UNIVERSIDADE SÃO JUDAS TADEU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO FÍSICA

KLEISON LIBARINO DE AMORIM

FORMAÇÃO CONTINUADA: O PONTO DE VISTA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR EM DIFERENTES CICLOS DE PROFISSIONALIZAÇÃO

São Paulo

2021

KLEISON LIBARINO DE AMORIM

FORMAÇÃO CONTINUADA: O PONTO DE VISTA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR EM DIFERENTES CICLOS DE PROFISSIONALIZAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da Universidade São Judas Tadeu como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Física na linha de pesquisa Estudos Socioculturais e Pedagógicos da Educação Física, sob orientação da Profa. Dra. Isabel Porto Filgueiras.

São Paulo

2021

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca da Universidade São Judas Tadeu

Bibliotecária: Adriana Aparecida Magalhães - CRB 8/10264

Amorim, Kleison Libarino de.

A524f Formação continuada: o ponto de vista dos professores de educação física escolar em diferentes ciclos de profissionalização / Kleison Libarino de Amorim. - São Paulo, 2021.

f. 159: il.; 30 cm.

Orientadora: Isabel Porto Filgueiras.

Dissertação (mestrado) – Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2021.

1. Formação continuada. 2. Educação Física. 3. Formação de professores. 4. Ciclos de profissionalização I. Filgueiras, Isabel Porto. II. Universidade São Judas Tadeu, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação Física. III. Título.

CDD 22 – 796

Dedico este estudo ao meu pai, Salvador,
à minha mãe, Djalva, que tanto me incentivaram
em meus estudos, aos meus queridos
Irmãos, Kleber e Kaany, e aos meus sobrinhos,
Mariana e Lucas.

À minha amada esposa, Uélia,
que está sempre comigo me incentivando.
À minha filha, Helena,
que em breve estará conosco
e já é a alegria da minha vida.

[...] "Tudo posso naquele que me fortalece. "
(Filipenses 4: 13)

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente ao poderoso Deus por me capacitar e não me desamparar em momento algum.

À minha amada esposa, Uélia, que tanto me apoiou no meu percurso acadêmico, entendendo as minhas ausências.

Aos meus amados pais, Salvador e Djalva, que lutaram muito pela minha formação. Meus irmãos, Kleber e Kaany, que estão sempre unidos e torcendo pelas minhas conquistas, e meus sobrinhos, Mariana e Lucas, muito obrigado pelo apoio de todos.

À minha amiga, Renata Tereza Boggi, que tanto me apoiou a seguir nos meus estudos e faz parte desta realização.

Imensamente grato à minha orientadora, Profa. Dra. Isabel Porto Filgueiras, por tantas contribuições, aprendizado e amizade, minha sincera gratidão.

Aos meus amigos de jornada acadêmica e para a vida: Diogo Diedrich, Daiana Machado e Paulo Clepard, por tantas acolhidas, discussões e reflexões.

Aos meus amigos e parceiros da rede municipal estudada e da Universidade São Judas: Paulo, Orlando, Mirvane Dias, Bruno Meireles, Uirá, Vinícius, Cláudio e Raimundo, obrigado pelo apoio e pelas orientações nesta jornada.

Aos professores e professoras de Educação Física Escolar da rede municipal estudada, que gentilmente disponibilizaram seu precioso tempo em um momento de pandemia, em que todos muito atarefados contribuíram com esta pesquisa. À coordenadora Fabiana, pelo apoio, meus sinceros agradecimentos.

À rede municipal estudada, por me oportunizar o tempo para estudo e realização desta pesquisa.

A toda a equipe docente, de gestão e aos funcionários e crianças da Escola Municipal Carlos Drummond de Andrade, em especial aos professores de Educação Física Escolar, Eliane Muniz, Conceição Rocha e Fábio Pastorelli, e à secretária Carol Raul, pelo apoio e incentivo.

A toda a equipe do Núcleo de Natação Adaptada pela parceria, pelo incentivo e amizade: Jorge, Paulo, Leandro, Kleber, Célio, Everton, Hélio, Mizrain, Rosimeire e Isla.

Ao Sindserv e a sua representante, Mirvane Dias, por ajudar em questões burocráticas para a realização da pesquisa.

Aos meus colegas do grupo de estudo FOCUS, Mirvane, Bruno, André, Alex, Talita, Raimundo, Fabíola, e aos amigos do curso de mestrado, Diego Jabois, Diego Queiroz pelas trocas e reflexões durante este trajeto.

Às meninas da Secretaria da Universidade São Judas Tadeu, Mariana e Sheila, pelos auxílios e pela paciência, muito obrigado.

Aos professores mestres e doutores da Universidade São Judas que tanto contribuíram em meu percurso e aprendizado: Isabel, Miranda, Elisabete, Graciele, Eliana, Bruna, Iris e Gisela. Gratidão à Profa. Dra. Ana Paula Ferreira da Silva, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e à Profa. Dra. Elisabete dos Santos Freire, da Universidade São Judas Tadeu, pelas ricas contribuições realizadas no exame de qualificação e defesa.

A todos os meus sinceros agradecimentos.

AMORIM, Kleison Libarino de. **Formação Continuada:** O ponto de vista dos professores de Educação Física Escolar em diferentes ciclos de profissionalização. 2021, 159f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, SP, 2021.

RESUMO

No Brasil as discussões sobre formação continuada de professores foram impulsionadas no período de redemocratização do país. O interesse pelo tema advinha da necessidade de ajustar a educação às necessidades da nova democracia. Houve aumento da produção científica e de iniciativas governamentais de promoção da formação continuada. No entanto, estudos mostram que as atividades de formação desenvolvidas pelas instâncias governamentais, muitas vezes, não dialogam com a prática pedagógica docente. No campo da Educação Física, a realidade não é diferente: investigações apontam que a formação contínua não atende às necessidades dos professores nos diferentes ciclos de profissionalização. Diante desse cenário, o objetivo deste trabalho é analisar como professores de Educação Física, em diferentes momentos do ciclo de vida profissional, avaliam o papel da formação continuada oferecida pela Secretaria de Educação para seu desenvolvimento profissional. Mais especificamente, o trabalho pretende: 1 - Identificar o momento do ciclo de profissionalização em que os professores da rede de ensino investigada se encontram; 2 - Identificar conquistas e desafios da formação continuada para o desenvolvimento profissional segundo docentes que dela participaram; 3 - Identificar se há diferenças de avaliação conforme o ciclo de profissionalização em que estão os professores. Trata-se de uma pesquisa qualitativa em duas etapas. Na etapa 1, o instrumento de coleta utilizado foi um questionário *on-line* enviado para todos os 140 professores da rede de ensino estudada, com duração de 30 minutos. Na etapa 2, o instrumento foi o grupo focal. A partir das respostas ao questionário, formaram-se 4 grupos focais com 2 a 7 professores. Grupo A: professores com 1 a 3 anos de experiência. Grupo B: professores com 4 a 10 anos de experiência. Grupo C: professores de 10 a 20 anos de experiência. Grupo D: professores com mais de 20 anos de experiência. Os dados foram tratados por meio da análise de conteúdo temático realizada em três etapas: pré-análise, descrição analítica e interpretação dos referenciais acerca dos objetivos propostos para o estudo. A pesquisa através dos olhares dos docentes mostrou a importância do estudo na rede sobre os ciclos de profissionalização docente, valorizando o momento de cada professor, repensando moldes para atender a essas necessidades formativas. Em relação aos diversos modelos formativos desenvolvidos pelas gestões também houve uma divisão sobre qual seria o melhor para atender a esse público de professores, com isso os olhares da pesquisa também encontraram algumas fragilidades e valorização dos encontros formativos, entretanto ficou evidente que para ser efetivo é preciso escutar os professores e juntos construírem um modelo que atenda a todo o grupo.

Palavras-chaves: Formação continuada. Educação Física. Formação de professores. Ciclos de profissionalização.

AMORIM, Kleison Libarino de. **Continuing Education:** the point of view of Physical Education teachers in different professionalization cycles. 2021, 159f. Dissertation (Masters in Physical Education) - São Judas Tadeu University, São Paulo, SP, 2021.

ABSTRACT

In Brazil, discussions on the continuing education of teachers were boosted during the country's redemocratization period. Interest in the topic came from the need to adjust education to the needs of the new democracy. There was an increase in scientific production and government initiatives to promote continuing education. However, studies show that the training activities developed by governmental instances often do not dialogue with the teaching pedagogical practice. In the field of Physical Education, reality is no different: investigations show that continuing education does not meet the needs of teachers in different cycles of professionalization. Given this scenario, the objective of this paper is to analyze how Physical Education teachers, at different times in their professional life cycle, assess the role of continuing education offered by the Department of Education for their professional development. More specifically, the work intends to: 1 - Identify the moment of the professionalization cycle in which the teachers of the investigated education network are; 2 - Identify achievements and challenges of continuing education for professional development according to teachers who participated in it; 3 - Identify if there are assessment differences according to the professionalization cycle in which the teachers are. It is a qualitative research in two stages. In step 1, the collection instrument used was a questionnaire
online sent to all 140 teachers in the education network studied, lasting 30 minutes. In step 2, the instrument was the focus group. From the responses to the questionnaire, 4 focus groups were formed with 2 to 7 teachers. Group A: teachers with 1 to 3 years of experience. Group B: teachers with 4 to 10 years of experience. Group C: teachers with 10 to 20 years of experience. Group D: teachers with more than 20 years of experience. Data were treated through thematic content analysis carried out in three stages: pre-analysis, analytical description and interpretation of references about the proposed objectives of the study. The research through the eyes of teachers showed the importance of studying the network on teacher professionalization cycles, valuing the moment of each teacher, rethinking models to meet these training needs. In relation to the various training models developed by the administrations, there was also a division about which would be the best to serve this audience of teachers, with this, the research eyes also found some weaknesses and valuation of training meetings, however it was evident that to be effective it is I need to listen to the teachers and together build a model that serves the entire group.

Keywords: Continuing education. PE. Teacher training. Professionalization cycles.

Lista de Abreviaturas e Siglas

CE	Centro Educacional
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
EFE	Educação Física Escolar
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEIEF	Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GEC	Grupo Estabilizado na Carreira
GFC	Grupo Final da Carreira
GIC	Grupo Início da Carreira
GMC	Grupo Meio da Carreira
LDB	Lei de Diretrizes e Base
ONG	Organização Não Governamental
PCN	Parâmetros Curricular Nacional
RPS	Reunião Pedagógica Semanal

Lista de Figuras

Figura 1 – Desafios..... **98**

Figura 2 – Conquistas..... **116**

Figura 3 - Início da Carreira..... **122**

Lista de Gráficos

Gráfico 1 - Tempo de experiência do professor de Educação Física Escolar, nesta ou em outras redes de ensino..... **58**

Gráfico 2 - Trajetória e momento do ciclo de profissionalização que o docente considera estar em sua carreira..... **58**

Gráfico 3 - Ano de ingresso como docente neste município..... **60**

Gráfico 4 - Níveis de ensino das aulas de Educação Física Escolar ministrada na rede de ensino estudada..... **61**

Gráfico 5 - Carga horária de trabalho docente de Educação Física Escolar na rede de ensino estudada..... **62**

Gráfico 6 - Ponto de vista dos professores sobre o papel da formação continuada oferecida pela secretaria de educação do município para o aperfeiçoamento do trabalho escolar..... **63**

Gráfico 7 - Ponto de vista dos professores sobre o papel dos encontros de formação continuada para trocas de experiências..... **64**

Gráfico 8 - Ponto de vista dos professores sobre o papel da formação continuada para ampliação de referenciais teóricos e metodológicos da Educação Física..... **65**

Gráfico 9 - Importância atribuída pelos professores aos conhecimentos trabalhados na formação continuada oferecida pela rede..... **66**

Gráfico 10 - Ponto de vista dos professores sobre o papel da formação continuada no desenvolvimento de exercícios e de atividades voltadas à sala de aula..... **67**

Gráfico 11 - Autoavaliação dos professores sobre a participação na formação continuada..... **68**

Gráfico 12 - Algum momento da sua trajetória docente você considerou a formação continuada mais necessária..... **75**

Lista de Quadros

Quadro 1 - Grupo Início da Carreira..... **85**

Quadro 2 - Grupo Estabilizados na Carreira..... **86**

Quadro 3 - Grupo Meio da Carreira..... **86**

Quadro 4 - Grupo Final da Carreira..... **87**

Quadro 5 - Desafios da formação continuada..... **97**

Quadro 6 - Estudos realizados por professores do município..... **101**

Quadro 7 - Conquistas da formação continuada..... **115**

Lista de Tabelas

Tabela 1 – Modelo-síntese elaborado por Michael Huberman..... **45**

Tabela 2 - Modelos de ciclos de vida profissional..... **46**

Tabela 3 - Perfil dos professores EFE..... **54**

Tabela 4 - Conclusão da Graduação em EFE..... **56**

Tabela 5 - Formação Lato Sensu e Stricto Sensu..... **57**

Tabela 6 - Ponto de vista dos professores sobre a relevância das estratégias de formação continuada que o município oferece..... **69**

Tabela 7 - Participantes do Grupo Focal..... **85**

Sumário

APRESENTAÇÃO 16

1 INTRODUÇÃO 20

1.1 Objetivo Geral 25

1.2 Objetivos Específicos 26

2 METODOLOGIA 27

2.1 Tipo de Pesquisa 27

2.2 Instrumento de Coleta 28

2.3 Instrumentos de Análise 30

2.4 Contexto da Pesquisa 31

2.4.1 Histórico da educação no município estudado 31

2.4.2 Histórico da Educação Física Escolar no município 33

3 FORMAÇÃO CONTINUADA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES 36

3.1 Ciclo de Profissionalização Docente 44

3.1.1 Entrada na carreira 47

3.1.2 A fase de estabilização 48

3.1.3 A fase de diversificação 49

3.1.4 Serenidade e distanciamento afetivo 50

3.1.5 O desinvestimento 51

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS 54

4.1 Apresentação e Discussão dos Resultados das Respostas às Questões Fechadas do Questionário 54

4.1.1 Perfil dos professores 54

4.1.2 Experiência na docência 57

4.1.3 Formação continuada docente 63

4.2 Apresentação e Discussão das Respostas às Questões Abertas do Questionário 70

4.2.1 Necessidades formativas 70

4.2.2 Desafios da formação continuada 76

4.2.3 Sugestões para uma formação continuada 79

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DAS PARTICIPAÇÕES NO GRUPO FOCAL 84

5.1 Percurso Inicial até a Escola: Histórias de Professores 88

5.2 Os Desafios na Formação Continuada para o Desenvolvimento Profissional 96

5.2.1 Formação docente 98

5.2.1.1 Modelos formativos 99
5.2.1.2 Continuidade formativa 104
5.2.1.3 Burocracias 105
5.2.1.4 Dar voz ao docente 106
5.2.1.5 Diálogo reflexivo 107
5.2.1.6 Apoio 108
5.2.2 Valorização 110
5.2.2.1 Valorização do espaço / área 110
5.2.2.2 Postura profissional 112
5.2.2.3 Coordenação 113
5.3 As conquistas na Formação Continuada no Desenvolvimento Profissional 115
6 A FORMAÇÃO CONTINUADA NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL 121
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS 128
REFERÊNCIAS 132
APÊNDICES 142
ANEXOS 152

APRESENTAÇÃO

Em minha infância, as brincadeiras na rua e a vontade de jogar futebol sempre me impulsionaram ao esporte, às experiências como atacante, defensor e até mesmo goleiro, na escola. As brincadeiras de pega-pega realizadas no pátio logo foram substituídas pelo futebol improvisado com bolinha de papel e os bebedouros como traves; quando chegava a aula de Educação Física, os olhos brilhavam ao ver o professor chamar para a quadra, momento em que podíamos nos conhecer e reconhecer nossos limites. Participava de todas as atividades. Era um momento mágico. Durante alguns anos tive aulas de Educação Física em contraturno com as meninas e outras aulas eram separadas, modelos desenvolvidos pelas equipes gestoras daquela ocasião.

