências familiares”, o G4 informou que vem de uma família de professores, o que contribuiu para suas escolhas. Trata-se de um caso de influência familiar, em que o profissional investe significativamente em sua formação continuada. Essa influência familiar, entretanto, não ocorreu com outros gestores entrevistados, conforme pode ser observado na fala do G1: *“Na verdade, eu não tive nenhuma experiência familiar, né?”*

Concernente à subcategoria “influências familiares na escolha da profissão”, referente aos professores participantes do Programa Reflexões Pedagógicas, o P2 apontou que teve influência familiar, pois tem dois tios professores de Educação Física que o apoiaram no vestibular:

Eu vim de uma família onde tenho dois tios que são professores de Educação Física e isso me influenciou bastante na escolha e na época de prestar o vestibular em 1996. A única opção que eu tinha de forma gratuita era a federal [...] então era o perfil que mais se enquadrava para mim.

Nem sempre a influência é direta, como demonstra o relato do P3:

Meu irmão tinha entrado na universidade, na federal, no curso de química; ele ganhou um manual acadêmico e eu comecei a estudar aquele manual. Tipo assim, eu ia fazer o vestibular ano que vem, então eu vou ver o que cada curso oferece e aí eu fiz uma relação de cursos, administração, física, química, matemática, biologia e Educação Física. [...] Entrei em 1999 e aí eu só estou pensando, falei, cara, o que eu vou fazer? Falei, administração? Não. Acho que eu vou fazer Educação Física. Eu gostei do que ele tinha, né? Na época [...] a federal lá misturava humanas, biológicas e tinha até uma coisa de exatas, né, que era a questão de medidas de avaliação, que tinha cálculo e tal. Então, quando eu olhei, por incrível que pareceu, a escolha foi, aparentemente, uma escolha técnica, né? Eu sabia o que eu iria enfrentar nos anos subsequentes em todas aquelas coisas.

De fato, uma influência familiar muitas pode estar relacionada à escolha de uma carreira docente.

As vivências sociais e infantis também influenciam nessa decisão, como demonstrado no relato do P4:

Então, na verdade, eu sempre pensei em ser professor de Educação Física, desde os nove anos de idade, né? Então, desde os nove anos de idade eu já brinco, é de ser professor com os colegas, com os amigos.

A subcategoria “experiências no âmbito escolar” esclarece um pouco mais sobre os motivos que definiram a escolha da profissão. No que diz respeito às motivações que levaram à escolha da profissão de professor, o G1 apontou que foram os próprios caminhos da vida que a levaram a isso. O magistério foi a única opção disponível na escola em que cursou o Ensino Médio, e ela seguiu na carreira por gostar da experiência. O G3 teve contato com o ambiente escolar aos 14 anos de idade, ao trabalhar em um colégio, o que influenciou na sua escolha:

Quando eu tinha 14 anos, fui trabalhar numa escola [...] Auxiliar do inspetor. [...] E a escola me contratou para ser auxiliar dele, para cuidar do portão, ajudar, cuidar dos meninos, das crianças. Era uma escola privada. Aquele ambiente escolar me atraiu, então quando eu vi os professores na hora do planejamento e aquele ambiente de sala de aula, o professor ensinando, eu fiquei encantado com aquilo. Aí eu queria ser professor.

O G5 foi inspirado por sua professora de geografia, que o levou a se formar na mesma área, e depois ele seguiu na vida acadêmica:

Eu iniciei a minha formação como professor incentivado por uma professora de Geografia. Ela era meu exemplo de professora e dali eu fui fazer Geografia também porque eu queria ser professor [...] fui fazer biologia e depois seguir carreira acadêmica, certo? Mas foi o incentivo de uma professora.

Nesse sentido, corroboramos o pensamento de Kirk (2010): que a construção social pode ter influência na escolha da carreira docente. À medida que crescem e se desenvolvem, os indivíduos têm contato com profissões diversas e acabam se interessando por alguma delas, o que refletirá em suas decisões futuras.

Na análise das respostas dos professores participantes dentro da mesma subcategoria, verificamos, conforme referido por P5, que a escola também teve influência na escolha da profissão, pois quando terminou o Ensino Médio, ele já havia tomado a sua decisão:

Eu cursei todo o ensino fundamental e médio em escola pública. No ensino médio, a gente teve uma disciplina de projetos e aí dentro dessa disciplina, nós tivemos uma feira das profissões [...], aí eu sempre gostei da área de esportes e tudo; aí nessa feira de profissões tinha lá a parte da Educação Física e eu olhei e gostei e me interessei.

A terceira subcategoria diz respeito à “experiência fora do contexto escolar”. A G2 afirmou que a dança inspirou a docência: “Foi a experiência de vida de outro professor que me motivou a querer dar aula, a querer ser docente dando aula mesmo, mas eu vim de uma prática da dança, né”.

As “experiências fora do contexto escolar” geradoras das motivações para ingressar na docência foram várias. O P3 relatou que praticava judô desde os 13 anos de idade; no momento de decidir sobre a carreira, ficou em dúvida sobre duas possibilidades: cursar Psicologia ou Educação Física. O esporte também serviu de motivação para o P8, que praticava atletismo e chegou a ser convocado pela seleção brasileira, na década de 1990. Essa experiência influenciou na escolha do curso de Educação Física, após ter encerrado seu ciclo como atleta.

O P7 conheceu os esportes por meio da natação, que praticara desde cedo por causa da asma, o que influenciou na escolha da Educação Física. Contudo, ela só ingressou no curso porque estava atuando com hidroginástica e recebera uma multa do CREF; assim, matriculou-se no curso para exercer com propriedade a profissão.

O P6 relata sobre como as brincadeiras infantis ajudaram nessa escolha:

Eu vou fazer 50 anos em janeiro, [...] minha infância foi na década de 1980, a gente tinha lá brincadeira de pega-pega e de roubar bandeira. Aquele futebol que você colocava um chinelo na rua e jogava, era esconde-esconde, pé de lata. Nem sei se existem mais essas brincadeiras populares, antigas. Desde criança [...] nas brincadeiras, a gente brincava muito de roubo de bandeira, eu sempre me destacava, corria bastante. [...] a primeira faculdade que eu fiz foi tecnologia em processamento de dados. Eu era apaixonado por essa área. [...] quando eu fiz 28 anos, eu falei assim, bom, eu preciso fazer outra faculdade, vou fazer Educação Física porque eu ganhei bolsa.

Como reiterado por Kirk (2010), existem construções históricas e sociais que influenciam as relações dos indivíduos com a Educação Física, que influenciam na escolha da profissão. Trata-se de fazer uma escolha que é resultado de experiências vividas, de acordo com cada contexto e com o arcabouço histórico e social.

Essas construções se efetivam no meio em que o indivíduo cresce, nas diversas organizações que são frequentadas por ele - o familiar, a vizinhança, a

escola e outros contextos. Afinal, a sociedade contemporânea é uma sociedade de organizações que estão presentes em todos os espaços ocupados pelos indivíduos ao longo de sua vida (ETZIONI, 1972).

De fato, a identidade profissional do professor é construída ao longo de toda a sua vida, e, portanto, desde a infância, que tem um papel relevante nesse processo e na escolha pela carreira docente (RESENDE et al., 2014). O indivíduo se constrói a partir de suas relações com os outros e com o meio, e molda também a sua identidade profissional.

A infância, em especial, possui íntima relação com o lúdico vivenciado pelos indivíduos, contribuindo para a sua produção cultural e sua criatividade. É nesse período, também, que há contato com práticas esportivas, tanto na escola como em ambientes não escolares, o que acaba motivando os indivíduos a escolherem a prática de Educação Física para sua formação profissional (CAPI; ISAYAMA, 2019).

Dessa forma, os gestores e os professores, na escolha da formação inicial, foram influenciados pela sua trajetória de vida. Os docentes adentram nessa área por influências do meio externo, em especial do ambiente escolar (contato com outros professores durante a sua formação) e do ambiente fora do contexto escolar (na prática esportiva). Influências familiares foram citadas, mas com menor incidência.

É interessante observar o percurso que a história aponta para a formação de professores no Brasil, sobretudo o fato de que ao longo de muito tempo os docentes atuantes no Ensino Fundamental não tinham formação superior, mas somente formação de Ensino Médio, algo que só viria a mudar na década de 1990, a partir da LDB (BORGES; AQUINO; PUENTES, 2011).

Em especial nesse período, passou a ser reforçada uma dicotomia entre teoria e a prática, sobretudo em razão do fomento ao ensino crítico e questionador, inclusive na Educação Física, com a crítica do esporte. Nesse contexto, certo antagonismo ganhou força entre professores com maior embasamento teórico e professores com maior experiência prática; formou-se, então, a visão de que esses campos, ao invés de se complementarem, antagonizavam-se.

Houve, ainda, dificuldades no processo de apresentação desse novo paradigma aos professores:

No campo da Educação Física, o que se percebeu claramente foi que era possível convencer e seduzir os professores (dos cursos de formação de professores de Educação Física e das escolas) para a ideia da Educação Física crítica ou progressista, mas existia um certo mal-estar pela dificuldade em realizar uma prática coerente com os novos princípios pedagógicos (CAPARROZ; BRACHT, 2007, p. 26).

Essa dificuldade se reflete nas falas de professores, como observaram Caparroz e Bracht (2007, p. 22), ao relatarem o caso de uma ex-aluna aprovada em concurso público para seleção de professores: “eu sei tudo o que caiu no concurso, em relação às abordagens, mas não sei como concretizar isso na minha prática pedagógica na escola”.

Observamos, desse modo, que essa dicotomia entre teoria e prática e a dificuldade de consolidá-las como duas ferramentas para um mesmo fim é algo presente no contexto da docência brasileira, sobretudo na área da Educação Física. Os professores têm dificuldades para planejarem suas estratégias de ensino em conformidade com a escola democrática e a perspectiva crítica (BAGNARA; FENSTERSEIFER, 2019).

Esse fato é confirmado por Caparroz e Bracht (2007, p. 27):

Quando hoje alguém chama um professor de teórico (da Educação Física), procurando dar uma conotação negativa à afirmação, e diz que sua teoria não se aplica na prática, isso, paradoxalmente, pode ser interpretado como um elogio.

Obviamente, o esperado é que o professor tenha acesso a conhecimentos e ferramentas que contribuam para o trabalho que realiza, agregando teoria e prática ao longo de sua formação inicial e continuada; não obstante, o período de pré-formação é quando se inicia o desenvolvimento da identidade profissional (RESENDE et al., 2014).

Nesse sentido, Silva e Costa (2023, p. 10-11) apontam que

[...] a identidade profissional do professor é constituída por todas as suas experiências. [...] Nessa perspectiva, desde antes de tomar a decisão de ser professor, este já está constituindo sua identidade, pois já possui representações do que é ser professor, de experiências que teve de professores bons ou não [...]. Além disso, sua cultura, sua origem e sua ideologia também constituem parte importante do

processo de representação social da função do professor e, certamente, influenciam na forma como se verá na profissão.

Diversas experiências fazem parte dessa construção. Conforme Garcia (2009, p. 9) explicita, as experiências pessoais “incluem aspectos da vida que conformam determinada visão do mundo, crenças em relação a si próprio e aos outros”. Elas também são relacionadas com “ideias sobre a relação entre escola e sociedade, bem como família e cultura”.

Já as experiências baseadas em conhecimento formal envolvem o conhecimento “que é trabalhado na escola – as crenças sobre as matérias que se ensinam e como se devem ensinar” (GARCIA, 2009, p. 9). Por fim, a experiência escolar e de sala de aula “inclui todas as experiências, vividas enquanto estudante, que contribuem para formar uma ideia sobre o que é ensinar e qual é o trabalho do professor” (GARCIA, 2009, p. 9).

É ao longo da vida que o professor se identifica e constrói sua profissão, por isso, é de grande relevância analisar o período de pré- formação dos entrevistados e avaliar como se deu esse processo, possibilitando correlacionar os achados com os caminhos que eles seguiram em sua formação e as lacunas que eles possuem.

Nos dados referentes à nossa pesquisa, o esporte praticado no contexto fora da escola teve forte relação com a escolha do curso de Educação Física. A infância e o lúdico exerceram esse elo, o que ressalta o papel do professor de Educação Física nas escolas, haja vista que por meio da sua atuação, do seu modo de lecionar ele estará formando também novos professores, ainda que em seus passos iniciais, quando a identidade profissional estará sendo moldada.

3.5 Período de Formação inicial

Para a apresentação deste item da seção, reforço que seguimos a mesma lógica de apresentação das categorias anteriores. As subcategorias contempladas no “Período de Formação inicial” são: conteúdos mais utilizados em sua prática profissional (aplicados aos gestores e professores); participação em projetos e avaliação (aplicado apenas para os professores).

O participante G2 ressaltou o conhecimento de didática na formação inicial, que contribuiu para a sua evolução: *“Então, eu tive a didática, né? A*

didática lá dentro da Educação Física, a didática de como ensinar, né? Isso aí foi muito importante. A filosofia da Educação Física para eu entender [...]”.

Por sua vez, o G5 relatou o seguinte:

Eu sou licenciado em geografia e licenciado em biologia. Então os conteúdos de ambas contribuíram para eu repensar algumas práticas dentro da superintendência e a trajetória também educacional. [...] comecei a dar aula com 17 anos, então em torno de quando eu fui assumir a superintendência, eu já tinha uma experiência de mais de 25 anos como professor, trabalhando em escolas de fundamental até a universidade.

Portanto, foram mencionados conteúdos da formação inicial que auxiliaram, mas, os gestores, em sua maioria, entendem que os conteúdos que mais contribuíram se evidenciaram mais tarde, após a formação inicial, como relata do G3: “Na graduação, eu acredito que não, mas a partir do momento que comecei atuar”. A esse respeito, os professores apontaram alguns conhecimentos:

Então, eu tive uma graduação inicial muito, assim, tradicional, né? Mas também muito rica (P1).

Olha só, na época eu era muito envolvido com academia, então eu me dediquei muito na época à parte de fisiologia, do exercício, fisiologia humana, mas depois a gente foi entrando um pouquinho na área da escola. Eu vi que a parte de Educação Física escolar e aprendizagem motora foi algo que acrescentou bastante no meu trabalho (P2).

Eu levo anatomia, fisiologia, didática em prática de ensino que a gente teve, políticas públicas, ciência e Educação Física (P4).

[...] o que eu priorizo hoje é didática. A gente tem que trabalhar os conteúdos da Educação Física, nós vamos trabalhar, nós vamos ter que atingir os objetivos e eu faço de tudo para atingir os objetivos. Então hoje a minha formação, o que eu trago [...] da formação é isso, é didática da Educação Física. Eu priorizo muito isso (P6).

A parte esportiva, a parte de fisiologia. Um pouco do que? Um pouco das lutas, é como atividades de expressão corporal, que na época me marcaram bastante, porque eu sou formado pelo instituto de ensino superior da FUNLEC - ISESF. [...] Tem muitas outras coisas que a gente vai adquirindo com o tempo, mas é isso que assim me marcou bastante dentro da graduação (P8)

A didática foi um tema bastante referido nas respostas. É interessante discorrer sobre esse tema, que é considerado por Caparroz e Bracht (2007) como algo negligenciado ao longo das últimas décadas na educação. Os autores apontam que até a década de 1980 havia bastante foco na discussão sobre a didática no campo da pedagogia; inclusive os debates sobre pedagogia

raramente iam além do tema da didática. Assim, era comum a presença de manuais que buscavam exercitar essa competência nos professores.

Esse aspecto foi afetado, em especial, por uma onda de cientificismo na Educação Física, que, conforme os autores:

[...] provocou uma desvalorização da discussão propriamente pedagógica e simultaneamente acentuou a dissociação entre essa e a didática, entendida como a “prática”, no sentido de oferecer respostas a respeito do como fazer, como ensinar, como treinar (CAPARROZ; BRACHT, 2007, p. 24).

O pedagógico foi reduzido ao didático, no final da década de 1970 e no início da década de 1980, em decorrência do desenvolvimento de correntes progressistas do pensamento que denunciavam o tecnicismo na educação como algo que reproduzia as relações capitalistas. Desse modo, inaugurou-se um processo de socialização da pedagogia. A prática dos professores foi vista como uma derivação de decisões gerais de uma pedagogia politizada e socializada (CAPARROZ; BRACHT, 2007).

Outra transformação foi a concepção de que a pedagogia é mais do que uma ciência da educação, mais do que a didática, e que a Educação Física é a disciplina pedagógica das ciências do esporte. Esse movimento direcionou as pesquisas nesse campo para problemas sociológicos, psicológicos e históricos, negligenciando o debate puramente pedagógico, o que também afetou a Educação Física (CAPARROZ; BRACHT, 2007).

Com esse percurso, o contexto tradicional da formação em Educação Física no Brasil ficou marcado por capacitar os professores nas competências de elaborar estratégias, planejando a sua atuação. Por outro lado, verificamos lacunas na capacitação desses professores para o saber fazer. Assim, o professor, naturalmente, é preparado para pensar estratégias para suas aulas práticas, mas tem dificuldades no planejamento no campo didático, no modo de desenvolver teorias. Isso leva a uma dualidade entre teoria e prática e provoca carências na didática (BAGNARA; FENSTERSEIFER, 2019).

Essa abordagem coincide com as respostas apontadas, especialmente do P6, que identifica na didática uma ferramenta de grande relevância para suas aulas. Ele iniciou o curso de graduação em 1990, momento em que essa

mudança se instalou e resultou em carências na didática, no saber fazer, e atribuiu maior ênfase no planejamento e na discussão histórica, social e psicológica.

Esse mesmo professor participante relatou que a didática aprendida no curso foi muito importante para a sua atuação, ao passo que a maioria dos outros entrevistados depõe que pouco conteúdo da formação inicial eles podem aplicar em suas aulas. Esses achados reforçam o aporte teórico que identificou essa ruptura no campo da Educação Física no final da década de 1980. Todos os processos já apontados, em especial o da busca pela ressignificação da pedagogia para que ela perpassasse o campo da didática, ampliaram o leque de linhas de pesquisa, mas, de outro modo, resultaram em negligência com a didática.

Seguimos com as respostas dos professores participantes referentes aos conhecimentos adquiridos na graduação e que contribuíram para a atuação docente. P1 apontou que por estar bastante envolvido com academias de musculação, na época de sua formação, aprendeu muito sobre fisiologia do exercício. Com o tempo, acabou migrando para a docência e foi aprendendo sobre escolas, desenvolvimento e aprendizagem motora.

Conforme aponta a literatura, existem dois fatores principais que contribuem para a desvalorização da Educação Física como campo do conhecimento; um deles é o modo simplista como essa ciência é vista. Outro fator é que as pessoas se sentem familiarizadas com as práticas corporais, e muitas vezes entendem que o profissional é dispensável (BERTINI JUNIOR; TASSONI, 2013).

Essa desvalorização é algo que pode ocorrer até mesmo no ambiente escolar, mas é muito mais frequente em ambientes não escolares, já que nas escolas o professor é necessário e sua presença é obrigatória. Portanto, não é incomum que professores iniciem em academias e acabem migrando para a docência, movimento observado na trajetória de P1.

Em geral, os entrevistados apontaram que o aprendizado na graduação relacionado à docência é importante para a atuação nas escolas, sobretudo em relação à prática de esportes, que é bastante comum na Educação Física escolar nos ensinos fundamental e médio.

Na subcategoria “Participação em projetos”, evidenciamos que para os professores participantes os projetos são importantes. Na visão do P6, os projetos contribuíram essencialmente para a sua formação e sua atuação como professor, o que ressaltou a importância da experiência para a docência, e também abriu espaço para a próxima pergunta, exatamente a respeito da participação de projetos ao longo da graduação.

O participante P3 apontou:

Eu acho que ‘A universidade vai à escola’¹. É, de fato, um projeto bacana que você começou a vivenciar as comunidades com grandes dificuldades [...] não que aquilo seja, de fato, a realidade do chão da escola, né? Eu acho que o chão da escola é muito diferente, quando você entra na escola, você tem choques de realidade.

Nesse tema, o P4 apontou que não conseguia realizar as atividades extracurriculares, pois trabalhava e tinha a carga horária completa. O P1 apontou que havia participado de alguns projetos, mas que não aprendera muito com eles, principalmente pela dificuldade de se dedicar mais, uma vez que tinha um emprego e isso tomava muito tempo.

O tempo livre é um elemento de grande relevância para a saúde humana, o bem-estar e a qualidade de vida. Para a prática docente, ele também é fundamental, pois possibilita, ao profissional, desenvolver projetos, dedicar-se ao seu aprimoramento e se tornar mais completo e capaz. Nem sempre, contudo, é possível se valer desse tempo livre dentro de uma lógica capitalista, em que há demandas que ocupam cada vez mais tempo dos indivíduos.

Dentro dessa lógica capitalista, que busca o acúmulo de valor, o tempo livre acaba expropriado, abarcando o tempo de descanso, de lazer e de alimentação; o trabalhador vive uma lógica acelerada, buscando otimizar a realização de cada uma dessas tarefas para aumentar sua produtividade, tal como ocorre dentro do ambiente fabril. O capital, portanto, rompeu a linha de separação entre trabalho e tempo livre, e sua lógica se aplica em ambos os casos (SILVESTRE; FIGUEIREDO FILHO; SILVA, 2023).

¹ [1] O projeto “Universidade Vai à Escola” surgiu com o objetivo de oferecer informações sobre os cursos de ensino superior para alunos de escolas no Ensino Médio, permitindo que eles melhor conhecessem as carreiras e pudessem escolher com maiores conhecimentos quais faculdades cursariam.

A sociedade contemporânea, em especial com a utilização constante de ferramentas com grande ênfase na comunicação, tende a uma redução do tempo livre, em resposta às mudanças que vêm ocorrendo no processo de trabalho. Mesmo no ensino, com a adoção de ferramentas para aulas remotas e diante da promessa de um aumento do tempo livre, o que observamos, na prática, é a sua redução, com um aumento das demandas e um contato praticamente ininterrupto, sem hora ou lugar para trabalhar (SILVESTRE; FIGUEIREDO FILHO; SILVA, 2023).

A falta de tempo livre também impacta a vida de acadêmicos que trabalham e estudam, pois dificilmente eles poderão se dedicar aos projetos. Mesmo que deles participem, não disporão do mesmo tempo livre que têm os colegas que só estudam. Essas dinâmicas influenciam no seu desenvolvimento, ao longo do curso, prejudicando a sua formação, o que também trará consequências em sua atuação futura.

Outro fator considerado nas entrevistas sobre os projetos é o fato de serem repetitivos. Na visão da P8, por vezes, pouco agregavam, por abordarem conhecimentos já adquiridos, já absorvidos e construídos em momentos anteriores ao curso. Assim, nem sempre houve motivação para a participação; para aqueles que participavam, muitas vezes a motivação diminuiu ao longo da consecução de alguns projetos.

Conforme aponta a literatura, existe um isolamento das disciplinas, nos cursos de Educação Física; o ideal seria uma integração dos vários conteúdos, a partir da interdisciplinaridade, uma aprendizagem significativa e um gradual desenvolvimento do acadêmico ao longo do curso (SOUZA, 2012). Pelo contrário, quando um graduado reclama de tarefas repetitivas, mesmo que relacionadas às atividades complementares, é flagrante a falta de integração entre as disciplinas.

O P3, porém, destacou a importância do projeto “Universidade vai à escola” para a formação dele, sua percepção da realidade das escolas públicas do município, das dificuldades dos professores e da importância da obtenção de conhecimentos práticos para a docência. Destacou, ainda, as dificuldades do estágio curricular supervisionado, com destaque para o comportamento de alguns professores, além da dificuldade de lidar com uma turma pela primeira vez.

O P9 relembrou um projeto que discutiu com os alunos, sobre a importância da música dentro do futebol. O projeto foi relevante para o seu desenvolvimento e trouxe vivências que considera importantes para a sua docência atual. Houve relatos sobre projetos realizados em regiões populares do município, que ofereceram significativo suporte para o desenvolvimento das habilidades na docência e o conhecimento da realidade do ensino de crianças.

Esses relatos coincidem com o que preconiza a literatura a respeito do ideal para a formação inicial, que, conforme Paixão Barroso e Custódio (2016), deve integrar tanto referenciais teóricos quanto eventos na área, como congressos, simpósios, cursos de curta duração e outras atividades complementares; todos esses recursos contribuem para o desenvolvimento do senso crítico do acadêmico e para aquisição de experiência prática.

Na subcategoria “Avaliação da Formação Inicial”, o P1 relata:

Eu acho que ela foi condizente, tive ótimos professores. Acho que isso não posso de maneira alguma reclamar; professores que às vezes, no decorrer da graduação, você se acha insatisfeito, né? Mas depois que a gente percebeu o quanto eles queriam ensinar mesmo, isso mostra como é a atuação do professor, né?

Contudo, embora o relato desse professor participante destaque uma formação inicial adequada para a sua atuação na docência, a literatura científica enfatizou questões sociais e críticas na formação inicial em Educação Física, no Brasil. As disciplinas biológicas, técnicas e instrumentais ficam em segundo plano, na maioria das matrizes curriculares (SILVA, 2011).

De acordo com Caparroz e Bracht (2007), é comum que os professores manifestem dificuldades relacionadas ao saber e como ensinar, haja vista que apresentam carência nas áreas de pedagogia, didática e metodologia do ensino. Isso decorre da falta, nos cursos de formação em Educação Física, de abordagem de elementos didáticos que ofereçam aos futuros professores condições para a realização das mais variadas tarefas em sua atuação.

Nesse sentido, é notável uma flagrante dificuldade em organizar, planejar e sistematizar o ensino da Educação Física em ambiente escolar, o que levanta discussões a respeito da falta de produção acadêmica nesse campo. Esses aspectos foram questionados na pesquisa de Caparroz e Bracht (2007), que

investigaram também o espaço da didática na Educação Física e os motivos para que seja negligenciado na academia.

A discussão pedagógica na pesquisa em Educação Física é resultado, especialmente, da divisão Ciências da Educação e Ciências do Esporte. Ainda que a Educação Física seja considerada, nessa visão, como a área mais pedagógica das Ciências do Esporte, ela não é assim considerada nas Ciências da Educação, o que gerou certa negligência no debate propriamente pedagógico (CAPARROZ; BRACHT, 2007).

Nesse contexto, tanto os conhecimentos produzidos em Educação Física como as dinâmicas realizadas na graduação acabam não preparando os profissionais no campo didático e pedagógico, e eles sentem, muitas vezes, as lacunas nessa área, que provocam dificuldades para atuarem junto aos alunos e em ambiente escolar.

Essa constatação coincide com outros relatos que evidenciam essa dificuldade em relação à aquisição, na graduação, dos conhecimentos necessários para atuar em escolas:

P2: “Olha só, na época eu era muito envolvido com academia, então eu me dediquei [...] a parte de fisiologia, do exercício, fisiologia humana, mas depois a gente foi entrando um pouquinho na área da escola”.

P4: “Tem coisas que a gente não consegue associar na escola, mas têm conteúdos e disciplinas que a gente trata como prioridade, não é?”

P7: “A federal [universidade federal], ela deu para nós uma formação assim muito completa. Então assim, desde a questão biológica, que a gente precisa conhecer. Questões fundamentais dos conceitos de como dar aula, os conceitos da práxis mesmo”. [...] A federal [universidade federal], ela nos dá uma base para que as pessoas sejam inteligentes, independentes, críticas e capazes.

O relato do P5 assumiu que a formação inicial não oferece todo o suporte, mas que foi o suficiente para ele começar:

“A gente teve uma base assim, eu acho boa; lógico, não é a ideal. Não, você chegou pronto ali. Acho que dificilmente algum curso vai te oferecer isso. Mas ali nós saímos com uma bagagem muito boa e eu pelo menos particularmente me senti bem, bem tranquilo [...]”.

Por sua vez, P3 afirmou: *“eu acho que ela [a formação inicial] foi relativamente boa. Poderia ser melhor sim, [...] eu acho que tudo isso contribuiu, né? Pra essa formação do professor que sou eu hoje”*, e o participante P5

aponta: *“ali nós saímos com uma bagagem muito boa e eu pelo menos particularmente me senti bem, bem tranquilo, então sim”*, complementado por P4, que disse:

“[...] se eu for dar uma nota de 0 a 10, eu acho que daria 7. [...] A gente depende muito de professores, e não basta estar apenas no currículo, mas você tem que desenvolver as atividades de pesquisa e de extensão e muitos professores ali não desenvolviam atividades de pesquisa assim voltadas para a escola”.

O P9 exaltou o curso que realizou em uma faculdade particular já extinta, graduação que lhe proporcionou toda a base necessária para iniciar, corroborando o conceito de formação inicial conforme teorizado por Imbernón (2011).

Foi apontado, ainda, pelo P9, que o professor, quanto mais bem preparado, pode oferecer soluções criativas e alternativas, aumentando a qualidade das aulas. Isso novamente reflete o que já foi observado em Nóvoa (1991), a respeito das lacunas na formação e da dificuldade da formação inicial de prover ao professor todos os conhecimentos dos quais necessitará em sua atuação em sala de aula, realidade que torna necessária a promoção de uma formação continuada.