Em determinada época da minha adolescência, a vontade de me profissionalizar como jogador de futebol me levou à busca por clubes renomados. Os testes aconteceram, mas a concorrência grande e as necessidades de trabalho me conduziram a outras direções. Passaram-se os anos, então chegou o momento da tão sonhada graduação, porém surgiu a dúvida: “O que ser quando crescer?”. Inscrevi-me em diversas áreas, nas primeiras opções estavam Direito e Educação Física; entretanto este último foi determinante e em 2007 ingressei no curso de Educação Física. Verdadeiros “anos dourados”, em que a teoria e a prática caminhavam em consonância para a minha formação humana e profissional. Nessa época, tive contato com materiais de todos os tipos e qualidades; as experiências com as disciplinas práticas de ensino levavam a conhecer um futuro promissor na docência e a cada módulo de ensino tínhamos a oportunidade de trocar trabalhos e experiências realizando atividades de acordo com a faixa etária e temática de aula.

Com o término do curso de graduação em 2010, a expectativa era trabalhar com esporte, mas a vontade de lecionar em escolas sempre foi determinante. Minha experiência inicial foi em academia de atividades físicas e participei de um projeto da Prefeitura de São Paulo na comunidade de Perus que contribuiu para o primeiro contato oficialmente como professor.

Já na rede municipal, atuando como professor de Educação Física Escolar (EFE) há 7 anos – profissão que tanto me trouxe benefícios e conquistas sonhadas

–, pude refletir sobre a importância das aulas de EFE com qualidade para as crianças, pois nessa etapa da vida, em que se descobrem como um ser social, o papel do professor é fundamental para contribuir em seu desenvolvimento e aprendizagem. Durante os estágios na graduação, atuar com esse público já me chamou a atenção, tendo em vista os desafios frequentes e a satisfação em participar da formação do sujeito na sociedade.

Ainda quando trabalhava no comércio, encarregado de treinamento de pessoas, tive meu primeiro contato como professor, pude transportar alguns conhecimentos adquiridos no período como gestor. Dando início aos meus trabalhos como professor na escola, a motivação e as ideias surgiram para que a docência sempre fizesse parte da minha vida. Ainda assim pude perceber o pouco preparo recebido pelo currículo da graduação; foi com o decorrer do tempo, mesmo com o que foi recebido na formação inicial, que pude utilizar como base para iniciação na docência voltada a crianças de 4 a 10 anos.

Encontrei uma realidade com diversos desafios, pois na universidade tudo é maravilhoso e fácil; em contrapartida, no meu cotidiano e ingressante na rede, encontrei salas numerosas, poucos materiais para trabalho, diversidade de pessoas e um olhar diferenciado por parte de alguns profissionais em relação ao professor de Educação Física. Sentia que, em alguns momentos, não era considerada como uma disciplina e não reconheciam a importância da cultura corporal na vida das crianças. Em alguns momentos escutei frases como: “Como é fácil dar aula assim, só brinca”; “Professor, você não pode ficar na sala, leva as crianças para brincar, faça elas correrem bastante”. Partindo dessas situações, muitas vezes me questionei e refleti sobre minha atuação profissional, buscando o verdadeiro sentido dos conhecimentos adquiridos através da segunda graduação em Pedagogia e de pós-graduações como: MBA em Gestão de Esportes, Educação Infantil e Atendimento Educacional Especializado, realizadas no decorrer da minha trajetória e em busca de compreender o fenômeno criança e a contribuição com sua educação através das práticas da cultura corporal.

O verdadeiro sentido da disciplina, a contribuição da Educação Física para a criança e para escola, a valorização profissional, entre outras questões eram conflitos que me acompanhavam em relação ao ser profissional. Incomodava o fato de a Educação Física ser compreendida apenas como alternativa para cobrir horas

de formação ou de reuniões de professoras polivalentes com os pais e responsáveis. Em muitos momentos relacionados aos fazeres escolares, senti-me excluído e muitas vezes considerado como animador de festas, pois somente nessas situações era lembrado, fosse para realizar atividades de matroginástica, brincadeiras entre pais e filhos, carregar material. Muitas vezes busquei apoio na minha parceira de quadra e era quando compartilhávamos nossas angústias em relação a como promover nesse ambiente uma Educação Física de qualidade, da qual os atores principais, as crianças, pudessem se beneficiar.

As formações continuadas organizadas pela gestão da Secretaria de Educação onde trabalho, às segundas-feiras, de certa forma contribuíram com meu fazer pedagógico, pois nelas temos acesso a palestras ministradas por diversos profissionais da área até mesmo por professores; a trocas de experiências com outros colegas; a realidades e dificuldades vivenciadas nas unidades escolares e também podemos compartilhar situações com o grupo com o propósito de buscar soluções.

Esses momentos são responsáveis por contribuir para a reflexão de muitos professores e por tirar o vazio da profissão. Os encontros, as trocas de experiências, os grupos de estudo e discussões, as leituras e atividades realizadas na escola me impulsionaram cada vez mais à reflexão e busca por minha identidade profissional. Contudo, alguns colegas ainda não despertaram esse olhar para a formação como necessária e, do meu ponto de vista, precisam reconhecer suas necessidades formativas. Pensar nos professores atuantes é pensar em estratégias e concepções apostando na sua valorização profissional, dando-lhes voz. No entanto, a busca por novos conhecimentos é de supra importância, tendo como prioridade a criança e suas necessidades, o mundo e a profissão.

Nesse sentido, alguns questionamentos se fazem necessários: Como a formação deve ser realizada? Que estratégias e modelos podem trazer maior impacto na vida e no crescimento desses profissionais? O que os professores têm a dizer sobre isso? Que histórias contam sobre sua experiência formativa?

O trabalho do professor de Educação Física está ligado à competência de notar conhecimentos motivadores para os alunos em sala de aula, além de desenvolvimento físico, incluindo atividades intelectuais e desenvolvimento do cidadão. As atividades e os instrumentos precisam instigar a reflexão,

proporcionando que alunos e professores aperfeiçoem seus saberes críticos em relação à cultura corporal. Em minha experiência profissional, muitas vivências me permitiram compreender a necessidade e importância da disciplina e refletir a escola e o próprio fazer docente.

No pouco tempo que estou na rede municipal conheci algumas escolas – seja cobrindo falta de professores, fazendo hora extra ou mesmo fazendo jornada flexibilizada em algumas unidades –, o que permitiu conhecer novas equipes de trabalho e também outras formas como se relacionam com o professor de Educação Física. Por onde passei percebi as diversas organizações realizadas pelas equipes gestoras em relação aos trabalhos nas unidades escolares, como as diferentes organizações das aulas de Educação Física. Hoje cumpro a flexibilização da minha jornada de trabalho com a natação adaptada e atendo crianças, jovens e adultos com deficiências e transtornos.

Em meio à necessidade de buscar novos conhecimentos, visando à melhoria e ao atendimento, o ingresso no curso de Mestrado em Educação Física é um grande desafio. Os profissionais da educação têm diversas dificuldades em torno do seu campo de atuação e a formação continuada visa atender à necessidade de solucionar esses desafios, mas o ambiente de formação de Educação Física deveria ser lugar onde nós, professores, teríamos espaço para falar sobre nossas inquietações em relação ao alunado e buscar soluções através de discussões e estudo. No entanto, muitas vezes, demandas de outra ordem tomam o tempo e acabamos não continuando os saberes propostos, e a formação que deveria ser continuada muitas das vezes é “descontinuada”. Em meio a tantas dúvidas em relação à formação continuada, surgiu a oportunidade de estudar esse fenômeno e conhecer como outros professores significam seus processos formativos.

As experiências do meu percurso profissional como professor de Educação Física conduziram à reflexão sobre a importância da formação inicial e continuada na construção da prática pedagógica e na constituição da identidade docente, porém as formações de Educação Física Escolar (EFE) deveriam ser avaliadas pelos professores indicando os pontos fortes e os pontos fracos a fim de gerar devolutivas que conduzissem a uma qualificação e melhoria das formações continuadas. Compreender como os professores significam a formação continuada pode contribuir, portanto, para a melhoria da gestão pública da educação.

1 INTRODUÇÃO

A formação continuada tem sido vista como umas das principais estratégias para promover a qualidade da educação. No Brasil essa modalidade formativa acontece há muitos anos sob responsabilidade das secretarias de educação seguindo os regimentos e leis que visam à qualidade do ensino em todo âmbito nacional. A formulação de programas de formação continuada reflete a necessidade de atualização constante, devido às rápidas mudanças no mundo do trabalho dos profissionais da educação. Tais programas podem agir como ferramentas para se alcançar o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras, críticas e reflexivas.

> A qualidade de ensino é determinada tanto ou mais pela formação contínua dos professores, do que pela sua formação inicial… A formação contínua não deve desenrolar-se, necessariamente, apenas no quadro do sistema educativo: um período de trabalho ou de estudo no setor econômico pode também ser proveitoso para aproximação do saber e do saber-fazer. (DELORS, 2003, p. 160)

Para Delors (2003), nunca é excessiva a preocupação com a qualidade do ensino em relação ao docente, quanto mais preparado em suas competências pedagógicas melhor será sua atuação em relação às diversas situações presentes no cotidiano escolar ultrapassando barreiras pedagógicas e sociais. Assim a formação continuada deve ser uma prioridade em relação à qualidade e motivação docente, com vistas a desencadear progressos que levem aos professores melhorias em suas práticas pedagógicas.

Segundo Gadotti (2010, p. 7), a qualidade da educação incide em “melhorar a vida das pessoas”, por isso uma educação de qualidade está vinculada ao bem-estar das comunidades escolares, ao envolvimento do professor, dos alunos e da comunidade, e a formação continuada precisa apoiar esse processo.

A melhoria da qualidade da educação está imbricada à qualificação dos professores e outros funcionários ligados à educação. Nessa perspectiva o desafio da qualidade alude a políticas que envolvam secretarias das instâncias estaduais e municipais, que sejam refletidas como meios articulados no processo de construção da prática docente qualificada e visando à identidade docente. Com esse olhar as

secretarias podem apoiar a construção de práticas docentes qualificadas (BRASIL, 2005, p. 20-22).

De acordo com Saul; Saul (2016), a formação de professores tem várias faces. Uma menos visível, mas considerada nobre no contexto educacional, que envolve a luta por melhores condições de trabalho, crescimento e valorização profissional. A face considerada menos nobre está atrelada ao negócio, em que empresas fazem da qualificação profissional um mercado, ao oferecer diversos tipos de “pacotes educacionais”, lucrando com cursos destinados a professores, que muitas vezes deixam a qualidade em busca da agilidade por benefícios ocasionados pela evolução profissional. Esse “mercado educacional” promove grandes campanhas com o objetivo de ganhar o máximo de profissionais possível, mostrando como essa mercantilização consegue dominar com produtos sem qualidade, ancorados pelas políticas que garantem a permanência no mercado.

De acordo com Gatti (2008), na década de 1990, surgiram ações políticas, com aspecto normativo e legislativo, relacionando os processos educativos e a formação continuada como a Lei de Diretrizes e Base (LDB). As discussões sobre formação de professores de Educação Física se relacionam com as perspectivas pedagógicas da área.

Da Silva et al. (2009) configuram a Educação Física em dois períodos muito marcados: o Movimento Tradicional e o Movimento Renovador. No período tradicional suas abordagens seguiam a ótica militarista, higienista e esportivista, e em suas preocupações estava a melhoria da higiene e a saúde. Entre outros atributos, preparação, formação e promoção eram as palavras de ordem e em suas diversas manifestações, as ginásticas sueca, alemã e francesa perpetuaram por algum tempo. Nesse momento a formação era meramente técnica e médico-higienista.

No entanto, como pretendiam as abordagens tradicionais, o Brasil não se efetivou como potência esportiva, por isso no início da década de 1980, sob pressão e críticas, inicia-se um novo movimento com discussões voltadas às aulas de EFE conhecido como Movimento Renovador, que traz novas propostas a serem discutidas em prol da Educação Física, sendo conhecidas como abordagens progressistas: Psicomotora, Desenvolvimentista, Construtivista, Saúde Renovadora, Crítico-Superadora, Crítico-Emancipatória, Sistêmica, Cultural e

Jogos Cooperativos (DA SILVA et al., 2009, p. 593). Esse movimento influenciou a formação inicial e continuada, pois era preciso “atualizar” os professores para que pudessem trabalhar nas perspectivas renovadoras.

Com a chegada dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em 1997, que adotava a concepção cultural da Educação Física e a organizava em blocos de conteúdo – “Esportes, Jogos, Lutas e Ginástica; Atividades Rítmicas e Expressivas; Conhecimento sobre o Corpo, estando o último ligado a todos os conteúdos dos blocos anteriores” (DA SILVA et al., 2009, p. 593) –, aumentam-se as possibilidades de práticas corporais na escola e de trabalho com metodologias inovadoras, demandando formação continuada para os professores.

Dessa forma, na EFE apareceram novos movimentos em aferro aos modelos esportivista, tecnicista e biologicista. Movidos pelo momento histórico-social de democratização do país, pesquisadores e profissionais da área impulsionaram novas tendências pedagógicas, buscando romper modelos antigos, o que dá destaque e gera demandas formativas.

Essas novas abordagens fundamentam-se em diferentes teorias voltadas à psicologia, sociologia e concepção filosófica, de modo que firmaram cursos nos campos da ação e reflexão, aproximando a Educação Física das ciências humanas. Assim, ainda que existam diferentes enfoques, essa disciplina passa a buscar a articulação das múltiplas dimensões do ser humano (BRASIL, 1998) e a formação começa a ser orientada por essas novas visões – embora na prática ainda conviva com a perspectiva tradicional.