Destaca-se, como antítese a essa percepção, a visão de dois entrevistados de que a prática, mais do que a teoria, melhora o desempenho do docente. Esses relatos permitem trazer à discussão as Resoluções 01/2002, 02/2002 e 07/2018 do MEC, que abordam o tempo da graduação e as atividades realizadas na extensão e no estágio.

A Resolução CNE/CP 1/2002, que instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, prevê, no Art. 13, normas para a articulação de diversas práticas e aborda, também, o estágio extracurricular supervisionado (BRASIL, 2002a).

Já a Resolução CNE/CP 2/2002, que instituiu a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior, traz, no Art. 1º, a divisão dessas horas e a determinação para o estágio extracurricular supervisionado (parágrafo II):

Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

I – 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;

II – 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;

III – 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;

IV – 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Parágrafo único. Os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas.

Por fim, a Resolução CNE/CES 7/2018, que estabeleceu as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira, além de regimentar o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprovou o PNE 2014-2024, definiu, no Art. 4º, que “As atividades de extensão devem compor, no mínimo, 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação, as quais deverão fazer parte da matriz curricular dos cursos” (BRASIL, 2018, p. 2).

Isso tudo aumentou a prática nos cursos de formação inicial e traz à tona o debate sobre a formação de professores no Brasil e suas contradições. A formação inicial oferece as bases para a construção do conhecimento pedagógico, conforme discutido por Imbernón (2011), ao passo que a formação continuada, para Nóvoa (1991), decorre nas necessidades dos professores de preencherem as lacunas deixadas por sua formação inicial e de se atualizarem frente às constantes transformações observadas na sociedade.

Essas contradições e a sensação de desamparo dos professores frente a esses desafios também se relacionam com a própria criação do programa e as experiências dos entrevistados em sua gestão e condução, temas mais explorados em perguntas que ainda serão discutidas.

3.6 Formação continuada

Neste item da seção, trazem-se as análises das respostas dos entrevistados (gestores e professores) sobre o Programa Reflexões

Pedagógicas, a partir da compreensão da ação política como formação continuada. A categoria correspondente a essa análise foi “Aspectos do Programa Reflexões Pedagógicas”, com as subcategorias: “Qualidades do Programa Reflexões Pedagógicas”; “Potencialidades do Programa Reflexões Pedagógicas”; “Dificuldades do Programa Reflexões Pedagógicas”; “Impactos do Programa Reflexões Pedagógicas” (utilizada para análise apenas das respostas dos professores). A última subcategoria foi utilizada para análise das questões voltadas para os professores, justificada pelo objetivo específico da pesquisa, de investigar se houve impactos no trabalho dos mesmos. Na discussão abaixo, foi mantida a lógica de apresentação, primeiro com a fala dos gestores e segundo com a fala dos professores.

Na subcategoria “Qualidades do Programa Reflexões Pedagógicas”, a entrevista com o idealizador do programa (G5) permitiu uma maior compreensão dos motivos da criação da ação política. O G5 atuou, entre 2006 e 2010, na Suped, e afirmou que as formações, nesse período, eram repetitivas e direcionadas aos professores, serviam de locais para “rever os colegas” e “jogar conversa fora”, mas não para o aperfeiçoamento da atividade docente. Os professores faziam os cursos por serem obrigatórios, não por compreenderem a importância da formação continuada. Quando assumiu a Superintendência, o G5 implementou um novo modelo de formação e os cursos passaram a ser direcionados de acordo com aquilo que o professor sentisse necessidade de fazer.

O participante G1 sugeriu uma inversão da pirâmide, em que as formações acontecessem com base na necessidade do docente, conforme expôs no trecho a seguir, o que garante uma maior autonomia para o professor:

[...] dar possibilidade de inverter a pirâmide do professor. Escolher, né? [...] Se o professor percebe que ele necessita estudar educação especial, mesmo ele sendo formado em Geografia. [...] Deixa o professor, né, fazer a formação em educação, porque era necessidade dele, né? [...] Então é de romper com essa homogeneidade e dar oportunidade para que os professores, a partir das suas lacunas formativas, decidissem quais formações poderiam atender as necessidades (G1).

No que diz respeito às leis que sustentaram e direcionaram o Programa Reflexões Pedagógicas, os entrevistados, de modo geral, citaram a Lei de

Diretrizes e Bases da Educação (LDB), com a menção da Diretriz do Programa Reflexões Pedagógicas e do calendário escolar, conforme descrito pelo G2:

A gente sabe que tem que ter, pelo que LDB respalda, né? A gente sabe que tem um documento de formação nacional que respalda, mas a própria Secretaria [Semed], que não tem documento ainda. [...] não chegou às nossas mãos. O antigo gestor deve ter escrito e respaldado em alguma dessas perspectivas para que a gente possa fazer a formação. Sim, direcionar programa.

O documento mencionado se refere à Diretriz do Programa Reflexões Pedagógicas, descrito na seção 3.2, mas que o gestor demonstra não ter conhecimento da existência da mesma. A LDB foi realmente o documento legal mais lembrado pelos gestores, que faz relação com a formação de professores de Educação Física. O Art. 26 dessa Lei contemplou a Educação Física como integrante do currículo escolar em todas as etapas da Educação Básica (Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio).

A LDB e o PNE contemplam a formação continuada como um tema importante dentro das políticas educacionais, por sinal bastante investigado na literatura científica, conforme foi referido no item 2.4 deste trabalho.

O PNE foi citada por G4, quando perguntado a respeito das diretrizes que direcionam o Programa Reflexões Pedagógicas oferecidos pela Semed, enfatizando que o PNE é o principal norteador: “O idealizador do programa apresenta os documentos oficiais: PNE e nas entrelinhas a LDB etc, porém ele não cita as diretrizes”.

A LDB também trouxe flexibilidade para a formação do docente em Educação Física, ao possibilitar, no Art. 26 que, em alinhamento à proposta pedagógica da escola, outro profissional, como o pedagogo, ministre as aulas no Ensino Fundamental I, a exemplo do que já ocorre com outras disciplinas como Geografia, Matemática e Língua Portuguesa.

Esse entendimento está presente no Art. 5º da Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006:

Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:
[...]
VI – ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano (BRASIL, 2006, p. 2).

Contudo, na literatura, apontam-se preocupações concernentes a essa flexibilização (MONTEIRO, 2022), já que existe uma proposta de modificação do Art. 26, § 3º da LDB, para que apenas habilitados na área atuem, na unidade escolar, em Educação Física.

É fato que ao longo das modificações na LDB há uma pressão cada vez maior no sentido de se investir na formação inicial e formação continuada de professores de Educação Física. Por outro lado, há também pressões que podem levar a um cenário de precarização do ensino, em especial pela proposta de protagonismo do ser humano, que fragmenta os conhecimentos em sua oferta aos alunos.

Conforme Soares, Abreu e Teixeira (2018), entre os fatores que levam à precarização do currículo está a flexibilização das disciplinas, num cenário em que os alunos devem optar por áreas, como projeto de vida. Isso resulta na exclusão de outros conhecimentos, num processo de empobrecimento cultural, separando as diversas áreas do saber humano e promovendo um desmantelamento político.

A precarização também atinge os cursos técnicos, nos quais profissionais com notório saber reconhecido podem ministrar em áreas afins à sua formação. Essa abertura promove a desvalorização do trabalhador docente e do próprio ensino, realidade que continuou a ser perpetrada em legislações posteriores, ainda que a Educação Física tenha sido incluída no ensino médio (SOARES; ABREU; TEIXEIRA, 2018).

Possibilitar a graduados com complementação pedagógica a atuação em qualquer área, portanto, precariza a situação dos profissionais de Educação Física. O investimento deve ser feito em outro sentido, na garantia de que essas aulas serão ministradas por habilitados em Educação Física.

Além disso, deve-se investir na formação continuada desses profissionais. Nesse contexto, uma ação política como o Programa Reflexões Pedagógicas tem sua relevância ampliada para os professores de Educação Física, em meio às suas dificuldades e desafios.

O Programa Reflexões Pedagógicas, em geral, busca oferecer ao professor condições para sua formação continuada. O professor é ouvido, oferece sugestões e o programa busca solução para as suas dificuldades. O G1

apontou que a estrutura do programa prevê atividades não presenciais, como também aulas programadas. Há vários grupos de estudos em regiões diversas da cidade. O idealizador do programa (G5) afirmou que há liberdade para que o professor realize cursos próximos de sua residência ou alinhados ao que ele quer de fato aprender.

A flexibilidade na escolha do curso, de acordo com os dados, é de grande relevância, já que conforme discutido por Bordinhão (2018) as questões financeiras e a disponibilidade de horários constituem entraves para que os professores participem em atividades de formação continuada.

A possibilidade de escolher o curso a ser realizado facilita, para o professor, na medida em que ele o faz de acordo com sua disponibilidade de horários, atividades e localização. Silveira (2018) corrobora essa discussão, quando ressalta que os conteúdos devem ser adaptáveis às necessidades individuais e específicas de cada professor. No caso da presente análise do “Programa Reflexões Pedagógicas”, buscou-se a adaptação às individualidades e especificidades dos professores da Semed.

Ora, o principal objetivo da formação continuada é garantir aos docentes uma melhoria contínua em suas capacidades e competências, bem como a sua atualização, o que contribui para o planejamento e para o aperfeiçoamento das aulas. O profissional procurará, cada vez mais, atualizar-se, fato que pode garantir um aperfeiçoamento de acesso a uma educação de qualidade aos educandos.

Outro aspecto positivo considerado pelos gestores foram os objetivos do programa, a saber: fortalecer a prática docente, conforme as necessidades de cada professor; oferecer autonomia na escolha dos cursos; facilitar o deslocamento urbano para os mesmos; compartilhar conhecimentos entre todos os envolvidos.

As concepções de educação apontadas pelos gestores também são de grande relevância para nortear o Programa Reflexões Pedagógicas. Indagada sobre essa questão, uma das gestoras entrevistadas relatou sua atuação se sustenta em teorias críticas e pós-críticas, de modo que possibilite ao professor estudar e dialogar, bem como promover reflexões pedagógicas.

Há ainda as concepções de Educação Física que podem ter orientado ações no programa. O G1 apontou que havia enfoque no currículo, enquanto o

G2 enfatizou a cultura do movimento na Educação Física, porém ainda há dificuldade de contextualização das diversas manifestações culturais junto aos educandos. Assim, o programa busca auxiliar o professor na construção dos saberes no contexto escolar.

O que se apreende das entrevistas é que os gestores concordam que os professores devem trocar experiências e se aprimorar, e que isso contribuirá para suas carreiras e para a qualidade de suas aulas. Por outro lado, nem sempre concordam sobre o que é mais importante e o que mais deve ser enfatizado no programa.

Novamente, é discutida a contradição da formação do professor. Essa contradição emerge da lacuna entre formação inicial e formação continuada (IMBERNÓN, 2011), como também da dicotomia entre teoria e prática, no que mais deve ser enfatizado na formação continuada, como já debatido em outro momento.

Portanto, o programa em si oferece autonomia ao professor e inverte a pirâmide, ou seja, promove a oportunidade de o professor escolher a formação que dever fazer com base em seus interesses e necessidades. Essa autonomia de escolha contribuirá para que ele identifique a lacuna na sua formação e defina o modo como pode preenchê-la.

Foi ressaltado, ainda, como fator positivo, a oportunidade que o programa promove de a teoria ser lembrada, como se vê no relato do G2:

Eu relembrei muitas partes teóricas que era da faculdade; a gente acaba esquecendo às vezes por não atentar para aquilo na hora de formar uma atividade, uma metodologia. Eles vinham com planejamentos muito bons nesse sentido, uma metodologia com embasamento, e isso ajudou muito no entendimento dessa técnica para a gente poder dar aula.

A P8 acrescenta que o programa permitiu novos embasamentos e dinâmicas, além de propiciar um modo de pensar diferente:

Eu acho interessante que essas formações nos ajudam a pensar fora da caixa, ampliar nosso leque para parte de planejamento, execução e novas possibilidades pedagógicas dentro da Educação Física, então é muito importante as formações.

Por sua vez, o participante P9 acredita que a contribuição é relativa:

Contribuiu, houve contribuição talvez para mim, por conta de ser novo na rede, mas talvez para quem já tem uma certa experiência, tenha participado de outras formações, talvez era, entre aspas, chover no molhado [...] Contribuíram em como visualizar, principalmente, a maneira com que eu abordaria os meus conteúdos nas aulas.

Com relação à questão sobre as pessoas que eram responsáveis por ministrar as ações formativas, e o critério de escolha dessas pessoas, uma entrevistada apontou que havia técnicos responsáveis por cada ação, em geral professores especialistas na área, convocados ou concursados. Conforme outra entrevistada, os responsáveis são os professores e técnicos, e todos buscam sugerir, colocar em prática os seus saberes e contribuir com a elaboração e aplicação das ações.

A Reme, em geral, promove formação continuada com a finalidade de fortalecer e nortear a construção de práticas pedagógicas, com o objetivo de atender às principais demandas elencadas pelos gestores da Semed e pelos professores das escolas. A formação continuada busca melhorar a qualidade do ensino nas escolas (CAMPO GRANDE, 2017).

Seguimos, agora, com a subcategoria “Potencialidades do Programa Reflexões Pedagógicas”. O G1 apontou, como qualidade e diferencial, a ideia de inverter a pirâmide, o que permitiu que os professores escolhessem as formações conforme as suas necessidades, com a oportunidade para que preenchessem suas lacunas formativas. O relato do G1 corrobora o que foi proposto por Imbernón (2011), quando propôs a formação continuada como complemento dos fundamentos adquiridos na formação inicial. O professor atua em sala, identifica suas lacunas e dificuldades.

No contexto dos gestores do Programa Reflexões Pedagógicas, permitir ao docente que busque sua formação continuada de acordo com as lacunas é uma forma de lhe dar autonomia nesse processo, o que permite a ação-reflexão-ação para a mudança educativa e social, como proposto por Imbernón (2009).

O G3 e o G4 relataram que a possibilidade de trabalhar a teoria, e não apenas a prática, foi outro aspecto importante da criação do programa, pois propiciou maior embasamento para o planejamento. Porém, retorna-se à aparente contradição da dicotomia entre teoria e prática, tendo em vista que

alguns entrevistados defenderam a base teórica, outros a prática, como principal foco de formação do programa.

A visão dos entrevistados, ora tende para a valorização da teoria e ora para a valorização da prática. No entanto, a teoria e a prática são indissociáveis, e têm a mesma importância no ensino-aprendizagem. De acordo Sampaio e Nascimento (2018), a intervenção pedagógica no campo da Educação Física deve ser pautada pela colaboração, pelo compartilhamento de experiências, pelo pensamento crítico, pela noção do movimento humano e, acima de tudo, pela indissociabilidade entre teoria e prática.

A contradição entre teoria e prática deve ser superada. A teoria deve se manifestar nas práticas, assim como as práticas devem estar embasadas na teoria, de modo que o docente se identifique uma na outra. Só assim a sua prática poderá adquirir um significado mais profundo e transformador.

O G5 mencionou a possibilidade de se construir um espaço para o debate entre os professores, como método de formação continuada. De fato, esse espaço de debate constitui um meio de promover a busca por ferramentas que ajudem os professores a entenderem seu papel de transcender o ato de ensinar, uma habilidade de grande valor na docência, conforme discutido por Rossi (2013), Nunes (2009) e Wendhausen (2006).

Os professores participantes tomaram conhecimento da realização das ações do Programa Reflexões Formativas através de Comunicações Internas, que convocavam e divulgavam todas as orientações para a participação.

Normalmente era a CI [Comunicação Interna], né? Que vinha para a direção e a gente recebeu a orientação de participar [...] (P1).
Normalmente a direção da escola repassava para a gente. Era por meio de ofício. Esse ofício era repassado aos grupos de professores e aí tinha o período de inscrição ou de participação, que era obrigatória. A participação então era desta forma (P3).

Tal medida representa um esforço da Semed e das escolas voltado à realização dos cursos, bem como um empenho de promoverem a formação continuada dos professores de Educação Física, em atendimento aos objetivos da Reme de melhora da qualidade do ensino (CAMPO GRANDE, 2017).

Sobre as potencialidades, a P8 afirmou que são muitas. Existem locais, recursos e situações que podem ser utilizados positivamente para o

aperfeiçoamento da formação, tanto nos cursos quanto nas escolas, em que os professores deverão aplicar tudo o que aprenderam. Contudo, transportar isso do campo teórico, do campo da possibilidade para a prática nem sempre acontece. Pelo contrário, observaram-se muitas potencialidades que não foram adequadamente utilizadas no programa e que por isso há muito para melhorar.

De acordo com Ganara e Fensterseifer (2020), a transposição didática corresponde a uma passagem do saber científico para o saber pragmático, na articulação das análises didáticas e epistemológicas do conhecimento para que o professor potencialize essas conexões. Trata-se de um desafio, visto que as práticas pedagógicas utilizadas no ensino dos esportes costumam ser mais tradicionais. Cabe ao professor, nesse processo, a compreensão do universo do campo formativo, como a função de cada disciplina nesse universo, e, ainda, o conhecimento de ferramentas e aspectos pedagógicos. O professor deve dominar formas didáticas capazes de envolver o educando na construção do conhecimento.

A formação técnica foi ressaltada, pelo entrevistado P2, como um ponto positivo desses cursos, mesmo com os problemas de falta de tempo. A dinâmica era o ponto principal, o que evitava modelos engessados e oferecia ao professor a oportunidade de buscar o que mais lhe era necessário, no preenchimento de suas lacunas.

Por outro lado, o P5 ressaltou que a prática tem fundamental importância, razão por que se deve investir nela. A teoria é a base, mas a prática oferece desenvoltura, mostra como fazer, e isso é fundamental para a aplicação futura. Embora os entrevistados tenham apontado potenciais, no Programa Reflexões Pedagógicas, é notória a existência de um grande espaço para o aperfeiçoamento da ação.

A parte teórica, na visão da P5, abriu um leque de abordagens, como a de trabalhar a autonomia da criança, de trabalhar diversos temas com elas, visando à disciplina dos alunos. Esse é um dos motivadores para o desenvolvimento do programa, especialmente dentro do embasamento da teoria histórico-crítica. Percebe-se que houve grande preocupação dos idealizadores do programa com esse aspecto da formação continuada.

A P8 reforçou a importância da parte teórica na formação, tendo em vista que contribui para que o professor de Educação Física compreenda que é um

professor de fato, que está ali com a função de promover o ensino-aprendizagem e de transformar as vidas dos alunos. Cabe ao professor de Educação Física auxiliar os alunos a desenvolverem o pensamento crítico, como é tarefa de qualquer outro professor de sala de aula.

A seguir, apresentamos a última subcategoria nomeada de “Dificuldades do Programa Reflexões Pedagógicas”. A respeito dessas dificuldades, como extraídas na análise das entrevistas, iniciamos referenciando que durante a pandemia de Covid-19 houve adaptações para que o programa fosse mantido. G2 apontou que não havia estrutura, nem mesmo uma plataforma virtual e, desse modo, tiveram que superar vários obstáculos, utilizando lives e aulas gravadas.

Isso permite discorrer a respeito das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) e seus impactos na formação continuada, algo ressaltado especialmente no estudo de Silveira (2018). As TDIC apresentam aspectos positivos, muito embora possam representar um entrave e contribuir para que haja desistências em razão de dificuldades técnicas, como conexão de baixa qualidade:

[...] tivemos relatos de problemas de infraestrutura das escolas, com computadores sucateados, salas informatizadas em precárias condições de uso ou sem condições de atender ao volume de demandas das instituições, assim como casos em que não há conexão com a internet etc. (SILVEIRA, 2018, p. 136).

Por essas razões, há necessidade de investir em tecnologia e na atualização das salas de informática das escolas, locais nos quais muitas vezes os professores estarão quando realizam suas aulas de formação continuada. Mais adiante discutiremos mais a respeito de infraestrutura e de recursos disponíveis.

Quanto à divulgação das ações do programa, o G1 apontou que havia um calendário escolar que realiza essa função, mas que isso mudou durante a pandemia. Com a intensificação das lives, houve dificuldade em relação às divulgações e ao acompanhamento. O G2 apontou que a divulgação, em geral, é feita pelos gestores do programa, “boca a boca” e por meio de redes sociais. O G3 informou que eram utilizadas Comunicações Internas (CI) para a divulgação.

Retomamos, aqui, a questão das dificuldades técnicas já debatidas e que levam à pergunta seguinte da entrevista. A respeito da necessidade de recursos financeiros, materiais e humanos para a realização da ação informativa e do financiamento em geral do programa, o G1 e o G2 apontaram que há, sim, carências. Pela falta de recursos, muitas vezes a realização ocorre com plataformas livres e depende dos recursos do Fundeb.

Nesse sentido, é importante que haja treinamento e contratação de professores especialistas em tecnologias para essa finalidade, já que “a maneira como as salas de informática estão organizadas nas escolas ainda gera a dependência de um professor ou técnico especializado” (SILVEIRA, 2018, p. 319). Desse modo, os investimentos não envolvem apenas recursos materiais, mas também humanos, com contratação de professores para a oferta de suporte.

Sobre as preocupações que existiam na época de formação do programa, em especial no campo da Educação Física, o G1 apontou que o maior desafio era a necessidade de que cada professor compreendesse o conceito de habilidades e competências, em conformidade com o proposto pela BNCC. Em decorrência da pandemia da Covid-19, isso se agravou. O G2 apontou a preocupação em relação à articulação teoria e prática, e que o programa tem contribuído para superar esse desafio.

Essas respostas resumem muitos dos principais problemas e desafios identificados ao longo das entrevistas. O programa busca dar autonomia aos professores para que elaborem o seu currículo na formação continuada, além de facilitar o acesso aos cursos diante de problemas de mobilidade urbana, custos e horários. Contudo, é preciso investimento em infraestrutura para que o programa funcione de forma remota.

Tal demanda é dificultado, em um contexto de recursos financeiros escassos. Silveira (2018), que discutia o investimento para uma especialização em Educação à Distância (EAD), também abordou de forma geral a falta de recursos para a educação no Brasil e os seus impactos na formação continuada de professores:

Ao levar-se em consideração o contexto político atual do país no qual são anunciadas e impostas reformas que atacam diretamente os trabalhadores e as classes menos favorecidas, praticamente jogando

sobre suas costas a conta da crise econômica, enquanto o mercado, os banqueiros e grandes empresários são favorecidos, ocorre um verdadeiro enxugamento dos investimentos públicos em áreas como a saúde, ciência, cultura, políticas sociais e, certamente na educação. Tal fato é representativo do desmonte pelo qual passam as políticas públicas em âmbito federal, com reflexo nos estados e municípios, no qual os avanços conquistados nos últimos governos e que implicavam em ações universalizantes em âmbito nacional, acabam suprimidos, representando um retrocesso gravíssimo. Dessa maneira, com o atual estágio político que o Brasil atravessa, com o desmonte das políticas públicas nas diferentes áreas e com um corte severo nas verbas destinadas às universidades, as possibilidades de uma nova oferta nesse contexto são praticamente nulas (SILVEIRA, 2018, p. 118).

Esse cenário certamente provoca impacto na qualidade das ações desenvolvidas no programa, sobretudo com relação à disponibilidade de recursos técnicos e financeiros. Portanto, é reforçada a necessidade de investimento em laboratórios de informática de qualidade nas escolas para que o programa atinja os seus objetivos.

Sobre a avaliação dos gestores a respeito do programa formativo, o G1 apontou que a formação continuada é um campo de tensão. O local escolhido para a realização das formações pode se tornar um entrave, o que leva o professor a desistir por problemas de deslocamento urbano. O comum era que o professor buscasse se especializar apenas na área em que ele atua. Esses são discursos observados na avaliação que ocorre sempre ao fim do programa, por meio de um formulário específico.

Por fim, no que diz respeito à participação dos professores de Educação Física no planejamento e organização do programa formativo, o G1 respondeu que era uma participação apenas indireta, com base na avaliação. O G2 também disse que a participação é indireta, que todos gostam de contribuir para a construção do programa, mas que os mecanismos de avaliação poderiam ser melhores. O entrevistado G4 teve outra visão e informou que não houve participação. Esses posicionamentos evidenciam a falta de clareza no desenvolvimento da ação, de modo que alguns gestores não compreendem bem os objetivos e métodos de cada ação.

Nas respostas dos professores participantes, o deslocamento teve destaque, por parte de um entrevistado, que mostrou preferência pela distribuição em polos, dos locais em que era oferecido o programa, por exemplo, em escolas mais próximas de onde moram os professores. O grande problema apontado por esse professor participante foi o deslocamento.

O P2, por sua vez, relatou que:

Às vezes eles colocam um período para a gente começar às 13:30 e acabar às 16:30. É muito corrido, é muito professor. Eu acho que a questão de voltar a ser por polo, eu acho que facilita bastante em relação ao modelo que está hoje, todo mundo em uma escola. Até para deslocamento por região é longe. Enfim, é um caos, você não consegue aproveitar, você vai porque tem que ir (P2).

A literatura aponta que o deslocamento urbano é um dos entraves para a formação continuada, levando, inclusive, ao encerramento de certos programas:

Devido a esses percalços e, também, a não mais disponibilização de transportes públicos para o deslocamento dos professores até o local de formação, a evasão dos professores foi aumentando e, conseqüentemente, o projeto teve que ser encerrado. Neste sentido, [...] é possível a realização de propostas de formação continuada de professores de forma coletiva, considerando as características locais e em um processo de reflexão crítica sobre a prática pedagógica, no entanto, as políticas educacionais, muitas vezes, impossibilitam tais práticas e se contradizem em relação a valorização dos profissionais da educação e possibilidades de acesso à formação continuada (BORDINHÃO, 2018, p. 76).

É preciso, desse modo, repensar as estratégias e disponibilizar um modelo que atenda às necessidades dos professores, sobretudo considerando que Campo Grande é uma capital com população próxima de 1 milhão de habitantes e possui uma área extensa. O deslocamento urbano é um fator preponderante para o sucesso do programa.

Foi indagado sobre as contribuições do programa para os professores. O P4 disse que nem sempre é possível o desenvolvimento adequado, pois muitas vezes os professores já vêm sobrecarregados dos locais em que eles trabalham. Acrescentou que nem sempre é possível, também, trabalhar todos os temas que os professores desejam, e mencionou, como exemplo, as muitas aulas de musicalização, algo que não ele não utiliza.

O P3 apontou que:

Eu acho que não [contribuíram], em virtude dessa falta de percepção do que eu preciso. Ou pelo menos falta de um caminho. Se a rede resolver seguir um caminho, ela vai formar esse pessoal dentro desse caminho (P3).

De acordo com Bordinhão (2018, p. 117),

[...] a formação continuada de professores pode ter características instrumentais (técnicas) ou críticas reflexivas. A primeira considera o professor apenas como um objeto, dessa forma o mesmo deve somente transmitir e reproduzir os conhecimentos adquiridos, não levando em conta suas necessidades. Já a segunda compreende o professor como um sujeito produtor de conhecimentos, capaz de refletir sobre suas demandas e buscar possibilidades para superá-las, nas últimas décadas esse tipo de formação continuada vem ganhando espaço nos momentos formadores.

Assim, observamos que nesse cenário em que o professor não percebe sequer as suas carências e lacunas, a formação continuada se mostra como relevante, haja vista que pode levá-lo a refletir a respeito de suas demandas, dentro do campo das críticas reflexivas.

O P4 entende que é difícil, para ele, perceber a contribuição da formação continuada no âmbito da Educação Física:

O cenário da Educação Física [...] totalmente técnico. Hoje você passa o jogo, você não contribui de forma significativa para criança ou para o adolescente; porque que ele está fazendo aquele jogo? Por que ele está fazendo aquele movimento? A partir dessa formação e pela as atitudes dos professores, a gente entende que a Educação Física é totalmente prática, então talvez contraditoriamente eu consiga analisar de forma crítica (P4).

Evidenciamos uma divergência do P5 com relação a esse ponto de vista:

Eu acredito que contribui, sim. Porque, por exemplo: quando a gente tem as formações, é como eu falei, não fica uma coisa muito estática, só sentar e olhar o que está sendo exposto. Não é tipo ir lá e receber uma informação e tentar aplicar na escola. Aí agora a gente vê uma preocupação maior em aproximar o currículo da prática nossa com as turmas, não é? Então eu acho, assim, que várias ideias que eu já consegui pegar, só que aí também é aquele negócio: a gente pedia atividade prática. [...] os professores querem receita de bolo, só que não é. [...] eu pego as atividades que eu vejo nas formações, aí eu não aplico exatamente daquela maneira, porque tem turma que é maior, tem turma que é menor, às vezes a gente não tem o material todo disponível ali, então sempre a gente vai adaptar para nossa realidade (P5).

Essas diferentes percepções demonstram a importância de se desenvolver uma crítica reflexiva, conforme propõe Bordinhão (2018). O professor precisa ser capaz de compreender sua posição e condição, e identificar os entraves e desafios que ele enfrenta.