No campo da formação de professores de Educação Física, Maffei et al. (2016), ao retomar produções de teses, dissertações e artigos científicos no período de 2005 a 2015 no Brasil, mostram aumento nos estudos relacionados à formação de professores. Um dado encontrado que merece destaque é o crescimento de produções que discutem a formação relacionada à prática reflexiva. Rocha; Bossle; Neto (2015) afirmam que o trabalho docente em suas vivências cotidianas contribui no afastamento dos saberes adquiridos na formação inicial e essas experiências adquiridas no cotidiano constroem elementos pessoais, sociais e profissionais que contribuem com um professor autônomo, reflexivo e crítico.

De acordo com Amorim Filho; Ramos (2010), a formação docente está atrelada ao que o professor reflete e consolida em suas experiências, concepção

que liga sua história de vida e suas vivências. As reflexões relacionadas à contemplação dos conteúdos formativos buscam valorizar suas práticas e ações, fazendo com que esse docente se aproprie dos processos de aprendizagem. Os professores reflexivos são produtores de conhecimento e refletem sobre suas práticas da leitura, resgate e avaliação do que fazem, conseguindo resolver as situações-problemas que possibilitam a retomada e melhores adequações de suas práticas pedagógicas.

A formação é o percurso que nos permite desenvolver e construir relações entre as nossas experiências e os conhecimentos científicos atualizados. Amorim Filho; Ramos (2010) citam que o docente que comunga as práticas pedagógicas em sua trajetória e reflete sobre esses momentos, relacionando sua reconstrução pedagógica através das suas intervenções, adquire melhoria do fazer docente. Bossle; Neto; Wittizorecki (2013) apontam que o desenvolvimento coletivo de professores traz marcas importantes para todos, pois quando em conjunto, além de tomarem decisões com base nas necessidades da escola, constroem identidade como coletivo a partir de reflexões estabelecidas por meio do diálogo.

Segundo Iza et al. (2014), a formação promove na vida do docente um momento de reflexão em relação às suas ações; contudo, para contemplá-la através da formação continuada várias estratégias são elencadas, como: contato com textos, troca de experiências entre professores, além do contato entre pares, melhorando as relações entre professores envolvidos.

Diehl; Neto; Silva (2019), ao estudar o modo como professores de Educação Física significam as políticas públicas, relatam que todas as vivências dos professores estão presentes no fazer docente e atreladas à rotina pedagógica. Para Langhi; Nardi (2012), a formação como temática pode ser identificada em diversas áreas de atuação – político, social entre outras – e analisada e definida em diversas formas; entretanto na educação, em especial na formação docente, buscam-se a promoção e o desenvolvimento do participante inserido. Ainda Rocha; Bossle; Neto (2013) contribuem afirmando que, na história do país, as políticas voltadas ao preparo docente vêm apontadas em diversos programas considerados planos emergenciais, caracterizados em diversas modalidades e ofertados de diferentes maneiras disponíveis a distância e de forma presencial. Para Nóvoa (1995, p. 25), a formação deve:

> [...] estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

De acordo com Nóvoa (1995), pensar em professores reflexivos é pensar em professores autônomos, visto que a formação e o investimento de experiências significativas em seu percurso formativo conduzem à aquisição de conhecimentos e de técnicas. É preciso, portanto, valorizar a formação docente que promova a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu desenvolvimento profissional, como autônomos e protagonistas de suas práticas pedagógicas e políticas educativas.

Lima; Moura (2018) apontam que o processo de formação deve ser compreendido como construção ou atualização de novos saberes. A formação deve ser compreendida como um exercício pedagógico reflexivo do saber e do fazer, cujo significado relaciona a ação e o efeito de formar, visto que, ao participar das propostas, o profissional está investindo e contribuindo no processo de trocas de conhecimentos e novas práticas pedagógicas. As reflexões acerca da formação continuada apresentam pressupostos e modelos, entre eles os que entendem que ela deve garantir o desenvolvimento da autonomia crítica e do saber reflexivo, de modo que o docente seja incentivado à autoavaliação e avaliação das práticas pedagógicas e nesse processo construtivo consiga visualizar as questões que interferem no seu trabalho.

Godtsfriedt (2016) aponta que o planejamento da formação continuada deve se fundamentar nas diferentes necessidades docentes conforme o ciclo de vida profissional, pois o professor apresenta desafios distintos no percurso de início de carreira até concluir o processo com sua aposentadoria. Considerar esses desafios contribui no reconhecimento dos problemas e atitudes que os professores enfrentam no exercício da profissão.

Para André (2015), muitos estudos defendem que a formação continuada em torno do ciclo da carreira profissional é considerada um avanço em relação a outros tipos que se baseiam nas condições de trabalho e características do docente. Lima; Moura (2018) destacam que ela representa um método que

favorece o desenvolvimento contínuo profissional do docente ligando sua formação inicial relacionada às vivências de aprendizagens realizadas nas instituições formadoras e a formação continuada, configurada no processo decorrente do exercício da profissão docente.

A Educação Física no município estudado foi introduzida em 2005 e a partir de 2013 inicia-se o primeiro grupo de professores de EFE concursado. Com isso, nesse grupo existem professores em diferentes ciclos de profissionalização, o que é um problema para a formação continuada, uma vez que docentes na fase de entrada e outros na fase de desinvestimento apresentam diferentes necessidades formativas, como afirma Huberman (2000). Outro ponto importante sobre pesquisar as relações entre o ciclo de vida de profissionalização e a formação no município em questão é o fato de que pesquisas realizadas na rede do município não apontam estudos voltados a compreender como professores significam a formação.

A partir dessa constatação de leituras bibliográficas sobre as necessidades formativas dependendo do ciclo de profissionalização, ficaram como questionamentos a serem esclarecidos nesta pesquisa: Em qual momento do ciclo de profissionalização esses professores de Educação Física da rede estudada se encontram? Quais foram as conquistas e os desafios da formação continuada para o desenvolvimento profissional? Ocorreu melhorias nas práticas dos docentes que delas participaram? Entre os professores de EFE da rede estudada, há diferenciação (quais as impressões) na avaliação da formação conforme o ciclo de profissionalização? Quais são essas diferenças?

Assim, com base nas questões apresentadas, que justificam a realização desta investigação, são estabelecidos os objetivos da pesquisa.

1.1 Objetivo Geral

Analisar como professores de Educação Física, em diferentes momentos do ciclo de vida profissional, avaliam o papel da formação continuada oferecida pela Secretaria de Educação para seu desenvolvimento profissional e melhoria das práticas pedagógicas.

1.2 Objetivos Específicos

1 Identificar o momento do ciclo de profissionalização em que os professores da rede de ensino investigada se encontram;
2 Identificar conquistas e desafios da formação continuada para o desenvolvimento profissional e melhorias de práticas, segundo docentes que dela participaram;
3 Identificar se há diferenças de avaliação conforme o ciclo de profissionalização no qual os professores se encontram.

2 METODOLOGIA

2.1 Tipo de Pesquisa

A pesquisa em questão é de caráter qualitativo e exploratório. Lakatos; Marconi (2003) atribuem à pesquisa exploratória tripla finalidade: desenvolver hipóteses; contribuir na familiarização do pesquisador com o ambiente, fenômeno e o fato estudado; e modificar e clarear conceitos. “A pesquisa qualitativa é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas da vida” (FLICK, 2013, p. 21). As ideias que orientam a pesquisa qualitativa consistem na escolha que o pesquisador fará dos métodos e teorias pertinentes ao seu estudo. Godoy (1995) cita que a pesquisa qualitativa é reconhecida entre diferentes possibilidades de estudo dos fenômenos que envolvem os seres humanos em relações sociais, que podem ser estabelecidas em vários ambientes.

Como parte deste estudo se desenvolveu durante o ano de 2020 – período que ficou marcado pela propagação de um novo vírus, conhecido como Coronavírus, que mudou a rotina do mundo inteiro repentinamente e não foi diferente na Educação, que passou, de modo geral, por uma experimentação de ensino remoto –, houve a necessidade de adequar a metodologia de pesquisa, de modo que o contato com os professores participantes aconteceu por meios tecnológicos.

De acordo com Kozinets (2014), a pesquisa mediada por tecnologias pode ser compreendida como netnografia, isto é, técnica que possibilita, a partir do uso da internet e de suas ferramentas, a realização de estudos em diversas comunidades *on-line*. Desenvolvida na área de pesquisas de consumo e *marketing*, essa nova técnica é aplicada num campo interdisciplinar, incorporando visões de diversos campos como a sociologia, a antropologia e estudos sociais. Para Kozinets (2014, p. 10), a “netnografia foi desenvolvida para nos ajudar a entender o mundo dessas pessoas”.

Segundo o autor, netnógrafos são pessoas voltadas a comunidades de rede de computadores que na cultura inglesa adotam dois termos muito complexos: a cultura e a comunidade: a primeira, também conhecida como cibercultura, está

atrelada ao seu desenvolvimento histórico e um dos fatores é a sua utilização em vários idiomas e estar relacionada a diversas disciplinas; a comunidade, por sua vez, não é fixa eletronicamente e os membros interagem de diversas formas, seja face a face, eletronicamente ou utilizando as duas formas.

2.2 Instrumento de Coleta

A pesquisa foi realizada em duas etapas, ambas descritas na carta-convite que foi enviada aos participantes juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), informando sobre os procedimentos envolvidos.

Etapa 1: Envio por *e-mail* de *link*[1] com o questionário (Apêndice A) *on-line* para os 137 professores da rede de ensino estudada, com o objetivo de identificar o perfil dos professores da rede e suas avaliações objetivas sobre a formação. Esse instrumento, que também permitiu identificar professores nos diferentes ciclos de profissionalização (Faria et al. 2018), foi enviado com a carta-convite para participação nas duas etapas da pesquisa e para respondê-lo os participantes precisaram de cerca de 30 minutos.

Na abertura desse formulário *on-line,* os participantes tiveram acesso ao TCLE (Apêndice C)[2], no qual o pesquisador descreve todos os processos éticos da etapa. Caso a resposta ao termo fosse negativa, o formulário era encerrado; caso fosse positiva, o participante poderia responder a outras questões acerca da vida funcional do professor de Educação Física e da formação continuada. Esse tipo de questionário de pesquisa, através de planilhas virtuais ou plataformas, permite ao pesquisador praticidade na coleta das informações, transferindo os dados coletados para outras ferramentas, a fim de transformar as informações em gráficos e realizar a leitura dos dados apresentados.

Um questionário é definido como um conjunto de perguntas investigativas aplicadas em grupos de pessoas com o objetivo de obter informações e conhecimentos acerca de sentimentos, valores, crenças, comportamentos, expectativas, interesses, entre outros aspectos. Sua construção traduz os objetivos

[1] Disponível em: https://forms.gle/qw6qDasaqzsmYkdQ9.
[2] Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1uJ2_xDw6Or6x95rVQDEJQu6nxQrPogHR/view?usp=sharing.

da pesquisa em perguntas específicas (GIL, 2008).

Para Lakatos; Marconi (2003), trata-se de um instrumento para coletar dados compostos, por meio de perguntas abertas e fechadas. O pesquisador deve observar as normativas para a construção do documento com a finalidade de garantir eficácia e validação e deve estar atento à organização do tipo, ordem e grupos de perguntas, limitando o número de seções para não correr o risco de desmotivar seu participante, perdendo informações importantes. Martins; Trindade; Melo (2019) destacam que a criação de formulários *on-line* permite que o pesquisador envie aos destinatários as respostas atribuídas e confirmação de recebimento pelo *e-mail*.

Após o levantamento de dados sobre o perfil do professor, foram apresentadas perguntas fechadas com respostas na escala do tipo Likert. Segundo Gil (2008), esse é um formato de questionário de elaboração simples, que mede o quanto uma atitude é ou não favorável. A construção dessas escalas demandou alguns detalhes na elaboração: enunciados que exteriorizavam conceitos e modos acerca da problemática a ser investigada; manifestação de concordância e discordância demonstrada por pessoas em relação aos enunciados; avaliação dos vários itens em que a resposta indicava a atitude favorável e a menos favorável. O questionário também foi composto por 3 questões abertas que permitiram justificar respostas a questões fechadas ou detalhar por escrito a opinião do participante.

Etapa 2: Formação do grupo focal, realizado por videoconferência, com duração de 1h30 minutos. Foram recrutados 19 professores, organizados em quatro grupos, com 2 a 7 participantes em cada um deles, conforme ciclos de profissionalização (FARIAS et al., 2018): Grupo A: entrada na carreira (0 a 4 anos de experiência); Grupo B: fase de consolidação (5 a 9 anos de experiência); Grupo C: fase de afirmação e diversificação (10 a 19 anos de experiência); e Grupo D: renovação e maturidade (mais de 20 anos de experiência)[3].

Considerada uma técnica para coletar dados, o grupo focal na pesquisa qualitativa também é definido como um momento de conversa face a face do pesquisador com grupos de pessoas com interesses comuns. A pesquisa visou mapear e compreender o mundo dos participantes, fornecendo ao pesquisador

[3] Roteiro disponível no Apêndice B e no *link*: https://drive.google.com/file/d/1XPgxPXwdY0TInPh8i8A3DDB_hkKAm6js/view?usp=sharing.

dados para o desenvolvimento e compreensão do assunto discutido (BAUER; GASKELL, 2002; DE OLIVEIRA, 2011).

Em decorrência do uso das tecnologias, o método de pesquisa *on-line* na definição de Kozinets (2014, p. 49) é “uma conversa, um conjunto de perguntas e respostas entre duas pessoas que concordam que uma delas assumirá o papel de perguntador e outro o de respondedor”. Em sua definição, na pesquisa *on-line*, a medição de um aparelho tecnológico, contudo é uma grande diferença.

Para realização dos grupos focais, utilizamos a plataforma de videoconferência Meet, da empresa Google, que permitiu a formação de reuniões *on-line* ao vivo com os pesquisados colaboradores por meio de computadores, *tablets* e aparelhos *smartphones*. Outra funcionalidade que essa plataforma permitiu foi a gravação da reunião, contribuindo para a análise das informações apresentadas. Visando à segurança e para evitar a perda das informações apresentadas, os áudios dos encontros dos grupos focais também foram gravados com um *smartphone*, por meio de um aplicativo de gravação (digital) gratuito. Para Lankshear; Knobel (2008), as participações devem acontecer naturalmente e os participantes devem estar cientes da presença do dispositivo de gravação.