Conforme relato do participante P1, é fundamental pensar na questão do professor, de suas dificuldades, sua sobrecarga e seu cansaço:

Acho que talvez a ausência maior foi de não pensar nesse processo inicial das trocas entre os professores ou, de alguma forma, entender que esse professor já está vindo sobrecarregado dessa unidade, né? Aqui eu trabalho no céu, mas eu já trabalhei em outra realidade que era diferente, não tinha espaço, não tinha material. [...] Então você às vezes chega para formação e fica distante do que você está vendendo, então acho que receber essa informação anterior até dava mais base para não ter esse distanciamento. Eu realmente falo, olha, eu sei, é difícil isso. A sugestão é essa (P1).

A despeito desses desafios, alguns professores alegam que conseguiram aplicar o que aprenderam no programa em suas aulas, como podemos verificar no relato do P7:

Sim, alguns eu consegui, sim. Havia alguma dificuldade. [...] A gente muitas vezes precisa adaptar a realidade da escola, né? Às vezes, um material a gente precisa adaptar [...] de como os alunos se comportam, mas a dificuldade não houve, porque os que eu consegui aplicar foram bem passados. Então eu tive a base lá para poder passar aqui [...] é muito mais fácil de transpor esse conhecimento, né? De mudar dali para dentro da escola (P7).

Depoimento semelhante foi o do professor P8: *“Eu aplico, não é? Tento aplicar sempre; não 100%, mas eu faço as minhas adaptações dentro da minha realidade”*. Foi recorrente, nas falas dos entrevistados, a crítica ao fato de o programa não levar em conta os conhecimentos prévios dos professores; também foram mencionadas as dinâmicas, que não se alinharam às rotinas dos professores:

Ah, oscilou muito, né? [...] Não era muito atrelado, assim, no dia a dia, tinham dinâmicas que eram legais, que davam para executar, mas tinham dinâmicas que se afastaram (P1)

Não, não, não. Eles tinham uma pauta [...]. Eu não sei de onde eles tiraram o conteúdo, se eles perguntaram para outros professores, fizeram alguma pesquisa. Eu não fui perguntar. Aí estabeleceram esse cronograma para fazer as formações (P2).

[...] tenho quase certeza que não, porque nunca ninguém perguntou o que eu sabia (P3).

Eu acho que foi só mais no diálogo da formação, né? Vocês conhecem isso e tal? É, mas nunca chegaram assim e falavam: ó, a partir do seu conhecimento, a gente vai elaborar isso (P4).

Eu acredito que não é. É muito assim: quem chega como novo tem que pegar o bonde andando. [...] se alguém entrar em 2021, por exemplo, ele tem que entrar com a coisa andando. [...] eu me senti perdido no

início porque eu não estava entendendo o que que estava acontecendo [...] Não consideram assim o conhecimento [prévio] (P9).

O P5, contudo, divergiu, ao dar a sua resposta:

Eles sempre pedem. É um feedback nosso ali na hora. É, vamos supor, está trabalhando lá com uma habilidade específica, sempre eles perguntam: 'Ah, quem tem uma ideia? Ou se uma sugestão, quem já trabalhou, como foi?' E aí essa parte eu acho que enriquece bastante, porque aí traz a experiência in loco, né? Do professor que está ali com a turma para formação (P5).

Ao serem indagados sobre a participação no planejamento, na elaboração e na execução do programa, todos responderam que não se lembraram de ter participado de qualquer elaboração. O P3 ainda acrescentou que era apenas ouvinte, mas não planejava nada. Por sua vez, o P8 fez o seguinte relato:

O planejamento, não. Eu participei das formações [...] desde 2014. Entrando na rede, participando das formações que todos os anos são ofertadas pelos professores. Tive a satisfação de reencontrar alguns amigos que eu tinha feito na rede estadual e que estavam na época lotados lá dentro [...] da Educação Física da Semed, e aí surgiram convites para ministrar, participar como ministrante, mas não como planejador. Foi bem direcionado esses meus quase 10 anos na rede (P8).

Tratou-se, portanto, de um planejamento realizado de cima para baixo, um trabalho feito com base na percepção que os gestores têm a respeito das necessidades dos professores. O ideal, contudo, seria a participação dos professores nesse planejamento, moldando o programa ao longo do tempo e o alinhando às suas demandas.

A esse respeito, aponta a pesquisa de Bordinhão (2018, p. 75):

[...] os planejamentos institucionais sistemáticos não satisfazem as necessidades profissionais dos professores; os professores de EF apontam que a troca de experiências é o fator que mais contribui para sua transformação didático-pedagógica, no entanto, faltam espaços para esses momentos; as estratégias individuais e institucionais são de caráter reflexivo-emancipatório, contudo destaca-se a dificuldade em efetivá-las, ressalta-se a importância de estudar a formação de professores de EF e formas de avaliação de programas municipais de formação continuada; além disso pensa-se na escola como local de formação e que a formação continuada não é a única responsável por melhorias na qualidade da educação.

É possível extrair, com base nesse excerto, duas conclusões: 1) o planejamento institucional da formação não atende às necessidades dos professores; 2) as melhorias da qualidade na educação dependem do investimento em formação continuada, e ele não deve advir apenas da escola. O programa, portanto, é de grande relevância, mas é preciso repensar como ele é moldado e construído.

Essa constatação diverge da proposta de formação continuada preconizada na diretriz da Reme, que, segundo Afonso (1996), deve promover a discussão dos participantes a respeito da prática social pedagógica, de modo a oportunizar a condução ativa em sala de aula de sentidos vinculados às necessidades sociais, promovendo, assim, a transformação social.

Considerando que os professores não participam do planejamento, é difícil que eles contribuam para a construção do programa. Os motivos mencionados pelos entrevistados foram vários. P2 apontou que embora houvesse um momento de feedback e comentários, ao fim das avaliações, foi notado um distanciamento do planejamento. Algumas dinâmicas a professora conseguia executar, enquanto outras eram bem complicadas de serem colocadas em prática.

Novamente, essa constatação expõe uma desconexão do programa com seus objetivos, em especial o de assegurar aos professores e demais profissionais da educação pública municipal momentos de estudo e reflexões sobre o trabalho docente, o que possibilita uma contribuição com o processo de ensino e aprendizagem, mediado por uma proposta histórico-crítica (CAMPO GRANDE, 2017).

Para que isso realmente acontecesse, seria fundamental que as práticas fossem alinhadas com o que os professores realizam nas escolas. Dessa forma, é importante um sistema efetivo de avaliação por parte dos professores, no que diz respeito aos cursos, feedbacks que possibilitem aprimorar os conteúdos e garantir que os cursos contribuam de fato para preencher as lacunas da formação dos docentes.

Sobre os feedbacks e avaliações, o P7 apontou que elas eram realizadas, contudo, nunca houve nenhum tipo de retorno da Semed para que fosse utilizado em um planejamento futuro. O P9 complementou, mencionando que parecia apenas um protocolo, uma formalidade dos cursos, mas que nunca soube de

alguém que foi chamado para realizar um planejamento participativo a partir das suas sugestões e avaliações.

Estes foram os depoimentos dos participantes P1 e P6, respectivamente:

[...] a gente sempre faz avaliação no final, né? E aí, colocava o que você achou do curso tudo, né? As questões mais importantes e o que você sugeriria de conteúdo pro próximo, né? Era esse o feedback que a gente tinha [...], mas, assim, não me lembro de nenhum outro (P1).
Tinha um certificado, acabou. Acabou. [...] O feedback não tinha esse retorno do que tinha acontecido, de que é. Não me lembro nem [...] [se] hoje em dia mudou um pouquinho dos outros anos, né? A facilidade da tecnologia que você tem os questionários via Google, mas nem isso tinha, né? Sim, às vezes tinha um papelzinho lá para falar, como é que foi uma coisa bem simplesinha, mas sim, feedback nenhum (P6).

O que podemos observar é que foram criadas ferramentas para o feedback e para que os professores participassem da organização e do planejamento do programa. Contudo, não houve esforços para que fosse levado adiante, na medida em que os professores não foram convidados para o planejamento a partir das avaliações.

Com base nessa constatação, torna-se necessária uma discussão sobre o planejamento participativo, pois esse método de planejar tem muito a agregar a um programa de formação continuada, tendo em vista que cada professor tem sua experiência e vivência, suas demandas e dificuldades, e tudo isso tem impacto nos conteúdos e temas que ele precisa abordar e desenvolver.

Ao fazer menção de uma pesquisa realizada em 2007, Bordinhão (2018, p. 112-113) aponta que:

[...] embora os planejamentos de formação continuada da rede sejam sistemáticos, não atendem às necessidades dos professores e, além disso, exercem pouca influência na prática pedagógica dos mesmos. De acordo com os professores participantes de sua pesquisa, há necessidade de se pensar um espaço para partilha de experiências e saberes da profissão como estratégia formativa, pois esses momentos acrescentam mais na prática pedagógica deles do que as propostas sistematizadas.

A sistematização, portanto, pode reduzir as possibilidades de abordagens diversas por parte do programa, além de nem sempre resultar em uma oferta significativa para os professores. Pelo contrário, o planejamento participativo resulta em debates nos quais os professores contribuirão para a construção do

programa e poderão, ainda, identificar novas lacunas em seus conhecimentos com as quais ainda não tinham sido confrontados.

A construção de cima para baixo dificulta o sucesso do programa, em seu objetivo de contribuir para preencher as lacunas de conhecimentos dos professores. A despeito desses problemas, é fundamental seguir investindo em sua realização e na divulgação para que haja novos participantes ano a ano.

O P6 ressaltou o tempo como uma dificuldade, pois a rotina dos professores impede que eles tenham disponibilidade para aproveitarem ao máximo as oportunidades que o programa oferece. O andamento dos cursos é corrido, o que reduz as chances de debates e de realização de dinâmicas que contribuam para o crescimento.

O tempo também foi um ponto criticado pelo P2, pois considerou era insuficiente para a apreensão de todos os temas e para o desenvolvimento de todas as atividades demandadas pelos cursos. Apesar de alguns conteúdos trabalhados serem relevantes, a formação era curta, em razão da falta de tempo por parte dos professores.

Essa situação relatada por vários entrevistados coincide também com as novas demandas surgidas com o Ensino Fundamental de 9 anos, que foi um dos motivadores para o surgimento do programa (CAMPO GRANDE, 2017). Em meio a tantas demandas, é fundamental que tais fatores sejam considerados no delineamento do programa para a formação continuada dos professores.

Além de não haver tempo hábil, o pouco tempo disponível por vezes era desperdiçado, o que sugere que o planejamento seria inadequado. Outras vezes, perdia-se tempo em reflexões sobre o que fariam na aula e as dinâmicas que poderiam ser realizadas, o que tomava toda a tarde:

Então, algumas formações contribuíram muito; contudo, outras não contribuíram por falta de embasamento teórico e por falta de prática [...]. A gente ia lá, nem os próprios ministrantes não estavam a par do que eles iam falar. Infelizmente, aconteceu muito isso. Muito da gente ficar vagando na sala um tempão. De eles falarem, 'ó, lê o texto, só lê o texto'. [...] era a manhã inteira, a tarde inteira lendo um texto, que, tipo, uma hora a gente lia, discutia, debatia e já ia para a prática e fazia alguma coisa e não tinha isso. Então, assim, contribui parcialmente; as que foram muito boas e a gente não tira o mérito. Mas as que não foram, só tiraram meu tempo de sala de aula e de produção que eu podia estar fazendo meu planejamento, que eu podia estar fazendo algo que realmente fosse útil para mim (P7).

Na visão do P6, as teorias em si são distantes de sua realidade. Cada professor do curso possui seu embasamento teórico e o apresenta com fundamentação, ao longo do curso, mas quando retorna para sua escola, tem pouca ou nenhuma oportunidade de aplicar o que aprendeu com os autores na realidade da escola.

O P9 apontou dificuldade em compreender os objetivos, e fez referência a como eram as ações do Programa Reflexões Pedagógicas:

[...] contraditórias as formações de Educação Física. Eram reuniões em que a gente demorava muito para entender o que estava querendo ser passado para nós [...]. Por isso que quando eu fiz, quando eu participei ministrando, foi porque todos pediam muito que fosse algo mais específico dentro da Educação Física, né? Mas mais no dia a dia mesmo. Justamente por conta de a gente não conseguir compreender onde eles gostariam de nos levar.

O P4 disse que já aplicava as teorias com que teve contato no programa, antes mesmo de ter participado. Por isso, ele não pode dizer que o programa possibilitou que aplicasse tais teorias em suas aulas, já que se tratava de algo que ele já desenvolvia.

Foi apontada a falta de suporte, em especial na aquisição de equipamentos para as aulas. Assim, por mais que muitas vezes os professores aprendam novos embasamentos teóricos ao longo do curso, nem sempre eles podem aplicá-los, em razão das carências de materiais e equipamentos.

O P7 relatou que:

Muitas vezes os locais deixavam muito a desejar, porque colocavam todas as disciplinas praticamente no mesmo lugar. A gente às vezes precisava utilizar algum ambiente. Não tinha [um ambiente] para prática, não tinha material. Muitas vezes, quantas vezes a gente até tinha uma prática, mas a gente não tinha um material, então não vai fazer. Já ocorreu muito (P7).

A precariedade dos programas de formação continuada dos professores é algo também relatado na literatura (SOUZA, 2018). Desse modo, existe uma demanda de investimentos financeiros, principalmente, na aquisição de materiais e na formação continuada dos professores.

O entrevistado P5 fez uma crítica em relação à realidade dos professores, pois o que eles vivenciam nas escolas nem sempre é considerado pelos

gestores. Desse modo, os desafios continuam. Isso foi reforçado pelo P9, que ressaltou que cada escola é um “organismo vivo”, com suas dinâmicas, características e problemas próprios.

Como sugestão para melhorar o programa, o P4 expõe o seguinte:

A gente preza muito pela parte teórica, porque na prática, [...] grande parte dos professores de Educação Física que está na escola sabe atuar de forma prática, trazendo jogos. Isso não é difícil. Se você olhar na internet hoje, você coloca lá 100 jogos recreativos. Se você colocar esses 100 jogos recreativos dentro do plano de aula e atuar ele na prática, aquilo é Educação Física, porque você tá fazendo um movimento? É corporal, você tá trabalhando os jogos tradicionais, os jogos lúdicos, né? Mas é uma Educação Física técnica? E dentro da minha formação, que eu tive uma formação crítica [...] partindo do mestrado, partindo do doutorado, a gente entende que a Educação Física precisa superar essa forma técnica de atuar dentro das escolas. Ela precisa ter uma relevância para que ela continue tendo uma relevância social e uma relevância pedagógica. Então você tem que associar. [...] Então [...] a sugestão é que para melhorar o programa você traga professores especialistas dentro da Educação Física na parte teórica, que você invista [...] (P4).

A literatura aponta que houve movimentos em prol da fundamentação da Educação Física, ao longo do tempo; o tecnicismo ganhou força durante o século XX, e a teoria crítica o substituiu a partir da década de 1980. O tecnicismo, de inspiração behaviorista “significava orientar sua prática em pesquisas e conhecimentos de caráter empírico-analítico, excluindo, como tema válido, a questão das finalidades socioeducativas e políticas dessa prática” (CAPARROZ; BRACHT, 2007, p. 24).