Como critério de inclusão, participaram professores de EFE em exercício do município estudado; e os critérios de exclusão foram professores de EFE afastados ou de licença médica, professores EFE em cargo comissionado e professores de EF atuantes na secretaria de esportes do município.

A participação na pesquisa pode trazer benefícios diretos e indiretos. De forma direta, permitirá expressar concepções sobre os diferentes momentos do ciclo de profissionalização, sobre a formação continuada e sobre o seu desenvolvimento profissional através do questionário e das narrativas construídas no grupo focal, refletindo, com o pesquisador, a respeito dos fatores que permeiam a prática pedagógica. Um benefício indireto esperado envolve a contribuição na melhoria da formação continuada oferecida na rede em que atuo.

2.3 Instrumentos de Análise

Os dados serão estudados por análise de conteúdo temático. Segundo Lankshear; Knobel (2008), para esse tipo de trabalho é necessário o preparo dos

dados como a categorização dos conteúdos dos documentos e das entrevistas, por meio de transcrição e produção de sínteses à luz das questões pertinentes à pesquisa.

"O método de análise de conteúdo [está entre] os instrumentos mais decisivos para estudar os processos e produtos nos quais está interessado o investigador qualitativo" (TRIVINÕS, 1987, p. 38). Aborda um conjunto de técnicas de análises das comunicações, visando procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo, que permitem a indução de conhecimentos relativos às condições de produção ou recepção das mensagens.

Neste estudo, conforme Bardin (2011), a análise de conteúdo se desenvolveu em três etapas: 1) pré-análise: organização dos documentos e técnicas a serem utilizados, reunindo as informações acerca das percepções e estratégias da formação continuada de professores; 2) descrição analítica: submissão dos materiais a um estudo aprofundado conduzido pelos referenciais teóricos, como análise baseado no ensino reflexivo; e 3) interpretação dos referenciais, baseada na elaboração de uma proposta de transformação acerca dos objetivos propostos no estudo.

2.4 Contexto da Pesquisa

2.4.1 Histórico da educação no município estudado

Localizado na Grande São Paulo, o município estudado tem população estimada de 716.109 habitantes (2018), ocupa uma área de 174.840 km² e é considerado a 15ª cidade mais desenvolvida no Brasil e a 8ª no estado de São Paulo. Conta com 41 creches municipais e 51 Escolas Municipais de Ensino Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF) e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Para atender à demanda de aproximadamente 30 mil estudantes na rede municipal, o quadro de funcionários dispõe de 1.709 professores, dos quais, 137 são de Educação Física.

A rede municipal de ensino público é de responsabilidade da Secretaria da Educação (SE), que tem por atribuições promover: a formação continuada dos profissionais; melhorias e modernização na qualidade do ensino; estudos que visem às práticas curriculares da rede municipal de ensino; e promover, executar e avaliar programas e ações de qualificação e valorização dos profissionais do ensino público. Para isso, conta com três departamentos: Departamento de Gestão de Recursos e Projetos Especiais; Departamento de Educação Infantil e Fundamental; e Departamento de Educação de Jovens e Adultos.

Os espaços destinados à formação de professores têm como objetivo proporcionar reflexões e discussões pertinentes ao fazer docente, troca de vivências entre pares, construção de conteúdos e atualização, atendimento às demandas do município, como documentais, curriculares, estruturação e participação nos jogos escolares do município, entre outras abordagens pertinentes aos professores.

O ano de 2020 exigiu novo formato de formações devido à já mencionada pandemia ocasionada pelo covid-19. Nesses encontros focou-se em discutir estratégias voltadas a ações para realização das atividades; compartilhar planejamentos de práticas consideradas exitosas; e abordar temas diversos, além de estudos sobre as matrizes curriculares e adequação curricular devido ao momento enfrentado.

Conforme estabelecido no relatório do programa de ampliação do Ensino Fundamental, o documento *Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos* (BRASIL, 2004) relata a necessidade de regulamentar e desenvolver programas de formação e parcerias entre estados e municípios na formação continuada de professores. Com a Lei n.º 9424/96, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) estabelece que esse recurso também deve ser voltado à criação e aplicação na formação de professores. O documento aponta ainda que estados e municípios, para garantir uma aprendizagem efetiva na educação escolar e de qualidade, precisam constituir um amplo programa nacional de formação continuada de professores.

2.4.2 Histórico da Educação Física Escolar no município

O histórico da Educação Física Escolar (EFE) do município estudado inicia-se em 2005 quando três professoras polivalentes concursadas aceitam a ideia de sair da sala de aula temporariamente. Pedagogas e licenciadas em Educação Física, recebem a proposta de atuar como professoras de Educação Física através do projeto Vivências Corporais do Movimento e assumem a missão de desenvolver atividades voltadas a crianças da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA dos Centros Educacionais (CE).

No ano de 2007, uma organização não governamental (ONG) é contratada para recrutar professores de Educação Física para atuarem como monitores de Educação Física, porém em 2013 a prefeitura rescinde o contrato com essa ONG e esses profissionais são dispensados. Em adequação à LDB 9394/96, acontece o chamamento e ingresso de 90 professores de Educação Física, que, através do concurso do município realizado em 2011, atualmente atendem a Educação Infantil (ciclos inicial e final) e Ensino Fundamental (ciclos 1 e 2).

Segundo Meireles et al. (2016), as ações complementares aconteciam nos Centros Educacionais (CE), onde o aluno era visto como centro da aprendizagem em seu desenvolvimento global em todas as dimensões através de várias linguagens, vivenciava e aprendia modalidades esportivas sem se preocupar com o caráter competitivo. As aulas aconteciam uma vez por semana, com professoras polivalentes, que acompanhavam de modo a auxiliar e observar a relação das crianças com outro docente, desta forma se fazia necessário caracterizar e conhecer os interesses de cada faixa etária.

Já nesse período os encontros eram considerados formação; o grupo de professoras de Educação Física do projeto reunia-se uma vez por semana com sua coordenação para reuniões pedagógicas fundamentadas na concepção ação-reflexão-ação. Tais encontros formativos tinham como caráter “objetivos, orientação, a organização, troca de experiências, reflexão, estudos específicos e planejamento das ações cotidianas” (MEIRELES et al., 2016, p.12); todavia as reuniões possuíam pauta e quatro momentos como estratégia: informes, resumo da semana, estudos específicos e planejamento individual e coletivo.

Após conhecer o histórico dos primeiros indícios de formação continuada de professores de Educação Física, a presente pesquisa busca analisar a formação desenvolvida com professores a partir da nomeação dos docentes concursados em 2013. Para isso, antes é importante conhecer o desenvolvimento da formação docente de EFE da rede municipal estudada localizada na Grande São Paulo.

Os professores de EFE usufruem da formação dentro da sua jornada de trabalho docente e o município disponibiliza diversos espaços públicos para a realização dos encontros. Até 2019, eram organizados da seguinte forma: todos os meses, conforme a demanda do grupo, gerava-se um calendário formativo, que contava com a presença/participação de todos os docentes do componente curricular; as reuniões eram realizadas às segundas-feiras, nos períodos da manhã e tarde – onde este pesquisador está inserido.

A partir de 2020, devido à pandemia, foi preciso fazer adequações, mas o município manteve o compromisso com os professores de oferecer a formação continuada. A rede precisou se reorganizar, adotando vários formatos até chegar ao modelo ideal para este momento:

- Três grupos oferecendo duas reuniões, manhã e tarde, na segunda-feira e uma terça-feira à tarde;
- Devido ao distanciamento social, foram realizadas em um novo formato com a utilização por plataformas de videoconferência, Skype e Google Meet;
- As convocações para o próximo encontro ou mesmo orientações para mudanças aconteciam ao final das reuniões, por meio de avisos em grupos de WhatsApp, assim como por *e-mails* direcionados pela coordenação.

Já foi dito que as reuniões formativas da EFE têm como finalidade um espaço voltado a discussões e reflexões sobre o trabalho docente, com possibilidades de troca de experiências e contato entre os pares, construção de conteúdos e atualização, atendimento a demandas documentais e curriculares relacionados ao município, atividades extracurriculares como jogos escolares sua estruturação, participação entre outras finalidades (JANUÁRIO, 2019, p. 50).

No município estudado, a EFE é instituída em seu primeiro formato pelo Projeto Vivências Corporais do Movimento. Nesse período, segundo Meireles et al. (2016, p.14), desenvolveu-se “um processo de Formação Permanente que atendia às necessidades de toda a equipe, em encontros semanais com o grupo de

professores, para trocas de experiências e discussões de temas relacionados à área". Atualmente seu quadro conta com 137 professores e desde então tivemos algumas linhas de formação de EFE. O intuito é entender algumas questões das formações acerca de quais foram as estratégias para formar docentes e quais modelos de formação foram utilizados ao longo dos anos.

3 FORMAÇÃO CONTINUADA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES

A formação é uma contínua caminhada na vida docente, um caminho de diversas possibilidades, que permite que as pessoas possam desenvolver-se, e em sua construção de relações possam compreender os seus conhecimentos e dos outros. Nesse processo das dimensões individuais e coletivas, podemos relacionar o caráter histórico, cultural, político, biopsicossocial e sua própria formação como autor, visto que os professores vivenciam a maior parte de sua vida nesse âmbito e seu processo de aprendizagem está fortemente ligado à sala de aula e à instituição de ensino, às vezes como aluno, outras como docente, de modo que a maior parte de sua vida relaciona-se à realidade escolar (ALVARADO-PRADA et al., 2010, p.370).

Rufino; Benites; Souza Neto (S/D) citam que a formação é o momento em que os professores de Educação Física relacionam suas experiências com experiências vivenciadas por seus pares ou colegas durante a formação e esse espaço é considerado um ambiente onde podem realizar propostas e desenvolvê-las em sua prática profissional através de trocas entre professores e com os formadores. Esse espaço voltado à formação do professor, em especial de Educação Física, é consolidado como um ambiente teórico-reflexivo, onde suas propostas visam à ampliação do repertório docente em suas atividades práticas.

> A história dos professores e de sua formação é uma história de dependência e subsídios, que é objeto de tudo (ou de uma subjetividade racional) e, predominantemente, da formação. Isso pode ser comprovado observando-se seu currículo fechado, sua pouca autonomia, sua dependência orgânica, sua desconfiança endêmica, predomínio de cursos, necessidade de apoio para seu desenvolvimento, sua submissão a uma hierarquia, o conceito de semiprofissional, os especialistas que ditam normas, os saberes ou conhecimentos profissionais dados, a profissão sem um reconhecimento de “identidade”, etc. (IMBERNÓN, 2010, p.77)

Imbernón (2010) relata que a formação docente nas últimas décadas é marcada por subsídios e dependência dando importância à subjetividade do docente, entretanto os conhecimentos experimentados não deixaram professores vazios, mas comprometidos com seus valores éticos, conhecimentos e identidade. Não são apenas docentes considerados objetos de formações que não formam

identidade e professores reflexivos, a formação provoca no sujeito a capacidade de produzir o significado daquilo que realizam/fazem ação = identidade alcançando novos saberes mudando a identidade de forma individual e coletiva.

Enquanto seres humanos temos diversas oportunidades e possibilidades de aprendizagem, contudo aprender relaciona-se a um processo para toda a vida. A aprendizagem pode ocorrer individual ou coletivamente dentro da cultura e incorporando, criando e recriando os conteúdos culturais, portanto, aprender é reconhecer, obter informações, conhecer, compreender (ALVARADO-PRADA et al., 2010).

A formação é uma ferramenta para democratizar, através da qual as pessoas envolvidas têm acesso à cultura, a informações e trabalho, fator importante que justifica o investimento nela, segundo Marcelo García (1999). Contudo, Pimenta (1999, p.15) afirma que a discussão sobre a formação de professores surge de uma desvalorização profissional do professor na sociedade contemporânea, o que leva muitos a considerar que os professores são os culpados da má qualidade da educação, por isso precisam receber orientações externas, técnicas, modelos a serem reproduzidos. Nessa visão, os profissionais são vistos como meros reprodutores de conhecimentos, e não se reconhece a autonomia e o conhecimento docente.

Para Rufino; Benites; De Souza Neto (2017), a precarização e as condições de trabalho são pontos que atrapalham o desenvolvimento do trabalho do professor de Educação Física. Outros pontos que também se relacionam a esse desinvestimento é a baixa remuneração e jornada de trabalho – para os professores de Educação Física, esses são os principais fatores responsáveis pelo abandono da carreira e descompromisso com a qualidade do trabalho. Rufino; De Souza Neto (2016) consideram que alguns dos avanços na melhoria da educação e do ensino estão relacionados à valorização do profissional, melhoria na remuneração e autonomia do desenvolvimento de seus trabalhos, considerando o percurso dos conhecimentos mais importantes para o ensino.

O investimento na formação se faz necessário no trabalho docente visando à intervenção nos procedimentos indispensáveis para a formação cidadã do aluno, tendo como objetivo a superação do fracasso e das desigualdades escolares. A formação de professores necessita de reorganização, no entanto, para repensá-la,

seja ela inicial ou continuada, é necessário antes iniciar uma análise das práticas pedagógicas e docentes.

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

Segundo Nóvoa (1992, p. 27): "A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente". Os métodos de formação utilizados para instigar os professores à reflexão comprovam preocupação com a preparação de sujeitos atores e responsáveis pelo seu próprio desenvolvimento profissional e para a constituição dos saberes dos educadores.

> A formação do professor deve estar ligada a tarefas de desenvolvimento curricular, planejamento de programas e, em geral, melhoria da instituição educativa, e nelas implicar-se, tratando de resolver situações problemáticas gerais ou específicas relacionadas ao ensino em seu contexto (IMBERNÓN, 2011, p. 17).

A formação docente, para Imbernón (2011), está atrelada a solucionar problemas relacionados às instituições de ensino. Desse modo, em decorrência dessa formação, o professor precisa adquirir estratégias e conhecimentos que podem se relacionar a temáticas diversas, como: planejamento curricular, resolução de problemas, estratégias para formação de grupos, pesquisas relacionadas à docência, atividade sociocultural, relações com a comunidade, entre outras, visando a uma nova concepção do papel do docente.

Em suas contribuições, Pacheco; Flores (1999) citam que a formação é desenvolvida em três modelos elencados conforme as necessidades dos professores:

- **Modelo administrativo:** visa à organização administrativa, é desenvolvido pela chefia e estabelece estratégias para alcançar os resultados;

- **Modelo individual:** o professor é o centro da formação, no entanto é individual e ele deve procurar seus conhecimentos, em autoformação ou em grupo, conduzida por um professor formador denominado heteroformação;
- **Modelo de colaboração social:** é a junção dos dois modelos anteriores, coloca o docente como responsável pela sua formação e existe uma articulação entre o saber teórico e os saberes advindos de suas vivências.