Era, portanto, uma visão de que a Educação Física lidava apenas com o desenvolvimento físico dos praticantes, com o ensino de esportes e com a adoção de comportamentos de vida ativa e saúde física. Por outro lado, a teoria crítica implementou o debate a respeito de questões sociológicas e movimentos macrossociais:

A importação dessas análises pelo pensamento progressista da Educação Física no Brasil (juntamente com a influência da sociologia crítica do esporte desenvolvida na Europa) provocou uma inflexão no sentido de que o premente era entender a inserção macrossocial da Educação Física em detrimento das preocupações com a prática imediata dos professores de Educação Física nas escolas, ou melhor, a prática desses professores era agora explicada como consequência de interesses e movimentos macrossociais. A prática dos professores passa a ser entendida como uma mera derivação das decisões mais

gerais de uma pedagogia sociologizada e politizada (CAPARROZ; BRACHT, 2007, p. 25).

Essa dualidade, portanto, vem permeando a Educação Física, em especial nas duas últimas décadas do século XX, e fez parte da formação de alguns dos entrevistados, como observado em seus relatos. O programa também acabou por ser impactado por esse debate, especialmente pela fato de a teoria crítica ter se consolidado na educação brasileira no século XXI.

Na visão de P1, a escolha dos professores e especialistas afeta até mesmo a qualidade das aulas do programa; esse professor relata que houve bons cursos, mas também houve cursos ruins, com falta de estrutura, aulas sob o sol e outros problemas que prejudicaram o seu desempenho.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa teve como objetivo analisar a política educacional de formação continuada de professores de Educação Física a partir do Programa Reflexões Pedagógicas: Diálogos entre a Teoria e a Prática, na REME, no município de Campo Grande – MS. Procedemos a uma revisão da literatura sobre as políticas sociais, educacionais e formação de professores no Brasil, que descortinou a formação de professores como um processo construído em resposta às demandas sociais do país, ao longo da história. Conforme havia demandas sociais para a mudança no currículo, ocorreram transformações na formação inicial e continuada, em resposta a essas demandas.

Ainda no que tange à formação de professores de Educação Física no país, sua história é marcada pela visão de que a disciplina deveria ser oferecida com vistas a melhorar a qualidade de vida da população em geral. As transformações nas concepções a respeito do papel da Educação Física, por sua vez, fomentaram o investimento na graduação desses profissionais.

De fato, a pesquisa demonstrou que, ao longo da história da Educação Física no ensino no Brasil, houve períodos em que os docentes não possuíam formação específica, o que foi mudar apenas no final do século XX, sobretudo em resposta à transformação da disciplina em algo crítico-social, buscando o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos, em um novo paradigma que trouxe novas questões aos professores e apresentou desafios a eles, demandando a sua formação continuada.

Com a redemocratização e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, a Educação Física foi cada vez mais considerada como uma disciplina importante na formação dos indivíduos, em suas relações sociais, em seu pensamento crítico e no conhecimento e reconhecimento de manifestações culturais diversas.

A formação do professor se efetiva em dois momentos, de acordo com a literatura pesquisada: a formação inicial, na graduação, e a formação continuada, nos anos seguintes. A formação continuada é essencial para a atualização do professor e para preencher possíveis lacunas em sua graduação. Em especial com o advento do Ensino Fundamental de 9 anos, os professores

de Educação Física precisaram de um programa que contemplasse as suas necessidades e propusesse uma atualização e o contato com teorias e práticas.

Nas entrevistas, no que diz respeito ao período pré-formação inicial, foi identificado que as influências familiares se destacaram para a escolha do curso de Educação Física, tanto de forma direta, com familiares já professores da área, como indireta, pelo fato de outros familiares serem professores de outras áreas. Outra influência para a escolha dessa carreira foi a prática de esportes na infância e adolescência, tanto em espaços formais, como em brincadeira nas ruas. A construção social correspondeu ao principal fator para a escolha da formação inicial em Educação Física.

A respeito da formação inicial, entre as principais dificuldades vivenciadas pelos professores, conforme revelado na pesquisa de campo, está a dicotomia entre teoria e prática: há uma barreira nesse processo de transpor o campo teórico para as atividades junto aos alunos. Há dificuldades em planejar estratégias de ensino dentro de uma perspectiva crítica.

A didática, um tema negligenciado nas últimas décadas na educação, foi um ponto destacado, pelos professores, como dificultoso para eles. Na busca por uma formação crítica que supere o tecnicismo do passado, por vezes, é dada uma grande ênfase aos campos sociológicos, psicológicos e históricos. Desse modo, as áreas didática e pedagógica não recebem muita ênfase, na formação, o que também impacta na dicotomia entre teoria e prática. Os projetos, em especial, foram ressaltados como de grande relevância na formação para que os professores tenham aprendido técnicas e a utilização de ferramentas didáticas.

Sobre a formação continuada, esta tem se mostrado uma necessidade para esses educadores, de modo a preencher as lacunas em sua formação e contribuir para o aprimoramento de sua atuação. Muitos fatores representaram entraves na realização dessa formação continuada, como o deslocamento urbano e a falta de tempo. O tempo livre, essencial para que o professor se aprimore e desenvolva seus projetos, é cada vez menor, dentro de uma lógica capitalista em que se busca, constantemente, maiores níveis de produção.

Ao considerar todas essas demandas, a Reme propôs o Programa “Reflexões Pedagógicas: Diálogos entre a Teoria e a Prática”, que foi analisado com base na trajetória profissional e na formação inicial dos coordenadores e

professores que participaram de seus cursos, conforme entrevistas realizadas com gestores e docentes. Essas entrevistas mostraram trajetórias que diferiram em alguns pontos, mas que convergiram em vários outros.

Os fundamentos e princípios que constituem a política desse programa direcionado à formação continuada de professores envolvem a teoria histórico-crítica, dentro da reformulação do ensino e do contexto do Ensino Fundamental de 9 anos, e também o aumento da autonomia dos professores, de modo que eles possam atuar na construção do programa e de seus cursos.

Os professores entrevistados, majoritariamente, eram especialistas e atuavam unicamente na prefeitura. Eles reportaram a prática como mais relevante para a sua atuação em sala, e o embasamento teórico nem sempre alinhado com as necessidades dos alunos e das instituições.

O programa trouxe, como potencialidade, o trabalho da teoria alinhado à prática, o que vai ao encontro das necessidades reveladas pelos professores em suas entrevistas. A dicotomia entre teoria e prática é o calcanhar-de-Aquiles da Educação Física, portanto, tentar superar essa dificuldade é de grande relevância para a melhoria da qualidade do ensino.

Por outro lado, foi ressaltado que nem sempre havia um bom planejamento no programa. Por vezes, os professores pareciam pouco orientados, sem muito domínio sobre o que falavam; nesse sentido, alguns entrevistados relataram que estariam realizando o curso apenas pelo caráter de obrigatoriedade, e que seria um tempo que deveria ser mais bem utilizado.

Tudo isso ressalta a importância do *feedback* para a construção do programa; contudo, ele não foi devidamente observado, haja vista que, de acordo com os relatos dos entrevistados, eles participavam da avaliação final, faziam sugestões, porém, jamais receberam um *feedback*, tampouco foram consultados para a construção do programa em outros anos.

Como observado, o programa teve seus méritos, mas apresentou muitas dificuldades, como a do tempo, do planejamento, da condução; some-se a esses fatores a falta de participação dos professores na elaboração do programa, a despeito de haver uma ferramenta de *feedback*, ao final de cada curso.

Outra dificuldade relatada se refere à falta de investimentos em tecnologia. As salas de informática das escolas, em geral utilizadas pelos professores em sua formação continuada, possuíam equipamentos defasados

além de problemas técnicos. Na pandemia pelo Covid-19, essas salas, muitas vezes, foram os únicos espaços para a realização de formação continuada, o que ressaltou a falta de investimento em sua estrutura.

Ainda no campo teórico, o programa foi criado buscando permitir que os professores compreendessem bem os conceitos de habilidades e competências da BNCC, bem como agregarem teoria e prática, tudo isso para que eles tivessem autonomia. Dentro de um contexto de recursos escassos, é difícil oferecer a estrutura adequada para que todos esses potenciais sejam explorados.

De fato, a política de formação continuada observada a partir do discurso dos professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino, em relação ao impacto do programa no trabalho docente, demonstrou que o programa possui grandes potenciais, mas pouco aproveitados, sobretudo devido à carência de recursos financeiros, técnicos e tecnológicos. Acrescentamos o tempo escasso para a realização das atividades, desorganização, desalinhamento com a realidade das escolas e falta de oportunidade de os professores atuarem na formulação e transformação do programa.

Desse modo, é de grande relevância que se aumentem os recursos para investimento em infraestrutura, como salas de informática melhores, principalmente, mas também em recursos humanos, com contratação de professores e sua capacitação para lidarem com a tecnologia - um ponto de carência levantado pelos entrevistados.

Destacamos, ainda, a necessidade de maior flexibilidade na construção do programa. Os participantes devem ser ouvidos, e *feedback* precisa ser considerado, ano a ano, para a proposição de melhorias e transformações. Uma observação dos participantes bastante recorrente refere-se ao fato de o *feedback* não resultar em nada, e em como certas dinâmicas e disciplinas estavam distantes da realidade dos professores. É pertinente, portanto, investir nessa construção com a participação dos professores.

Como limitação da pesquisa, mencionamos a inconsistência em relação à pergunta referente à contribuição do programa para a atuação dos professores. Alguns deles relataram que o programa pouco contribuiu, e que muitas vezes o tempo era utilizado em longas divagações sobre temas pouco relacionados à

sua prática; entretanto, outros apontaram certas didáticas nas disciplinas que promoveram experiências que eles podem aplicar nas escolas.

Assim, para pesquisas futuras, a sugestão é de uma investigação, junto aos professores de Educação Física da Reme que participaram do Programa “Reflexões Pedagógicas: Diálogos entre a Teoria e a Prática”, referente às disciplinas e cursos que constituíram essa formação continuada, os temas abordados, a fim de atualizar os dados desta pesquisa, e, aprofundar a respeito de como cada um desses temas pôde ou não contribuir com a sua atuação.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, C. Q.. **Fica sem resposta o que os livros dizem:** a mediação na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Papyrus, 1996.
- AGUIAR, M. A. S. Políticas de educação em questão: retrocessos, desafios e perspectivas. **Revista Retratos da Escola**, v. 14, n. 30, p. 619-621, Brasília, set./dez. 2020.
- AMORIM, K. L. **Formação continuada:** O ponto de vista de professores de Educação Física escolar em diferentes ciclos de profissionalização. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade de São Judas. São Paulo, 2021.
- ANTUNES, R. **O privilégio da servidão:** o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.
- ANTUNES, R. **Coronavírus:** o trabalho sob fogo cruzado. São Paulo: Boitempo editorial, 2020.
- ANDRADE, D. P. Neoliberalismo: Crise econômica, crise de representatividade democrática e reforço de governamentalidade. *Novos estud. CEBRAP*, v. 38, n.01, p. 109-135, São Paulo, Jan.- Abr., 2019.
- ARAÚJO, D. F. C; SOBRINHO, F. L. A. O Avanço do Neoliberalismo e a Reforma Agrária Brasileira. **Geopauta**, v. 6, p. 1-33, Vitória da Conquista, 2022.
- ARAÚJO, M. S. S; CARVALHO, A. M. P. Autoritarismo no Brasil do presente: bolsonarismo nos circuitos do ultraliberalismo, militarismo e reacionarismo. **Revista Katál.**, v. 24, n. 1, p. 146-156, Florianópolis, jan./abr. 2021.
- AZEVEDO, J. C; REIS, J. T. **Políticas Educacionais no Brasil Pós-Golpe.** Porto Alegre: Editora Universitária Metodista IPA, 2018.
- BAGATINI, G. Z; SOUZA, M. S. Formação continuada para professores de Educação Física: análise da produção do conhecimento. **Motrivivência**, v. 31, n. 58, p. 01-16, Florianópolis, abril/julho, 2019.
- BAGNARA, I. C.; FENSTERSEIFER, P. E. O desafio didático da Educação Física escolar: planejar, ensinar, avaliar. **Educación física y ciencia**, v. 21, n. 4, p. 102-102, 2019.
- BAGNARA, I. C.; FENSTERSEIFER, P. E. O desafio didático da Educação Física escolar: o tempo e o lugar da didática na formação inicial. **Revista Cocar**, v. 14, n. 29, p. 565-583, 2020.
- BASTOS, F. B; ANACLETO, F. N; HENRIQUE, J. Formação continuada colaborativa de professores de Educação Física. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 21, n. 2, abr./jun. 2018.

BATISTA, D. M. D. et al. A produção científica no CBCE/CONBRACE: a formação continuada de 2007 a 2013 em foco. **Motrivivência**, v. 27, n. 46, p. 69-83, dezembro/2015.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Portugal: Edições 70, LDA, 2009.

BECKER, E. P. **Narrativas de formação continuada de professores de Educação Física**: Programa Residência Pedagógica. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Federal de Santa Maria. Rio Grande do Sul, 2021.

BEHRING, E.R.; BOSCHETTI, I. **Política social**: fundamentos e história. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto, 1994.

BORDINHÃO, L. S. **A formação continuada de professores de Educação Física dos anos finais do ensino fundamental no município de Restinga Sêca**. 2018. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Federal de Santa Maria. Rio Grande do Sul, 2018.

BORGES, C. M. F. **O professor de Educação Física e a construção do saber**. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico. 2. ed. Campinas: Papirus, 2001.

BORGES, M. C; AQUINO, O. F; PUENTES, R. V. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-Line**, n.42, p.94-112, Campinas, jun. 2011.

BOSCHETTI, I. Avaliação de políticas, programas e projetos sociais. In: CFESS/ABEPSS (Org.). **Serviço Social**: direitos sociais e competências profissionais. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

BRANDT, A. G; HOBOLD, M. S. Mudanças e Continuidades dos Marcos Legais do Curso de Pedagogia no Brasil. **Revista Internacional de Educação Superior**, v.5, p. 1-29, Campinas SP, 2019.

BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum**. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf Acesso em: 5 abr. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1998.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 27 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm Acesso em: 5 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica**. Brasília: MEC, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. 2002a. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159261-rcp001-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 27 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002**. 2002b. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159251-rcp002-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 27 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf Acesso em: 27 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018**. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104251-rces007-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 27 mar. 2024.

BRASIL. **Projeto de Lei do Senado nº 488, de 2015**. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional – LDB, para valorizar e incentivar o desporto escolar. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=949211> Acesso em: 29 jun. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros curriculares Nacionais: Ciências Naturais**. Brasília: MEC, 1998.

BERTINI JUNIOR, N.; TASSONI, E. C. M. A Educação Física, o docente e a escola: concepções e práticas pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 27, n. 03, p. 467-483, 2013.

CAMPO GRANDE. **Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino**. Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Campo Grande, MS, v.1, 2008. p 328.

CAMPO GRANDE. **Programa Educação em Foco: Múltiplas Dimensões da Formação Continuada**. Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Campo Grande, MS, 2017. p 7-27.

CAMPO GRANDE. **RESOLUÇÃO nº 210, de 03 de dezembro de 2020**. Dispões sobre a organização do ano escolar e do ano letivo e dá outras providências. Diário Oficial de Campo Grande. Ano XXIII, n. 6.146, 09 dez. 2020.

CAPARROZ, F. E.; BRACHT, V. O tempo e o lugar de uma didática da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 28, n. 2, p. 21-37, 2007.

CABI, A. H. C.; ISAYAMA, H. F. Uma análise sobre a trajetória e a formação de formadores do Programa Esporte e Lazer da Cidade (PELC). **Revista Tempos e Espaços em Educação**, 2019.

CARVALHO, M. J. F; SANTOS, C. E. F. Formação de professores de nas universidades estaduais baianas: memória e perspectivas contemporâneas. **Nuances: Estudos sobre Educação**, v. 28, n. 1, p. 167-185, Presidente Prudente-SP, Jan./Abr. 2017.

CASTELLANI FILHO, L. Política **Educacional e Educação Física**. Editora Autores Associados, 2003.

CÓSSIO, M. F. Base Comum Nacional: uma discussão para além do currículo. **E-curriculum**, PUC-SP, v.12, n. 03, p.1570-1590, out/ dez 2014.

CRUZ, M. M. S. et al. Formação profissional em Educação Física: história, avanços, limites e desafios. **Caderno de Educação Física e Esporte**, v. 17, n.1, p. 227-235, 2019.

DAVID, N. A. N. **Novos Ordenamentos Legais e a Formação de Professores de Educação Física**: pressupostos de uma nova Pedagogia de Resultados. 2003. 128 f. (Dissertação de Mestrado) Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Campinas: 2003.

DEROSSI, C. C; CARVALHO, T. C. Trajetórias Histórico-políticas da Formação Inicial de Professores da Educação Básica no Brasil. **Interritórios- Revista de Educação**, v. 6, n.12, p. 1-19. Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, BRASIL, 2020.

DRAIBE, S. M. As políticas sociais e o neoliberalismo – Reflexões suscitadas pelas experiências latino-americanas. **Revista USP**, v.17, p. 86-101, 1993.

DURHAM, E. R. A política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso. **Novos Estudos**, 88, Novembro, 2010.

EI. Centro de Referências em Educação Integral. **Os acontecimentos que marcaram a Educação em 2017**. 2017. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/os-acontecimentos-que-marcaram-a-educacao-em-2017/> Acesso em: 5 jun. 2024.

ETZIONI, A. **Organizações Modernas**. 2. ed. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1972.

FERNÁNDEZ-ÁLVAREZ, A. L. Estado de Bem-Estar, Instituições Públicas e Justiça Social. **REI – Revista Estudos Institucionais**, v. 4, n. 2, p. 884–904, 2018.

FERREIRA, J. S; SANTOS, J. H; COSTA, B. O. Perfil de formação continuada de professores de Educação Física: modelos, modalidades e contributos para a

prática pedagógica. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 37, n.3, p. 289-298, 2015.

FREITAG, B. **Política educacional e indústria cultural**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1987.

FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 136-167, Campinas, setembro/2002.

GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 51-76.

GARCIA, C. M. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo: Revista de ciências da educação**, Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.

GARCIA; NUNES, M. M. R. (Org.). **Formação de professores para o ensino fundamental**: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua português, matemática e Ciências Biológicas. São Paulo: FCC, n. 29, 2009.

GARIGLIO, J. Â. Desenvolvimento profissional de professores de Educação Física iniciantes: continuidades/descontinuidades entre a formação inicial e a iniciação à docência. **Pro-Posições**, v. 32, p. 1-26, Campinas, SP, 2021.

GARNICA, A. V. M. O Vazio em Tempos Trágicos: notas sobre políticas públicas no Brasil atual. **Bolema**, v. 36, n. 72, p. iv-xx, Rio Claro (SP), abr. 2022.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T. da; GENTILI, P. (Orgs.). **Escola S. A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília, DF: CNTE, p. 9-49, 1996.

GOMES, A. R. Ensino público no Brasil: primórdios (1759-1827). **Instrumento Crítico**, v. 5, n. 5, p. 15-32, 2019.

GOUVEIA, A. B.. Direita e esquerda na política educacional: democracia, partidos e disputas entre projetos de administração pública municipal no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 90, n. 224, p. 32-58, jan./abr. 2009.

HAGE, S. M. As políticas educacionais no governo Fernando Henrique Cardoso. **Educação em questão**, v. 10 e 11, n. 2, p. 10-33, jul./dez, 1999 e jan./jun., 2000.

IMBERNÓN. F. **Formação Docente e Profissional – Formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KEYNES, J. M. As possibilidades econômicas de nossos netos. In: SZMRECSÁNYI, T. (org.); FERNANDES, F. (coord). **Keynes: Coleção Grandes Economistas**. São Paulo: Editora Ática, 1984.

LAGOA, Maria Izabel. A ofensiva neoliberal e o pensamento reacionário-conservador na política educacional brasileira. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 19, p. e019006-e019006, 2019.

LOBATO, L. V. C. Políticas sociais e modelos de bem-estar social: fragilidades do caso brasileiro. **Saúde Debate**, v. 40, n. especial, p. 87-97, Rio de Janeiro, dez. 2016.

LUIZ, I. C. Narrativas de formação continuada: sentidos produzidos por professores de Educação Física. **Motrivivência**, v. 27, n. 44, p. 93-108, maio/2015.

MAFFEI, W. S; VERARDI, C. E. L; PESSÔA FILHO, D. M. formação inicial do professor de Educação Física: produções acadêmicas entre 2005 – 2014. **Motrivivência**, v. 28, n. 49, p. 146-163, dezembro/2016.

MARQUES, M. A. de F. Políticas Educacionais nos Governos Lula e Dilma: Impactos na Expansão do Ensino Superior e Profissional. **Id on Line Rev. Mult. Psic.** v.12, n. 41, p. 661-676, 2018.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. Livro I. São Paulo: Boitempo, 2017.

MINAYO, M. C. et al. **Pesquisa Social: teoria, métodos e criatividade**. Rio de Janeiro. Vozes. 1994.

MONTEIRO, R. A. C. A Educação Física no contexto da LDB 9394/96. **Revista Interfaces**, v. 10, n. 1, 2022.

MOURA, Juliana da Silva et al. A precarização do trabalho docente e o adoecimento mental no contexto neoliberal. **Revista Profissão Docente**, v. 19, n. 40, p. 01-17, 2019.

NETTO, J. P. **Introdução ao método de Marx**. 1 ed.- São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NÓVOA, A. Concepções e práticas da formação contínua de professores: In: NÓVOA. A. (org.). **Formação contínua de professores: realidade e perspectivas**. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

OLIVEIRA, B. R; SOUZA, W. M. de; PERUCCI, L. S. Política de formação de professores nas últimas décadas no Brasil: avanços, desafios, possibilidades e retrocessos. **Roteiro**, p. 47-76, Edição Especial, Joaçaba, dezembro 2018.

PAIXÃO, J. A; BARROSO, Y. W. S; CUSTÓDIO, G. C. C. Formação do professor de Educação Física e as dificuldades no início de carreira em escolas de ensino básico. **Horizontes**, v. 34, n. 2, p. 57-68, ago./dez. 2016

PEREIRA, J. A. G. **Formação em Educação Física: discursos e a prática curricular**. 2014. 170f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

PEREIRA, P.A.P. **Política Social: temas & questões**. São Paulo: Cortez, 2016.

RESENDE, R. et al. Identidade profissional docente: Influência do conhecimento profissional. **Formação inicial de professores: Reflexão e investigação da prática profissional**, p. 145-164, 2014.

RIBEIRO, M. P. História da formação de professores no Brasil colônia e império: um resgate histórico. **Temporalidades – Revista Discente do Programa de Pós-Graduação em História da UFMG**. v. 7 n. 2, mai./ago. 2015. Belo Horizonte: Departamento de História, FAFICH/UFMG, 2015.

ROSSI, F. **Implicações da formação continuada na prática pedagógica do(a) professor(a) no âmbito da cultura corporal do movimento**. 2013, 440f. Tese (Doutorado em Pedagogia da Motricidade Humana). Instituto de Biociências – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Rio Claro, 2013.

SALLUM JR, B. O Brasil sob Cardoso neoliberalismo e desenvolvimentismo. Tempo Social; **Revista de Sociologia da USP**, v. 11, n. 2, p. 23-47, São Paulo, out. 1999.

SAMPAIO, J. M. F.; DO NASCIMENTO, P. R. B. Possibilidades didáticas nas aulas de Educação Física: o conteúdo “exercício físico e saúde” no ensino médio. **Caderno de Educação Física e esporte**, v. 16, n. 2, p. 113-118, 2018.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. A. Dialética na Pesquisa em Educação: Elementos de Contexto. In: FAZENDA, I. (org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**, São Paulo, Cortez, 2008.

SANTANA, W. N. C. **História da formação de professores de Educação Física no Brasil (1960- 1990)**. Trabalho de Conclusão de Curso. (Mestrado em Educação Física). Universidade Federal de Pernambuco. Vitória de Santo Antão, 2017..

SANTOS, L. L. **Processos formativos para além da base nacional comum curricular: um estudo sobre as contribuições na prática pedagógica de professores de Educação Física**. 140 f. Tese (Doutorado em Educação Física). Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2020

SAVIANI, D. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação** PUC-Campinas, Campinas, n. 24, p. 7-16, junho 2008.

SEFAIR, C; CUTRIM, I. A. A necropolítica neoliberal e as políticas de austeridade no governo de Jair Bolsonaro. **Revista de Arquitetura, Cidade e Contemporaneidade**, v.3, n. 10, 2019.

SILVA, A. M. Da uberização à youtuberização: a precarização do trabalho docente em tempos de pandemia. **RTPS: Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. 5, n. 9, p. 587-610, 11 dez. 2020. <https://doi.org/10.29404/rtps-v5i9.698>

SILVA, B. V.; FIGUEIREDO, Z. C. C.; ALVES, C. A. Experiência colaborativa de formação continuada de professores de Educação Física: um estudo interpretativo. **Pensar a Prática**, v. 22, n. 56332, p. 1-11, Goiânia, 2019.

SILVA, E. W.; SANTO COSTA, J. E. Alinhando os tijolos: pilares da identidade profissional do professor. **Quaestio-Revista de Estudos em Educação**, v. 25, p. e023024-e023024, 2023.

SILVA, O. O. N. Licenciatura e Bacharelado em Educação Física: diferenças e semelhanças. **Revista Espaço Acadêmico**, v.1, n. 124, p. 76-84, Maringá, set. 2011.

SILVEIRA, J. **Educação (Física) na cultura digital: formação continuada com professores de escolas públicas de Santa Catarina na modalidade EAD**. 2018. 365 f. Tese (Doutorado em Educação Física). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

SILVESTRE, B. M.; FIGUEIREDO FILHO, C. B. G.; SILVA, D. S. Trabalho docente e ensino remoto emergencial: extensão da jornada de trabalho e expropriação do tempo livre. **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, p. e280054, 2023.

SMITH, A. **A riqueza das nações: investigações sobre sua natureza e suas causas**. Coleção Os Economistas. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

SOARES, K. C. D. **Trabalho docente e conhecimento**. 2008. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

SOARES, M. G.; ABREU, M. C. P.; TEIXEIRA, C. L. D. A Reforma do Ensino Médio-2017: notas sobre a Formação de Professores, a Educação e a Educação Física. **Ensino Em Re-Vista**, p. 452-473, 2018.

SOKOLOWSKI, M. T. História do curso de Pedagogia no Brasil. **Comunicações**, Ano 20, n. 1, p. 81-97, Piracicaba, jan.-jun. 2013.

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão de literatura. **Sociologias**, v. 8, n. 16, p. 20-45, 2006.

SOUZA, C. R. S. **A formação continuada de professores de Educação Física na rede municipal de Ananindeua/PA: contradições e perspectivas nos caminhos para emancipação**. 2019. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

SOUZA, E. V. B. **A formação inicial do professor de Educação Física: um estudo sobre os modelos de alternância e os saberes docentes**. (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Rio Claro – SP, 2012.

SOUZA, M. J. V. **Formação continuada, desafios e superações para professores de Educação Física nos anos iniciais do município de Santa Maria – RS**. 2018. 81 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Federal de Santa Maria. Rio Grande do Sul, 2018.

SOUZA, M. B; HOFF, T. S. R. O governo Temer e a volta do neoliberalismo no Brasil: possíveis consequências na habitação popular. **Urbe. Revista Brasileira de Gestão Urbana**, v.11, p. 1-14, 2019.

STREECK, W. As crises do capitalismo democrático. **Novos Estudos**, v. 92, p. 35-56, Março, 2012.

TEIXEIRA, R. A; PINTO, E. C. A economia política dos governos FHC, Lula e Dilma: dominância financeira, bloco no poder e desenvolvimento econômico. **Economia e Sociedade**, v. 21, p. 909-941, Campinas, dez. 2012.

TEZZA, L M. **A didática do curso de pedagogia da Unesp/Marília (1963-2005)**: Uma história da formação de professores, por meio da história de constituição de uma disciplina acadêmica. Marília: Oficina Universitária: São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.

UGÁ, M. A. D.; MARQUES, R. M. O Financiamento do SUS: Trajetória, contexto e constrangimentos. In: Lima, N. T.; Gershman, S.; Edler, F. C. (Org.). **Saúde e Democracia: história e perspectivas do SUS**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2005. p. 93-233.

VENCO, S. Uberização do trabalho: um fenômeno de novo tipo entre os docentes de São Paulo, Brasil? **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 35, sup. 1, 2019. <https://doi.org/10.1590/0102-311X00207317>

VENTURA, P. R. V. **A Educação Física e sua Constituição Histórica: desvelando Ocultamentos**. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2010.

VIEIRA, F.S.; BENEVIDES, R.P.S. O direito à saúde no Brasil em tempos de crise econômica, ajuste fiscal e reforma implícita do Estado. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas**, v. 10, n. 3, p. 1-28, 2016b.