Tardif (2012) e Diniz-Pereira (2014) apresentam três modelos sintetizados para a formação continuada, estabelecidos em três abordagens:

- **Modelo tecnólogo:** visa ao desempenho e à eficácia para alcançar os objetivos escolares;
- **Modelo prático-reflexivo:** considerado de alto nível, o profissional lida com diversas situações e diversos aspectos, buscando novas soluções e novas ideias;
- **Modelo ator social:** o professor é o agente transformador portador de valores. Marcelo García (1999) explica que, em países como Itália e França, esse conceito emancipatório em relação às diferentes conexões estrutura o espaço escolar e social relacionado à educação, à preparação e ao ensino dos professores. O conceito de formação de professores pode ser entendido como uma função social, um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa, mas também a formação da escola como instituição, desse modo apresenta duas dimensões; os participantes (professores) e a estrutura organizacional (MARCELO GARCÍA, 1999, p.19).

De acordo com Imbernón (2010, p. 15), a formação continuada passou por algumas etapas até chegar ao modelo atual. O autor desenvolve uma genealogia da formação docente nos seguintes períodos.

Segundo o autor, os anos de 1970 deram início aos modelos de formação docente. Nesta fase, ocorreram vários estudos relacionados à formação continuada e predominavam programas com foco nas atitudes dos professores e em suas competências para planejar a ação pedagógica. No entanto, a importância da formação docente ainda estava presa a posições autoritárias, seletivas, classistas e uniformizadoras. Na década de 1970, predominou o modelo individual de formação, em que cada um buscava a vida formativa para si, o lema era: “forme-se onde puder e como puder” (IMBERNÓN, 2010, p.16). Nessa época formavam-se

poucos professores, o pouco saber profissional durava por toda vida (IMBERNÓN, 2010, p.16-17).

Nos anos de 1980, considerado por Imbernón (2010) como o período do paradoxo da formação, aconteceu o apogeu das técnicas da formação. Um fator importante nesse período foi o desenvolvimento industrial e de emigração para grandes cidades. Os professores passaram a assumir um novo papel devido às salas de aulas estarem cheias, e os programas de formação continuada foram criados em modalidades de treinamento e de práticas de administração própria do modelo de observação/avaliação.

No entanto, a observação da sua prática remete ao professor a facilidade na obtenção de dados, gera reflexões e análises acerca de sua prática, favorecendo a aprendizagem de seus alunos. No paradigma da racionalidade técnica, a busca de competências para um bom professor deveria estar agrupada a uma formação teórica eficiente, sendo a aplicação de teorias na prática o ponto crucial da formação continuada de professores (IMBERNÓN, 2010, p.17-18).

Nos anos de 1990, ainda segundo Imbernón (2010), a formação de professores entra em um período de introdução da mudança. Vem com a proposta de adequar os professores, promovendo aperfeiçoamento constante de sua prática social e educativa. O modelo adotado leva professores, por meio da instrução individual ou grupal, a adquirirem conhecimentos ou habilidades oriundas e definidas por um ou por outros atores. Os formadores são os que decidem quais as necessidades temáticas que contribuirão para que o docente alcance os resultados esperados. Nessa época, um novo conceito de currículo, os projetos, a triangulação e a reflexão na formação, mudanças políticas e sociais contribuíram para que esse período fosse considerado muito fértil em relação à formação continuada dos professores (IMBERNÓN, 2010, p.21-22).

Do ano 2000 até 2010, segundo Imbernón (2010), a formação busca novas alternativas. Nesta etapa, os contextos sociais refletem e condicionam conflitos e uma série de forças surgem. Acontece, então, na profissão do ensinar, uma crise. A educação passa a ser vista de uma nova forma, as instalações não são adequadas, a formação emocional das pessoas ganha cada vez mais importância. Nasce a crise institucional da formação, e a educação necessita de uma nova forma de ver os alunos; os professores ganham um novo papel. Nesse período, os

conhecimentos acadêmicos e científicos dão opção a novos modelos relacionais e participativos na prática da formação. Portanto, nos últimos 30 anos muitas coisas se consolidaram, conhecimentos teóricos e práticos foram postos em prática, no início do século XXI, considerado modificado e mais complexo (IMBERNÓN, 2010, p. 22-25).

Schön (2000, p. 20-22) subdivide os conhecimentos profissionais em conhecimento útil e conhecimento ensinado. Nas escolas os professores constroem conhecimentos para lidar com os processos reais da prática educativa, ao mesmo tempo os educadores cada vez mais se preocupam com questões voltadas ao conhecimento profissional dominante, ensinado, e às competências exigidas no campo de aplicação.

A educação de professores está relacionada aos problemas da escola. De tempos em tempos, temáticas relacionadas ao trabalho do docente surgem, como qualidade do ensino e educação dos professores no exercício profissional; contudo muitas vezes é alvo de críticas quanto à questão do fracasso escolar. Pimenta (1999) aponta que, desde os anos 1970-80, o fracasso escolar é marcado pela desigualdade social, desigualdades práticas pedagógicas e docentes que ocorreram nas organizações escolares.

Rocha; Bossle; Neto (2015) apontam em sua investigação que a precariedade destinada aos professores de Educação Física em promover suas aulas atinge vários aspectos que dificultam o desenvolvimento e a motivação do docente, entre eles estão: a falta de tempo para planejamento, visto que os docentes muitas vezes estão em acúmulos de atividades voltadas a entregas de documentos; a falta de posicionamento diante das discussões nas reuniões, distanciando dos conflitos pelo receio de ser prejudicado; além do isolamento dos pares e individualismo do professor de Educação Física, descredibilizando o trabalho coletivo em seu distanciamento das reuniões pedagógicas por desconsiderar a contribuição na qualificação de suas práticas pedagógicas.

Outro ponto apresentado é a desqualificação do fazer docente do professor de Educação Física em meio ao seu grupo, dado que os demais estão envolvidos em todas as organizações do projeto político-pedagógico, e a impressão refletida ao professor de Educação Física é que apenas sua assiduidade, pontualidade e cumprimento com suas atividades burocráticas são importantes, não sendo

necessário seu posicionamento em meio ao coletivo de professores (ROCHA; BOSSLE; NETO, 2015).

Segundo Tardif (2002), reconhecer os docentes como pessoas de conhecimento é reconhecer que eles devem ser respeitados por sua profissão; pessoas com a missão de formar novas pessoas devem ser reconhecidas pela sua competência, seu trabalho exige conhecimentos específicos. No entanto, os conhecimentos vindos da área são relacionados por conteúdos e lógicas disciplinares e não profissionais, porém, na educação e formação do professor, as disciplinas pertencentes ao currículo não têm relação com as realidades cotidianas.

> [...] não podemos esquecer as condições em que ainda se move a profissão e ensinar que não favorecem essa profissionalidade desenvolvida que precisa de um coletivo "mais equilibrado" profissionalizante, como os processos de instabilidade, falta de gratificações morais e o isolamento que repercute na prática profissional e no profissionalismo coletivo: o ambiente de trabalho do professor, a tendência à rotina formal pelo desenvolvimento de um número limitado de esquemas práticos, a busca de indicadores de desempenho, a cultura pedagógica social, a solidão educativa, sua formação inicial muito padronizada, a hierarquização e burocratização crescentes, o baixo autoconceito profissional, a imaturidade do usuário, a falta de controle inter e intraprofissional e a possível desvalorização da ação pedagógica por parte das famílias (e da sociedade, portanto) e do próprio grupo profissional (IMBERNÓN, 2011, p. 34).

A profissão docente, segundo Imbernón (2011), é marcada por diversos fatores que podem comprometer o desempenho profissional, sejam cobranças das instituições de ensino, órgãos responsáveis acima dessas instituições e da comunidade, sejam questões pedagógicas desvalorizadas ou outras que tornam a profissão docente burocratizada pelo excesso de funções e o surgimento de novas exigências em relação à aprendizagem.

A formação continuada "constitui-se em um processo contínuo e ininterrupto que percorre toda a formação profissional do professor, sempre com o intuito de aprimorar a sua ação pedagógica e desenvolver a sua profissionalidade docente, a sua identidade" (ROSSI, 2010, p. 10). De acordo com Nóvoa (1995, p. 25), "a formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional".

"A formação não se constrói por acumulação [de cursos, de conhecimentos ou de técnicas], mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as

práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal" (NÓVOA, 1995, p. 25).

Durante muitas décadas a formação se baseou no domínio de conhecimentos de "conteúdo", isto é, numa perspectiva técnica ou racional, que foi superada por uma visão mais ampla, já que atualmente o conhecimento é considerado tão importante quanto a atitude, ou seja, representa a formação de atitudes. É necessário na formação docente destacar a importância de alguns conteúdos como: "um processo amplo e não linear, organização da instituição que ministra a formação é um processo complexo, adaptativo e experiencial" (IMBERNÓN, 2011, p.16-17) relaciona o objetivo da formação continuada para ser validada, necessita da experiência dos envolvidos no processo oportunizando desenvolvimento de uma prática reflexiva.

> [...] A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas (NÓVOA, 1995, p. 28).
>
> O conhecimento profissional consolidado mediante a formação permanente apoia-se tanto na aquisição de conhecimentos teóricos e de competências e rotinas como no desenvolvimento de capacidades de processamento da informação, análise e reflexão crítica em, sobre e durante a ação, o diagnóstico, a decisão racional, a avaliação dos processos e a reformulação de projetos (IMBERNÓN, 2011, p. 75).

O processo formativo deve pautar-se na valorização dos conhecimentos que precisam ser concretizados através da inovação, dos novos saberes ditos científicos. O professor nessa construção permanente não basta se apoiar na aquisição de conhecimentos teóricos e competências, mas também na experimentação que possibilite a reflexão crítica nesses momentos formativos, proporcionando-lhe o desenvolvimento de capacidades no processamento de informações que contribuirão na ação, no diagnóstico, na avaliação e no replanejamento (NÓVOA, 1995; IMBERNÓN, 2011).

Rossi; Hunger (2012) pontuam que a profissão docente na atualidade é idealizada por professores, gestores, pesquisadores e outras pessoas relacionadas ao campo profissional e a formação é um processo contínuo que acompanha a trajetória profissional docente para desenvolver e aprimorar sua ação pedagógica, profissionalidade e identidade. Para Tardif (2002, p.243), "se quisermos que os

professores sejam participantes do conhecimento, precisamos dar-lhes tempo e espaço para que possam agir como atores autônomos de suas próprias práticas e como participantes competentes de sua própria profissão".

Conforme Nóvoa (1999), a formação continuada é uma extensão da formação inicial. Em sua compreensão, os saberes contextuais da prática dificilmente são incluídos, mas os docentes necessitam de uma formação voltada aos espaços escolares e às ações formativas.

A formação continuada é a experimentação do novo, entendida com mudança das práticas no campo de atuação do docente, a partir da experimentação e de experiências profissionais; é um meio de unir conhecimentos antigos e novos na prática docente, em que as mudanças e transformações são fundamentadas por meio da construção individual e coletiva que ocorrem em suas relações, (WENGZYNSKI; TOZETTO, 2012).

Pimenta (2002) nos mostra que a discussão referente à formação continuada do professor se faz necessária, visto que na última década questões sobre a reflexão do docente proporcionaram crescimento nas propostas da formação continuada, que acreditam na ideia de que as reflexões dos docentes, através de programas de formação, resolveriam sobre este fazer, dizer e pensar, valorizando o conhecimento e experiência.

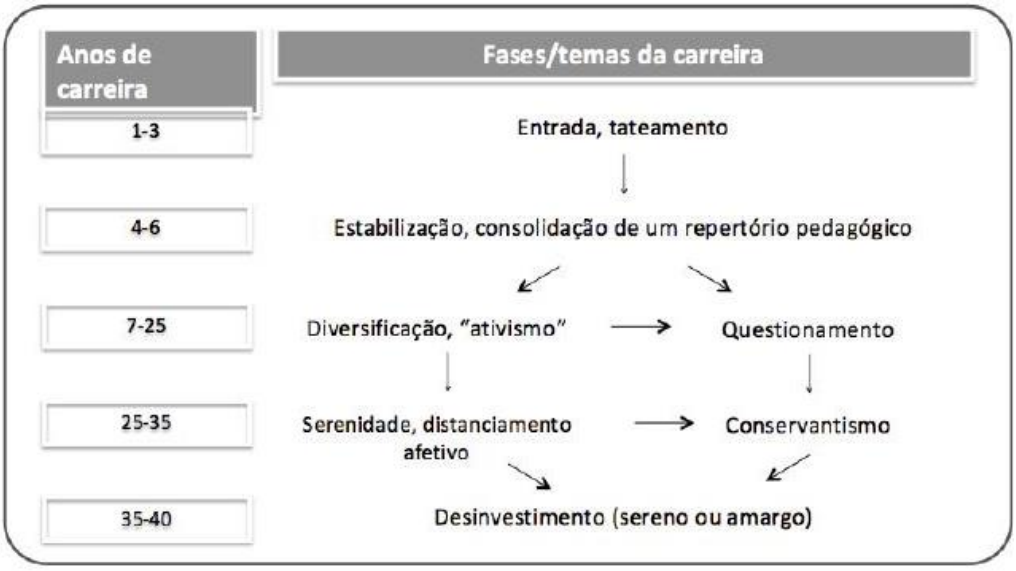
3.1 Ciclo de Profissionalização Docente

Nos estudos relacionados à profissionalização docente, Huberman (2000, p.38) cita que o desenvolvimento de uma carreira é um processo que para algumas pessoas pode ser linear, porém, para outras, "há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidade". O autor relaciona o conceito "carreira" e apresenta diversas vantagens sendo possível comparar pessoas em seu exercício profissional de diversos setores. Outra questão de investigação focalizada e restrita está relacionada à "vida", isto é, compreender como o percurso de pessoas relacionadas a uma organização assim como as características das pessoas envolvidas podem exercer influência sobre ela.

De Lima Costa (2004) cita que na psicologia as etapas do ciclo profissional de professores são conhecidas como ciclo de vida do adulto, temática recente no meio acadêmico e considerada uma linha de pesquisa interessante. Segundo Huberman (2000, p. 38-59), o estudo da carreira pedagógica do professor é estabelecido em fases, desde seu ingresso até a etapa final de encerramento, com a aposentadoria. Nessa trajetória relacionada ao “ciclo de vida” profissional, cada um terá inúmeras situações em sua sala de aula.

De acordo com o autor, as fases ou os estágios na vida do docente são destacados como: a entrada na carreira, a fase de estabilização, a fase de diversificação, serenidade e distanciamento afetivo e desinvestimento (Tabela 1).

Tabela 1 – Modelo-síntese elaborado por Michael Huberman



Fonte**:** Adaptado de Huberman (2000, p. 47).

Assim como Huberman (2000) e De Lima Costa (2004) menciona em seus estudos que o ciclo básico da vida desse profissional é composto por cinco etapas. Nesse sentido é possível compreender que esse ciclo sofre interferências de múltiplas variáveis, ao longo de sua carreira.

Gonçalves (2000) e Farias et al. (2018) mostram que os ciclos de carreira profissional seguem a linha de Huberman (2000), e o percurso do docente segue algumas sequências/etapas que relacionam início, desenvolvimento e encerramento da carreira.

Segundo Gonçalves (2000), o percurso profissional segue estas etapas: Início (1-4 anos) – choque real à descoberta; Estabilidade – segurança, entusiasmo, maturidade; Divergência positiva – empenhamento, entusiasmo ou Divergência negativa – descrença, rotina; Serenidade – reflexão, satisfação pessoal; e, por fim, a Renovação do interesse – renovação do entusiasmo ou Desencanto – desinvestimento e saturação.

Já para Farias et al. (2018), é constituído pelas seguintes fases: Entrada na carreira – o profissional remete aos conhecimentos da sua formação inicial para justificar suas práticas pedagógicas; Consolidação das competências profissionais na carreira – busca qualificação profissional, compreensão das estratégias e mecanismos para sobrevivência no contexto escolar; Afirmação e diversificação na carreira – domina os conhecimentos e rotinas, bem como aspectos da profissão; Renovação na carreira – caracterizado como desinvestimento considerado amargo, marcado pela aproximação da aposentadoria e por dificuldades e afastamento afetivo; e a Maturidade – considerado o reconhecimento ou a valorização profissional, sua experiência contribui para elaboração de aulas e orienta suas práticas.

Tabela 2 - Modelos de ciclos de vida profissional

Fases/Etapas da Carreira Profissional do Professor		
Huberman (2000)	**Gonçalves (2000)**	**Farias et al. (2018)**
Entrada (0 - 3)	O início (1 - 4)	Entrada na Carreira (0 - 4)
Estabilização (4 - 6)	Estabilidade (5 - 7)	Consolidação das Competências (5 - 9)
Diversificação (7 - 25)	Divergência (+) / (-) (8 - 15)	Afirmação e Diversificação na Carreira (10 - 19)
Serenidade (25 - 35)	Serenidade (15 - 20/25)	Renovação na Carreira (20 - 27)
Desinvestimento	Renovação do Interesse e desencanto (31 - 40)	Maturidade na Carreira (28 - 38)

Fonte: o próprio autor.

No quadro, Huberman (2000), Gonçalves (2000) e Farias et al. (2018) relacionam o ciclo de profissionalização do professor em cinco estágios, em que primeiro é considerado o início da carreira, marcado pela falta de preparo, por incertezas e descobertas.

Folle; Do Nascimento (2008) acrescentam que os primeiros cinco anos de carreira do professor apresentam desvantagens, pois o docente não leva em consideração suas características próprias que serão fundamentais para o entendimento das fases intermediárias; o último estágio caracteriza a saída desse docente para a aposentadoria, período em que as expectativas e perspectivas tendem a diminuir. Os autores mencionam ainda que o professor pode apresentar duas perspectivas: a primeira remete ao período de serenidade, entusiasmo e confiança, que, com passar dos anos, os níveis de ambição e de investimento reduzem; e a segunda são as sensações de cansaço, saturação e impaciência, queixas frequentes de diversas naturezas em relação aos colegas de profissão, alunos e políticas educacionais.

Folle; Do Nascimento (2008) sinalizam que o percurso profissional é compreendido como a junção de diversos processos, de forma que alguns se relacionam ao desenvolvimento da pessoa, como os aspectos físico, intelectual, social, afetivo, personalidade, capacidade e vocacional, que juntos à profissionalização aperfeiçoam competências. A construção dessas fases/etapas do ciclo de desenvolvimento deste profissional é um processo dinâmico marcado por crises que servem para preparar o docente para progressos em sua trajetória, não sendo somente uma sequência de acontecimentos.

3.1.1 Entrada na carreira

O início da carreira docente, ou seja, os três primeiros anos de ensino, relaciona as motivações do principiante no contato inicial com a sala de aula. Essa fase, considerada de descoberta por Huberman (2000), para Costa (2012) é classificada como introdução à sobrevivência, uma etapa de tatear, cercada de dúvidas e preocupação; contudo, entre diversas dificuldades apresentadas com

alunos, materiais didáticos inadequados e insegurança com a metodologia, a descoberta é o entusiasmo inicial, uma situação de responsabilidade e o sentir-se integrado ao corpo docente, o que para o ingressante é um marco social de representatividade para um professor iniciante.

A fase de entrada ou início de carreira constitui em uma etapa do ciclo de vida do professor compreendida em um momento de oscilação pela sobrevivência, uma luta entre a vontade de firmar-se e o desejo de abandonar a profissão, marcado pelos ajustes e reajustes necessários para atuação. Nela o professor apresenta uma relação estreita com a formação inicial, em que os conhecimentos adquiridos nessa primeira formação justificam sua prática pedagógica, atuação e início de carreira profissional (FOLLE; DO NASCIMENTO, 2008; FARIAS et al., 2012; 2018; GONÇALVES, 2000).

Para Rocha; Bossle; Neto (2015), o início da carreira do docente é caracterizado por diversas tensões e por se tratar do início de sua experimentação na docência, os conflitos presentes na rotina do professor podem acarretar a desistência de sua carreira, dado o despreparo, a falta de apoio e a desmotivação desse professor. No entanto, com as experiências são trazidos muitos conhecimentos considerados fundamentais para sua motivação, permanência e compromisso.

3.1.2 A fase de estabilização

Período que gira em torno de 4 a 6 anos no mínimo, conhecido como fase de exploração das opções provisórias e está relacionado ao estágio de comprometimento definitivo, em que existem tomadas de responsabilidades. No ensino, o profissional busca sua emancipação e libertação, o pertencimento ao corpo docente.

Considerado um momento de consolidação das competências, em que o professor adquire confiança no conhecimento curricular e pedagógico, para alguns profissionais pode prolongar um pouco mais (GONÇALVES, 2000). Esse ciclo é o início de mudanças importantes em relação à vida pessoal e profissional (BOTH, 2013), no entanto, os professores consolidam ações e comportamentos que serão

conduzidos em outros momentos, em relação à fase de entrada ou inicial de carreira e demonstram maior confiança perante seus colegas mais experientes e autoridades educacionais, aumentando a confiança, segurança e competência profissional (FOLLE; DO NASCIMENTO, 2008; FARIAS et al., 2012; 2018; GONÇALVES, 2000).

Nessa segunda fase da carreira, a atuação profissional é eficaz, o docente ainda não enfrenta todas as situações (HUBERMAN, 2004). Para Costa (2012), a etapa de consolidação do repertório pedagógico é um período de construção da identidade profissional e do comprometimento nas tomadas de responsabilidade, em que o docente em suas funções dedica mais tempo à autonomia em seu exercício e adquire um estilo próprio para condução em relação à sala de aula; por fim, nessa fase existe um relaxamento nas funções exercidas.

3.1.3 A fase de diversificação

Considerada subsequente às fases iniciais, nesse percurso individual do docente, a experimentação e a diversificação estão presentes, o professor consegue maior frequência de respostas ou observações de sua carreira. Nesse tempo da vida profissional, usam-se pequenas experiências, diversificando material didático, modelos de avaliação, maneiras de agrupamentos de alunos, sequências de programas, entre outros. Se na fase anterior, o docente carrega consigo incertezas, inconsequências e o insucesso, na atual os professores são mais motivados, dinâmicos e empenhados (HUBERMAN, 2000). Já para Costa (2012) e Gonçalves (2009), no entanto, ambos os ciclos da carreira são marcados por mudanças, e o desequilíbrio nessa fase refere-se ao domínio dos professores em relação à postura em sala de aula, à propriedade e ao domínio do conteúdo aplicado a seus discentes. Trata-se da inovação e mudança de repertório, em que o profissional está entusiasmado, buscando valorização.

Também denominada de divergência e afirmação, é considerada uma etapa de desequilíbrio marcada pelas fases anteriores que podem divergir de forma positiva ou negativa. O docente passa a focar em novas experiências em relação aos seus fazeres pedagógicos e busca por novas práticas, por considerar as

antigas repetitivas e monótonas. Trata-se de um período de confirmações das ações nas práticas pedagógicas do docente, em que acontece uma estabilização das competências na carreira do professor. Nesse ciclo, a rotina básica da profissão ocasiona o domínio do conhecimento assim como os aspectos relacionados à profissão do docente (FOLLE; DO NASCIMENTO, 2008; FARIAS et al., 2012; 2018; GONÇALVES, 2000).

3.1.4 Serenidade e distanciamento afetivo

Momento distinto da progressão de carreira, nem todos chegam à fase de serenidade; relaciona-se a um período de aceitação na condição em que se encontra, “de como eu sou e não como os outros querem” (HUBERMAN, 2000, p. 44), e de questionamento. Num dado importante relacionado a essa fase, professores que se consideram serenos são os menos sensíveis, vulneráveis à avaliação dos outros ou direção (HUBERMAN, 2000). Costa (2012) e Gonçalves (2009), por sua vez, abordam esse momento como um patamar de desenvolvimento da carreira, em que o profissional tem uma quebra de entusiasmo diferente das primeiras etapas. Nessa fase da carreira, a aceitação de si é a celebração e sensação de dever cumprido, em que o profissional conseguiu realizar tudo que é ligado ao seu dever docente.

A fase de serenidade também denominada renovação na carreira é considerada de calmaria, quando acontece uma quebra de entusiasmo, com distanciamento afetivo e reflexão do docente. Para Both (2013), trata-se de um período de estabilização, devido aos frequentes questionamentos e à aproximação da aposentadoria. Nesse momento da docência, o professor preocupa-se com necessidades de valorização da educação, conquistas e manutenção trabalhista em relação a sua aposentadoria, que é vista como uma expectativa (FOLLE; DO NASCIMENTO, 2008; FARIAS et al., 2012; 2018; GONÇALVES, 2000).

Segundo Farias et al. (2018), nessa etapa da carreira, podem-se encontrar três categorias de sujeito: o primeiro é encantado com a docência, entusiasta e otimista, busca se aperfeiçoar e se qualifica ao ingressar em cursos de mestrado e doutorado; o segundo são docentes defensores de causas ligadas às lutas pela

valorização profissional em relação aos fatores políticos, sociais e econômicos; o terceiro é a causa da educação democrática, são docentes renovadores da atuação profissional, que, através das experiências acumuladas ao longo de sua trajetória e de sua realidade, usam esses conhecimentos para contribuir em outros níveis de ensino, com publicação de artigos e realização de consultorias no contexto educacional.

3.1.5 O desinvestimento

No ciclo da vida humana esse fenômeno é considerado de recuo e interiorização no fim de carreira. Segundo Huberman (2000), o docente nessa fase está se libertando e nesse momento de sua vida não existe o lamento, ele visa dedicar-se a si próprio e distancia-se das questões relacionadas à escola, visto que sua vida social requer maior reflexão. Esse processo de desinvestimento está relacionado ao ensino, em que o professor no fim de sua carreira atua de forma diferente, o que, na visão de outros, é considerado como descomprometimento vivido nesse momento da profissão docente.

Porath et al. (2011) também citam que o último momento do ciclo profissional de um docente é compreendido como um desinvestimento em sua carreira e pode ser classificado em dois momentos: sereno, marcado por momentos positivos, ou amargo, marcado por momentos negativos. Docentes de Educação Física, de acordo com seu percurso, realizam uma avaliação pontuando ambiente, relações, experiências, entre outros aspectos marcantes em sua trajetória. Um ponto também levantado é o desinvestimento no qual o professor deixa suas ações educativas em segundo plano e com a aproximação da aposentadoria foca nessa nova etapa de sua vida.

Essa fase também é considerada uma renovação do interesse e maturidade na carreira, de acordo com o momento em que os docentes estão no fim de sua carreira. A aposentadoria é a etapa mais esperada por professores que se encontram nesse momento da vida; uma etapa que buscam alcançar, classificada como serena e amarga de acordo com as experiências vivenciadas em sua trajetória profissional. É considerada a última etapa desse ciclo profissional, que

pode apontar acontecimentos vivenciados nas etapas anteriores (FOLLE; DO NASCIMENTO, 2008; FARIAS et al., 2012; 2018; PORATH et al. 2011).

Nessa etapa de renovação de interesses, os professores se dividem em dois momentos: o primeiro, em que o entusiasmo é em continuar a aprender coisas novas, renovando o seu interesse pela escola e pelos alunos; e o segundo vai em desencontro a essa perspectiva otimista, com o cansaço, desinteresse e a impaciência estão na espera pela aposentadoria; o cansaço do ofício já não lhe permite ouvir as crianças, a aposentadoria é o fim imediato e desejado profundamente (GONÇALVES, 2000).

De acordo Porath et al. (2011), outra classificação mencionada no desinvestimento amargo e sereno está no primeiro voltado à profissão, abandono dos governantes em relação à Educação, e o segundo à satisfação de se afastar da docência pelo fato de a aposentadoria proporcionar novas possibilidades, uma libertação e uma nova continuidade a partir de novas experiências. Ainda, para Costa (2012) e Gonçalves (2009), esse último ciclo da carreira de docente é marcado pela preparação para a aposentadoria, considerado fim de carreira, e pelo abandono progressivo de suas responsabilidades. Nessa condição a saída desse profissional pode ser marcada de duas formas: a serena, definida pela etapa anterior de serenidade, e a amarga, destacada pelo desencantamento nas experiências vivenciadas no decorrer da sua carreira ou frustrações vividas nessa etapa.

Da Silva Machado (2010) aponta que estabelecer um significado ao desinvestimento é uma tarefa muito difícil. Essa fase apontada por Huberman (2000) é vista como um período amargo ou sereno, no âmbito pedagógico, em que professores de EFE permanecem em seus postos de ofício, mas abandonam pedagogicamente, apresentando baixa qualidade e compromisso em seu trabalho docente.

O desinvestimento pedagógico está relacionado a uma ampla caracterização atribuída aos docentes que não cumprem com suas obrigações, considerado na Educação Física como “professor rola bola”. O desrespeito pela falta de reconhecimento da disciplina de Educação Física no componente curricular faz com que se sintam rebaixados e não considerados como sujeitos de valor pelos

demais membros da escola (DA SILVA MACHADO et al., 2010; FARIA; MACHADO; BRACHT, 2012).

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1 Apresentação e Discussão dos Resultados das Respostas às Questões Fechadas do Questionário

Após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), o questionário intencional foi disparado aos professores de EFE do município estudado. Para envio de mensagens de convite, foram utilizadas as plataformas: *e-mail*, Facebook/Messenger, WhatsApp e Instagram. As cartas-convite foram encaminhadas a todos os professores e professoras da rede, totalizando 137 sujeitos convidados. Setenta e seis (76) professores de Educação Física responderam ao questionário, representando 55,47% dos professores do município.