VIEIRA, F.S.; BENEVIDES, R.P.S. **Os impactos do Novo Regime Fiscal para o financiamento do Sistema Único de Saúde e para a efetivação do direito à saúde no Brasil**. Brasília: Ipea, 2016a. (Nota Técnica nº 28).

WENDHAUSEN, A. M. P. **O processo de formação continuada dos professores e professoras de Educação Física que atuam na educação infantil no município de Florianópolis: 1993-2004**. 2006. 159 p. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2006.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA GESTOR

Roteiro de entrevista com o Superintendente de Gestão das Políticas Educacionais – SUPED da Secretaria Municipal de Educação – Semed em Campo Grande – MS.

1. 1. Dados de identificação:
1.1. Nome:
1.2. Formação:
1.3. Qual o seu vínculo com a educação do município de Campo Grande?
1.4. Quanto tempo você trabalha/trabalhou na educação municipal de Campo Grande?
1.5. Quais experiências e trajetórias de vida levaram a escolha da profissão de professor ou gestor no campo da educação ou Educação Física?
1.6. Qual(is) suas formações iniciais (graduações)? Quais conteúdos da formação inicial contribuem para atuação na SUPED?
2. Superintendência de Gestão das Políticas Educacionais – SUPED e a Formação Continuada
2.1. Quais fatores levaram a criação do Programa Formativo: Reflexões Pedagógicas, Diálogos entre a Teoria e a Prática?

2.2. Quais leis (municipal, estadual e federal) sustentam/direcionam o Programa Formativo: Reflexões Pedagógicas, Diálogos entre a Teoria e a Prática oferecida pela Semed?

2.3. Como se configura e estrutura o Programa Formativo: Reflexões Pedagógicas, Diálogos entre a Teoria e a Prática oferecido pela Semed?

2.4. Quais são os objetivos estabelecidos pelo Programa Formativo?

2.5. Quais concepções de educação e formação têm servido de base para orientar as ações do programa organizado pela SUPED?

2.6. Qual concepção de Educação Física tem servido de base para orientar as ações do programa formativo?

2.7. Quem são os sujeitos responsáveis por ministrar as ações formativas e como ocorreu essa escolha?

2.8. De que forma é realizada a divulgação das ações do programa formativo?

2.9. O Programa Formativo segue alguma metodologia de aplicação. Se sim, qual(is) teoria(as) tem sido utilizada(s)?

2.10. Há a necessidade de recursos (financeiros, materiais e humanos) para a realização da ação formativa? Se sim, como ocorre o financiamento para a realização do Programa Formativo?

2.11. Quais preocupações existem por parte da SUPED com a questão da práxis (relação entre teoria e prática) com os professores de Educação Física?

2.12. O Programa Formativo passa por alguma avaliação dos professores? Se sim, de que forma é realizada a avaliação?

2.13. Os professores de Educação Física participam do planejamento e organização do Programa Formativo? Se sim, de que forma ocorre essa participação?

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA PROFESSOR

Roteiro de entrevista com os professores de Educação Física do ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS.

1. Identificação	
1.1 Nome:	
1.2 Idade:	
1.3 Tempo de serviço:	
1.4 Cargo:	
1.5 Fale um pouco sobre sua trajetória de vida até se tornar professor da Rede Municipal. Quais experiências pessoais influenciaram nessa escolha?	
1.6 Dos conteúdos aprendidos na sua formação inicial (curso de graduação) o que você utiliza mais na sua atuação prática?	
1.7 Quais disciplinas e projetos da sua formação inicial mais contribuíram para a sua atuação como professor?	
1.8 Como você avalia a sua formação inicial (graduação) para atuação como professor?	

2. Participação	Objetivo
2.1 Você participou do planejamento, elaboração e execução do programa formativo: Reflexões Pedagógicas. Diálogos entre teoria e a prática? Justifique sua resposta.	Verificar o nível de participação dos professores nas ações formativas.
2.2 Os seus conhecimentos prévios foram considerados no Programa Formativo? Se sim, explique de que forma?	
2.3 Com qual frequência você participa das ações formativas organizadas pelo SUPED?	
2.4 Por qual meio você tomou conhecimento das ações formativas desenvolvidas pelo SUPED?	
2. 3. Abordagem	Objetivo
3.1 Existe alguma metodologia/abordagem educacional na formação do Programa Formativo da SUPED? Se sim, qual(ais)?	Analisar a percepção dos professores sobre as bases teóricas que orientam as ações formativas
3.2 Existe alguma teoria da Educação Física na formação do Programa Formativo da SUPED? Você consegue identificar? Se sim, qual(ais) teorias e abordagens embasam a formação continuada?	
3.3 Como a Educação Física é compreendida nas ações formativas?	

3. 4. Avaliação	Objetivo
<p>4.1 Existe algum feedback entre os participantes da ação formativa e os ministrantes e/ou coordenadores? Se sim, como você avalia o feedback? Se não, como você compreende essa ausência de feedback?</p>	<p>Compreender a interrelação dos professores com as ações do programa formativo Reflexões Pedagógicas.</p>
<p>4.2 O tempo disponibilizado e a frequência com que ocorrem as formações ao longo do ano são suficientes <u>ou insuficientes</u> para atingir os objetivos propostos? Justifique sua resposta.</p>	
<p>4.3 As ações formativas organizadas pela SUPED contribuem para sua formação técnica? Se sim, de que forma contribui? Se não, como você compreende a ausência dessa contribuição?</p>	
<p>4.4 As ações formativas organizadas pela SUPED contribuem para o desenvolvimento da sua autonomia profissional? Se sim, de que forma contribui? Se não, como você compreende a ausência dessa contribuição?</p>	
<p>4.5 As ações formativas organizadas pelo SUPED contribuem para melhorar a sua visão crítica sobre a realidade da Educação Física no contexto atual? Justifique sua resposta.</p>	
<p>4.6 Você conseguiu aplicar os conteúdos das formações no contexto de prática? Se sim,</p>	

<p>houve alguma dificuldade na aplicação? <u>Se não, explique.</u></p>	
<p>4.7 O que você sugeriria para melhorar o Programa de Formação da SUPED?</p>	
<p>4. 5. Formação continuada</p>	<p>Objetivo</p>
<p>5.1 Existem limites e potencialidades no Programa Formativo Reflexões Pedagógicas: Diálogos entre a teoria e a Prática? Quais?</p>	<p>Averiguar as potencialidades e limites da formação continuada.</p>
<p>5.2 Você considera adequado <u>ou inadequado</u> o conteúdo oferecido nas formações em relação ao contexto de prática? Justifique sua resposta.</p>	
<p>5.3 Você considera o programa formativo adequado ou inadequado em relação aos meios utilizados para sua realização (espaços e equipamentos utilizados, formas de divulgação, ministrantes, etc.)</p>	
<p>5.4 Existe alguma temática não presente no questionário, que você julga importante e gostaria de acrescentar?</p>	

APÊNDICE C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – participante gestor participantes com idade \geq 18 anos.

Meu nome é Mário Cesar de Paula Ribeiro, sou pesquisador em nível de mestrado da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, orientado pelo professor Dr. Dirceu Santos Silva. O(a) Senhor(a) está sendo convidado(a) a participar voluntariamente desta pesquisa científica intitulada “Políticas Educacionais de Formação Profissional de Professores de Educação Física. Uma análise do Programa Reflexões Pedagógicas: Diálogos entre a Teoria e a Prática da Secretaria Municipal de Educação – Semed no município de Campo Grande.

O estudo tem por finalidade investigar as características da política pública direcionada para a formação dos professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS. Se for do seu interesse em participar, você responderá uma entrevista sobre a gestão e organização do referido programa formativo. Irá demorar aproximadamente 20 minutos para você responder as perguntas da entrevista e encerrar sua participação na pesquisa. Como plano de recrutamento os critérios de inclusão estão relacionados ao seu envolvimento com a gestão e organização do Programa Reflexões Pedagógicas: Diálogos entre a Teoria e a Prática. O contato com os voluntários será realizado por e-mail ou canal de comunicação oferecido pela Semed. Os critérios de exclusão envolverão os sujeitos que não responderem aos critérios citados ou desistirem de participar da pesquisa.

Não haverá nenhum tipo de ressarcimento ou pagamento para você participar desta pesquisa, pois as informações serão obtidas sem a necessidade de você se deslocar para outra instituição/local. O próprio pesquisador, ou outra pessoa treinada pelo pesquisador irá aplicar os questionários de entrevista realizados no local agendado. Então, sua participação é voluntária e você tem toda a liberdade de desistir do estudo a qualquer momento.

Sinta-se à vontade para solicitar quaisquer esclarecimentos sobre os objetivos e os questionários usados na pesquisa, seja antes, durante ou após a entrevista, bem como esclarecer qualquer dúvida. O(a) senhor(a) também poderá solicitar informações, posteriormente, pelos telefones 3345-7630 (secretaria de trabalho na UFMS) ou 3345-7187 (Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, av. Costa e Silva, s/nº – Bairro Universitário).

Como responsável por este estudo assumo o compromisso em manter sigilo e anonimato sobre as experiências pessoais que possam ser informadas

no decorrer da coleta de informações e que não haverá qualquer prejuízo, caso você decida desistir da pesquisa a qualquer momento. Entre as possibilidades de riscos estão o possível cansaço para responder os questionários de entrevistas e algum eventual incômodo com alguma pergunta relacionada ao assunto pesquisado, porém serão feitos todos os esforços para que estes riscos sejam minimizados. Em caso desconforto emocional, o(a) voluntário(a) será encaminhado pelo pesquisador à serviços públicos de saúde da Secretária Municipal de Saúde (Sesau), como Unidades Básicas de Saúde e Centro de Apoio Psicossocial (Caps), que podem realizar o suporte necessário ao cuidado. Quanto aos benefícios, sua participação como gestor colaborará diretamente para o progresso da ciência e com a geração de dados que podem subsidiar a gestão de políticas educacionais voltadas para formação continuada em Educação Física nos diferentes municípios do Brasil.

Esclareço ainda, que os resultados desta pesquisa poderão ser utilizados em publicações, em eventos e artigos científicos futuros, preservando o anonimato dos participantes. Ou seja, suas respostas não serão reveladas a ninguém, apenas o pesquisador saberá o sujeito das suas respostas.

Todas as entrevistas usadas ficarão armazenadas por cinco anos, sob a responsabilidade do pesquisador. Depois desse prazo, os dados serão descartados de forma segura, de modo que não ofereça risco de quebra de sigilo das informações. Você está recebendo duas vias deste termo. Se estiver esclarecido sobre a finalidade deste estudo e concordar em participar, por favor, assine as duas cópias. Eu ficarei com a primeira e você com a segunda via.

Declaro que após ter sido convenientemente esclarecido(a) e informado(a) pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar do estudo.

Local e data: _____, _____ de
_____ de _____ .

Assinatura do participante Assinatura do pesquisador

APÊNDICE D

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – participante professor participantes com idade \geq 18 anos.

Meu nome é Mário Cesar de Paula Ribeiro, sou pesquisador em nível de mestrado da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, orientado pelo professor Dr. Dirceu Santos Silva. O(a) Senhor(a) está sendo convidado(a) a participar voluntariamente desta pesquisa científica intitulada “Políticas Educacionais de Formação Profissional de Professores de Educação Física”. Uma análise do Programa Reflexões Pedagógicas: Diálogos entre a Teoria e a Prática da Secretaria Municipal de Educação – Semed no município de Campo Grande.

O estudo tem por finalidade investigar as características da política pública direcionada para a formação dos professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS. Se for do seu interesse em participar, você responderá uma entrevista sobre as características do referido programa formativo. Irá demorar aproximadamente 20 minutos para você responder as perguntas da entrevista e encerrar sua participação na pesquisa. Como plano de recrutamento os critérios de inclusão estão relacionados a sua participação em alguma atividade de formação do Programa Reflexões Pedagógicas: Diálogos entre a Teoria e a Prática. O contato com os voluntários será realizado por e-mail ou canal de comunicação oferecido pela Semed. Os critérios de exclusão envolverão os sujeitos que não responderem aos critérios citados ou desistirem de participar da pesquisa.

Não haverá nenhum tipo de ressarcimento ou pagamento para você participar desta pesquisa, pois as informações serão obtidas sem a necessidade de você se deslocar para outra instituição/local. O próprio pesquisador, ou outra pessoa treinada pelo pesquisador irá aplicar os questionários de entrevista realizados no local agendado. Então, sua participação é voluntária e você tem toda a liberdade de desistir do estudo a qualquer momento.

Sinta-se à vontade para solicitar quaisquer esclarecimentos sobre os objetivos e os questionários usados na pesquisa, seja antes, durante ou após a entrevista, bem como esclarecer qualquer dúvida. O(a) senhor(a) também poderá solicitar informações, posteriormente, pelos telefones 3345-7630 (secretaria de trabalho na UFMS) ou 3345-7187 (Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, av. Costa e Silva, s/nº – Bairro Universitário).

Como responsável por este estudo assumo o compromisso em manter sigilo e anonimato sobre as experiências pessoais que possam ser informadas

no decorrer da coleta de informações e que não haverá qualquer prejuízo, caso você decida desistir da pesquisa a qualquer momento. Entre as possibilidades de riscos estão o possível cansaço para responder os questionários de entrevistas e algum eventual incômodo com alguma pergunta relacionada ao assunto pesquisado, porém serão feitos todos os esforços para que estes riscos sejam minimizados. Em caso desconforto emocional, o(a) voluntário(a) será encaminhado pelo pesquisador à serviços públicos de saúde da Secretaria Municipal de Saúde (Sesau), como Unidades Básicas de Saúde e Centro de Apoio Psicossocial (Caps), que podem realizar o suporte necessário ao cuidado. Quanto aos benefícios, sua participação como professor colaborará diretamente para o progresso da ciência e com a geração de dados que podem subsidiar a criação de políticas educacionais voltadas para formação continuada em Educação Física nos diferentes municípios do Brasil.

Esclareço ainda, que os resultados desta pesquisa poderão ser utilizados em publicações, em eventos e artigos científicos futuros, preservando o anonimato dos participantes. Ou seja, suas respostas não serão reveladas a ninguém, apenas o pesquisador saberá o sujeito das suas respostas.

Todas as entrevistas usadas ficarão armazenadas por cinco anos, sob a responsabilidade do pesquisador. Depois desse prazo, os dados serão descartados de forma segura, de modo que não ofereça risco de quebra de sigilo das informações. Você está recebendo duas vias deste termo. Se estiver esclarecido sobre a finalidade deste estudo e concordar em participar, por favor, assine as duas cópias. Eu ficarei com a primeira e você com a segunda via.

Declaro que após ter sido convenientemente esclarecido(a) e informado(a) pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar do estudo.

Local e data: _____, _____ de
_____ de _____ .

Assinatura do participante

Assinatura do pesquisador