4.1.1 Perfil dos professores

Com base nos questionários respondidos, foi possível traçar o perfil dos professores de EFE (Tabela 3).

Tabela 3 – Perfil dos professores de EFE

Sexo	
Feminino	43,42%
Masculino	56,58%
Idade	
Menos de 25 anos	0,00%
25 - 29 anos	2,63%
30 - 39 anos	50,00%
40 - 49 anos	28,95%
50 - 59 anos	14,47%
(+) 60 anos	3,95%

Fonte: Questionário de coleta de dados, organizado pelo autor.

Conforme observado, 56,58% (43) dos professores são do sexo masculino e 43,42% (33) do sexo feminino. Em relação à idade, 2,63% (2) dos professores se encontram na faixa de 25 a 29 anos; enquanto 78,95% (60) têm de 30 a 49 anos; 14,47% (11) dos professores ficam na faixa dos 50 a 59 anos e 3,95% (3) apresentam idade superior a 60 anos.

É importante mencionar que o acesso via concurso viabiliza uma diversidade de professores que se encontravam nos mais variados ciclos de vida profissional. A rede combina pessoas maduras ou consideradas na fase adulta profissionalmente, segundo Porath et al. (2011) próximas ao desinvestimento sereno, pois mesmo próximas da aposentadoria desempenham suas práticas eficientemente. Ao longo de sua trajetória da carreira, foram positivas e, mesmo com o sentimento de se afastarem da docência, exercem suas atividades sem ansiedade nem preocupação, deste modo mesmo com professores maduros continuam em investimento na rede, buscando melhorias em sua carreira e em suas aulas.

Na faixa etária dos 30 aos 49 anos, os professores se encontravam no ciclo de consolidação das competências profissionais e do ciclo de afirmação e diversificação na carreira, momento em que já estão consolidadas suas ações e comportamentos, competências e atitudes. Nessa fase, geralmente estão mais envolvidos e preocupados com as melhorias escolares e de suas práticas pedagógicas e também buscam se atualizar através de estudos orientados para a prática, discussões entre pares e participações em eventos. Seus conhecimentos acumulados no percurso ao longo da carreira contribuem para que considerem a inserção em cursos de pós-graduação. Nesse período, preferem partilhar seus conhecimentos com seus colegas de profissão (FARIAS et al., 2018).

Considerando a formação acadêmica dos professores (Tabela 4), 3,95% (3) se formaram entre os anos de 1980 a 1990; 17,11% (11) se formaram de 1990 a 2000; 18,42% (14) entre os anos de 2001 a 2005; 36,84% (28), de 2006 a 2010; 21,05% (16) entre 2011 a 2015; e 2,63% (2) se formaram entre os anos de 2016 a 2019. Conforme os dados apresentados, 76,76% (58) professores de EFE que participaram da pesquisa se formaram de 2001 a 2015, momento em que a formação inicial se dava em meio a um período de intensa publicação de

documentos curriculares nas diferentes instâncias administrativas das políticas educacionais brasileiras, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), o Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2010) e as Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem da Cidade de São Paulo (SÃO PAULO, 2007).

Tabela 4 - Conclusão da graduação em EFE

Ano de conclusão da graduação					
1980 - 1990	**1991 - 2000**	**2001 - 2005**	**2006 - 2010**	**2011 - 2015**	**2016 - 2019**
3,95%	17,11%	18,42%	36,84%	21,05%	2,63%
Graduação em Universidade					
Pública			7,89%		
Privada			92,11%		

Fonte**:** Questionário de coleta de dados, organizado pelo autor.

Em relação aos cursos de pós-graduação (Tabela 5), na modalidade *lato sensu*, 97,36% (74) dos professores concluíram um curso e 1,32% (1) estava cursando. Desse total, 5,33% (4) em instituições públicas e 94,67% (71) em instituições privadas, mostrando a desigualdade na formação inicial de professores que se concentra no ensino privado.

Já na modalidade *stricto sensu* mestrado, 15,79% (12) concluíram e 9,21% (7) estavam cursando. Desse total, 15,79% (3) se concentram em instituições públicas e 84,21% (16) em instituições privadas.

Em relação à modalidade *stricto sensu* doutorado, 1,32% (1) concluiu o curso e 10,53% (8) estavam cursando, dessa vez, todos em instituições privadas (9).

Tabela 5 - Formação *lato sensu* e *stricto sensu*

Formação Acadêmica				
Formações	**Concluída**	**Cursando**	**Pública**	**Privada**
Lato Sensu (Pós)	97,36%	1,32%	5,33%	94,67%
Stricto Sensu (Mestrado)	15,79%	9,21%	15,79%	84,21%
Stricto Sensu (Doutorado)	1,32%	10,53%	0,00%	100,00%

Fonte**:** Questionário de coleta de dados, organizado pelo autor.

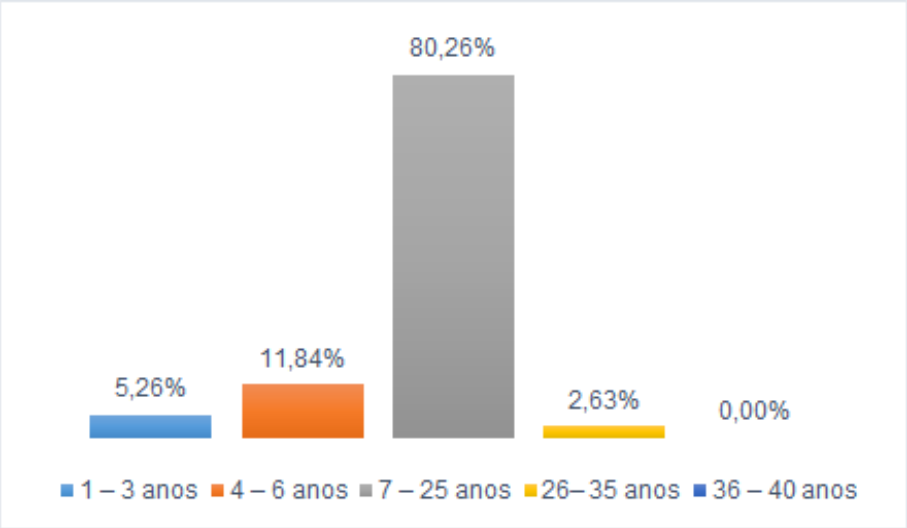
Os dados indicam que o corpo docente participante da pesquisa se mostra comprometido em buscar formação continuada de fundamentação acadêmica. O inacabamento é uma condição do ser humano, quando relacionado ao profissional, o docente em sua maturação sente necessidades em virtude de sua formação inicial, deste modo a exigência profissional o impulsiona a buscar novos saberes em cursos de pós-graduação, procurando especializações necessárias para o desempenho de suas atividades profissionais (BERNARDI; DA SILVA ILHA; KRUG, 2017).

4.1.2 Experiência na docência

Nesta seção, são discutidos o tempo de atuação na área, o modo como os 76 professores que responderam ao questionário se consideraram em relação ao momento que atravessam no ciclo de vida profissional, o ano de ingresso no município, os níveis de ensino em que atuam e a carga horária durante a semana de trabalho.

O primeiro aspecto analisado é o tempo de experiência dos professores de EFE, considerando o percurso em outras redes de ensino e também na rede de ensino estudada (Gráfico 1).

Gráfico 1 - Tempo de experiência do professor de EFE, nesta ou em outras redes de ensino



Fonte**:** Questionário de coleta de dados, organizado pelo autor.

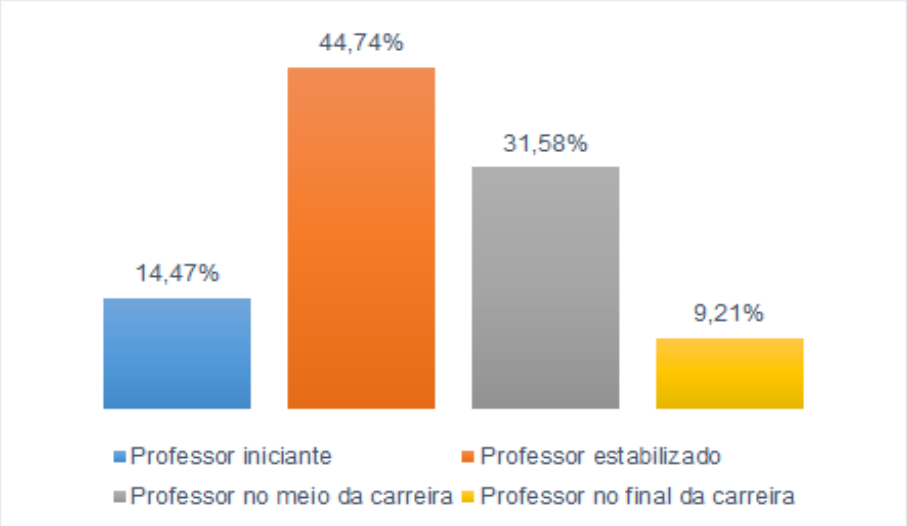
Nota-se que 5,26% (4) atuavam como docentes entre 1 a 3 anos; 11,84% (9), entre 4 a 6 anos; 80,26% (61), ou seja, a maioria dos professores de EFE, já atuavam entre 7 a 25 anos na docência; e apenas 2,63% (2) atuavam entre 26 a 35 anos.

Os dados apontados pelos professores da rede mostraram que a maioria se encontrava nas fases de diversificação e serenidade, segundo Huberman (2000). Nestes momentos, os professores são confiantes em suas competências, conseguem responder a questões relacionadas às suas crises profissionais e apresentam maturidade no exercício de suas práticas.

O percurso ou ciclo de vida profissional compreende as etapas percorridas pelos professores desde o seu ingresso na carreira até o encerramento do ciclo, que é a aposentadoria. Essa trajetória é marcada por momentos de crise que preparam o amadurecimento das práticas e concepções de ensino e aprendizagem dos professores (HUBERMAN, 2000; GONÇALVES, 2000; FOLLE; DO NASCIMENTO, 2008; FARIAS, 2018).

Huberman (2000) aponta que, na trajetória de vida profissional, é possível identificar etapas de ciclo de vida, conforme o tempo de experiência; no entanto, nem todos os professores realizarão o mesmo percurso em todas as fases ou as vivenciam da mesma forma, por isso, no questionário foi perguntado aos professores em que momento do ciclo de profissionalização eles se consideravam. O Gráfico 2 apresenta os resultados desse questionamento.

Gráfico 2 - Trajetória e momento do ciclo de profissionalização que o docente considera estar em sua carreira



Fonte**:** Questionário de coleta de dados, organizado pelo autor.

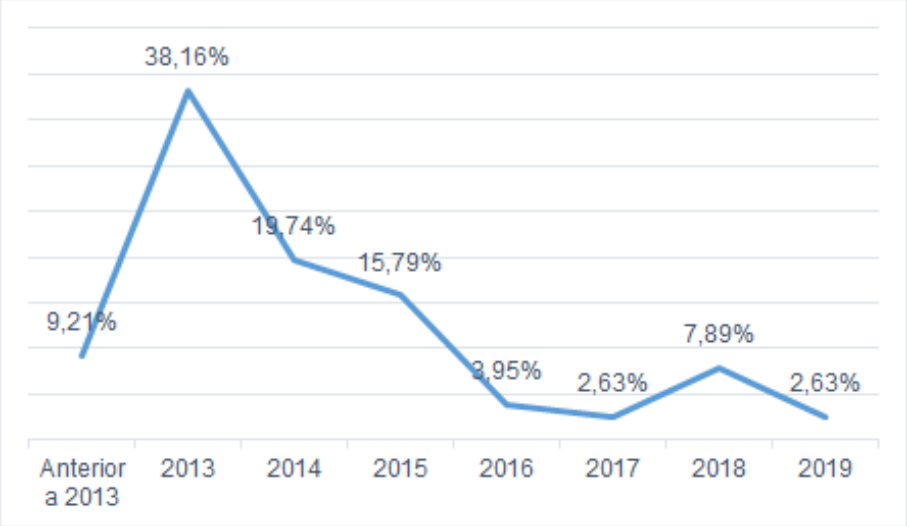
Observa-se que 14,47% (11) se consideraram professores de EFE iniciantes; já a maioria, 44,74% (34), se consideraram em fase estabilizada, seguido de 31,58% (24), que se consideraram professores em meio de carreira em relação a sua atuação na escola e 9,21% (7) se consideraram no final da carreira.

Nesse dado da pesquisa, os professores classificaram-se em etapas da carreira de acordo com a própria avaliação, alguns dos docentes participantes da pesquisa já atuaram em outras áreas da Educação Física, mas, ao ingressar na área escolar, enfrentaram novos desafios e vivenciaram crises do professor iniciante. Entretanto, a experiência profissional não deve ser a única analisada, mas os tipos de modalidades exercidas, reforçando a importância de uma análise mais aprofundada em relação ao ciclo de vida profissional, não se baseando apenas no tempo de exercício da profissão. A maioria do grupo que respondeu ao questionário se considerou estabilizado e no meio da carreira. Esses dados mostram que a rede é composta por professores cuja experiência docente está mais consolidada, indicando a importância de se considerar a percepção dos professores em relação ao seu ciclo de vida profissional, que pode diferir daquela apresentada nas teorias que consideram o tempo de exercício profissional.

Quanto ao ano de ingresso dos professores de EFE na rede estudada (Gráfico 3), nota-se que o grande pico coincide com o chamamento do primeiro

concurso realizado no município, em 2011. A maioria dos docentes ingressaram na rede entre 2013 e 2015, 73,69% (56); 9,21% (7) dos professores informaram a entrada anterior a 2013, pois tiveram uma passagem no município como monitor educacional através do Projeto Vivências Corporais do Movimento, administrado por uma ONG, no período entre 2007 a 2013, e depois oficializaram a permanência na rede via concurso. O ingresso dos professores nos anos de 2016 a 2019 representa 17,10% (13) professores que ingressaram concluindo o chamamento do primeiro concurso e também do segundo concurso realizado em 2015 no município para preencher o quadro docente.

Gráfico 3 - Ano de ingresso como docente neste município



Fonte: Questionário de coleta de dados, organizado pelo autor.

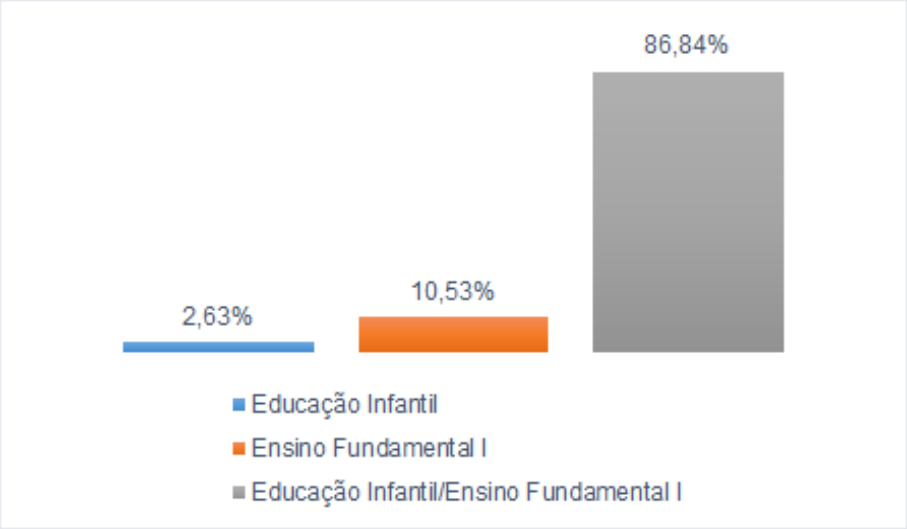
Os dados apresentados em relação à entrada dos professores mostraram que existe uma estabilidade e permanência dos docentes na rede até o momento. Uma rede marcada pela permanência dos docentes mostra a importância de se investir e valorizar as políticas de formação continuada para manter o profissional na rede e garantir trabalhos formativos de longo prazo.

Campanholi (2019) afirma que as políticas de incentivo à educação são recentes no Brasil. Em relação à formação de professores, o autor afirma o crescimento de políticas e pesquisas nas últimas décadas. Vale destacar que o plano de metas visa a melhorias na educação básica e formação de professores. Desse modo, pensar no plano de carreira é buscar melhorias não somente para os professores, mas para a educação básica.

Em uma rede na qual professores têm um vínculo e plano de carreira, políticas de gestão da carreira docente são fundamentais como estratégia de permanência e qualificação dos professores, tornando-se um investimento necessário na qualificação do profissional e da educação do município.

O Gráfico 4 apresenta a relação dos níveis/ciclos para os quais os professores de EFE ministravam aulas no município estudado.

Gráfico 4 - Níveis de ensino das aulas de EFE ministradas na rede de ensino estudada



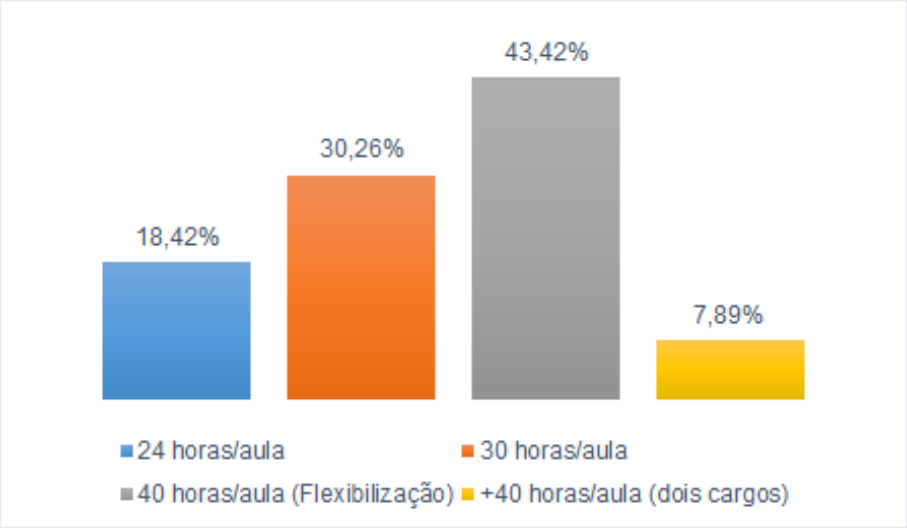
Fonte: Questionário de coleta de dados, organizado pelo autor.

Verifica-se que 2,63% (2) dos professores de EFE atuavam somente com a Educação Infantil; 10,53% (8) somente com o Ensino Fundamental I; e 86,84% (66) dos professores atuavam com os dois ciclos: Educação Infantil e Ensino Fundamental (anos iniciais).

O atendimento a turmas distintas é uma realidade do município, visto que a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (anos iniciais) estão presentes em uma mesma unidade escolar, fazendo com que os professores necessitem de formações específicas distintas para cada faixa etária de atendimento.

O último aspecto analisado foi a carga horária de trabalho semanal dos professores EFE na rede estudada (Gráfico 5).

Gráfico 5 - Carga horária de trabalho docente de EFE na rede de ensino estudada



Fonte: Questionário de coleta de dados, organizado pelo autor.

Nota-se que 18,42% (14) dos professores possuíam carga horária de trabalho de 24 horas/aula semanais; 30,26% (23) trabalhavam 30 horas/aula semanais; 43,42 (33) tinha carga horária de 40 horas/aula semanais, que correspondem a 30 horas/aula dentro da sua unidade escolar, mais 10 horas/aula de flexibilização realizadas pelo professor na sua unidade escolar, ou em outra unidade escolar substituindo professor em afastamento e professores que atuavam no Núcleo de Natação Adaptada; e 7,89% (6) dos professores possuíam carga horária de trabalho superior a 40 hora/aula semanais, entretanto, 1 professor sinalizou a alternativa considerando outra rede de ensino nesta questão relacionada à experiência na docência.

A carga horária desses professores é composta da seguinte forma: formação continuada, atendimento aos alunos, reunião pedagógica semanal (RPS) e hora-atividade. Em um cargo de 30 horas, esse professor terá em sua carga horária: 5 horas de formação continuada, 20 horas de atendimento aos alunos, 3 horas de RPS e 2 horas em hora-atividade.

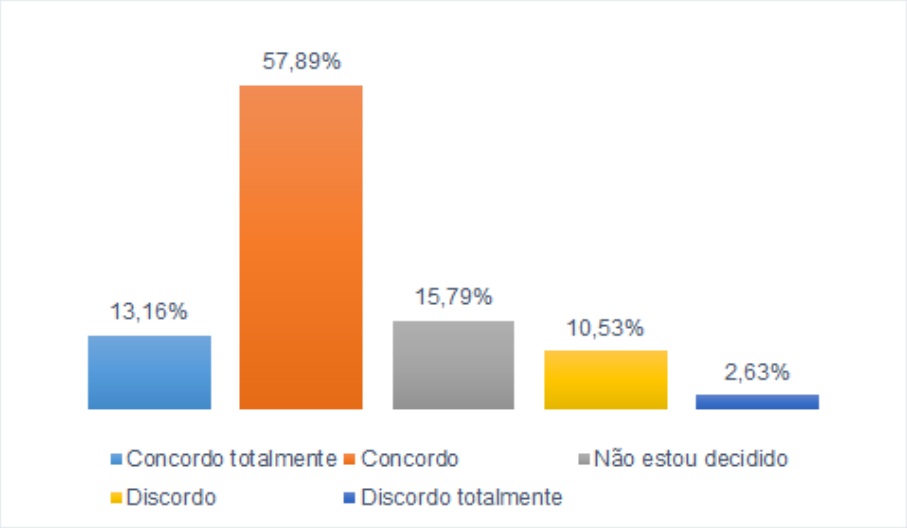
Vale destacar que, de acordo com Vasconcellos (2002), a carga horária dos professores não implica apenas o tempo de aula, mas o tempo de planejamento, a participação em reuniões pedagógicas, eventos, produção de materiais e construção de devolutivas avaliativas a partir da leitura de trabalhos e provas.

4.1.3 Formação continuada docente

Nesta seção, discute-se o ponto de vista dos professores participantes da primeira etapa da pesquisa sobre a formação continuada oferecida pela rede em relação a: seu papel no desenvolvimento profissional docente, no compartilhamento de experiências entre os professores, na ampliação de referenciais teóricos-metodológicos e conhecimentos, no desenvolvimento de atividades para sala de aula e às estratégias utilizadas.

O Gráfico 6 apresenta a visão dos participantes sobre a formação continuada oferecida pela Secretaria de Educação do município e suas contribuições para o aperfeiçoamento do trabalho docente nas escolas onde atuavam.

Gráfico 6 - Ponto de vista dos professores sobre o papel da formação continuada oferecida pela Secretaria de Educação do município para o aperfeiçoamento do trabalho escolar



Fonte: Questionário de coleta de dados, organizado pelo autor.

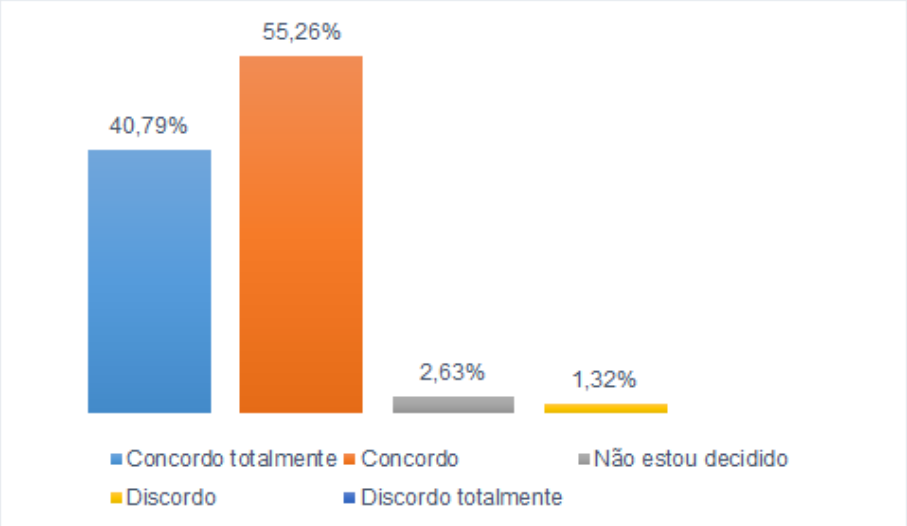
Nota-se que 57,89% (44) dos professores concordaram que a formação continuada oferecida contribuía para o aperfeiçoamento de suas práticas na unidade de trabalho; 13,16% (10) concordaram totalmente, significando uma avaliação positiva de 71,05% (54) dos professores sobre a contribuição da formação profissional para a prática pedagógica; 15,79% (12) dos professores não estavam decididos; 10,53% (8) discordaram e 2,63% (2) discordaram totalmente que a formação oferecida possa aperfeiçoar o trabalho.

Um dado muito relevante é o do grupo que concordou que a formação continuada oferecida contribui na qualificação docente. Isso representa que os processos desenvolvidos nos momentos formativos oferecidos pelo município são valorizados para o aperfeiçoamento dos trabalhos realizados nas unidades escolares.

Bernardi; Da Silva Ilha; Krug (2017) defendem que a formação continuada deve promover melhoria no trabalho docente, trazendo maturidade e principalmente reflexão sobre as práticas. A formação profissional é uma necessidade que surge conforme as especificidades e os trabalhos no dia a dia do docente. Imbernón (2010) complementa afirmando que a formação continuada é necessária para que os professores possam agir sobre as situações-problemas da prática, buscando respostas através do debate e reflexão. Gasque; Costa (2003) corroboram que a formação é necessária no desenvolvimento de competências para o exercício da profissão.

O próximo dado analisado é o ponto de vista dos professores sobre a formação como espaço para compartilhamento de experiências (Gráfico 7).

Gráfico 7 - Ponto de vista dos professores sobre o papel dos encontros de formação continuada para trocas de experiências



Fonte: Questionário de coleta de dados, organizado pelo autor.

Nota-se 96,05% (73) dos professores EFE concordaram e concordaram totalmente que os espaços formativos contribuem para trocas entre professores de EFE, possibilitando o conhecimento de novas práticas para atuação docente;

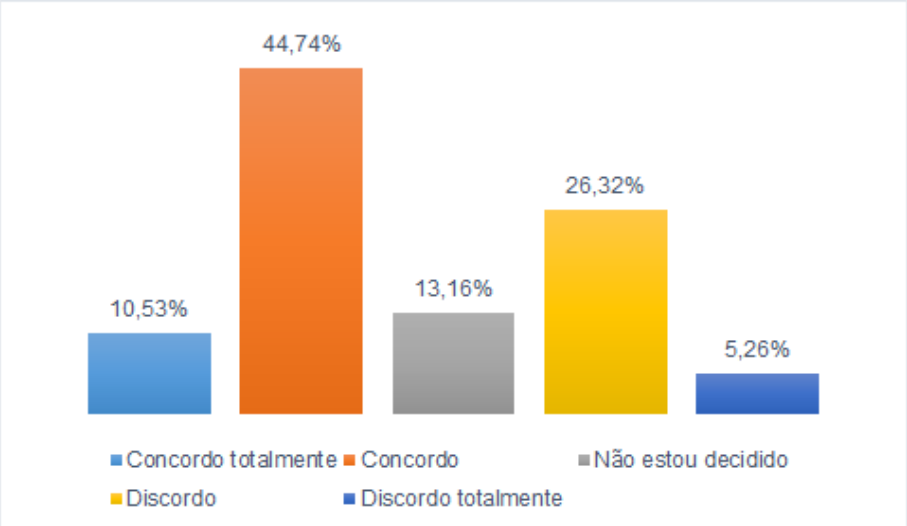
2,63% (2) deles não estavam decididos e 1 (1,32%) professor de EFE discordou em relação à formação como espaço de trocas de experiência entre pares.

As trocas entre pares realizadas nos espaços formativos foram muito bem representadas pelo grupo, tendo em vista a necessidade do conhecimento de novas estratégias. O encontro desses docentes em tais espaços cria possibilidades de aprendizagens, através de trocas de experiências e acontecimentos do cotidiano que possibilitam o enriquecimento mútuo das práticas, segundo os professores.

Conforme Demailly (1992, p.144), no modelo de formação interativo-reflexivo, os envolvidos – formador e formandos – colaboram e os saberes são construídos em cooperação e juntos devem solucionar problemas práticos. “Por isso é que na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática” (FREIRE, 2001 p.43). “Quando a prática é tomada como curiosidade, então essa prática vai despertar horizontes de possibilidades [...]. Esse procedimento faz com que a prática se dê a uma reflexão e crítica” (FREIRE, 1993 p. 40). A reflexão crítica deve constituir-se permanentemente como orientação onde a formação de professores busque a transformação através de sua prática educativa, a reflexão nasça da indiscrição sobre a prática docente.

Outra questão analisada foi a disposição de referenciais teóricos e metodológicos da Educação Física para leitura nos encontros formativos (Gráfico 8).

Gráfico 8 - Ponto de vista dos professores sobre o papel da formação continuada para ampliação de referenciais teóricos e metodológicos da Educação Física



Fonte: Questionário de coleta de dados, organizado pelo autor.

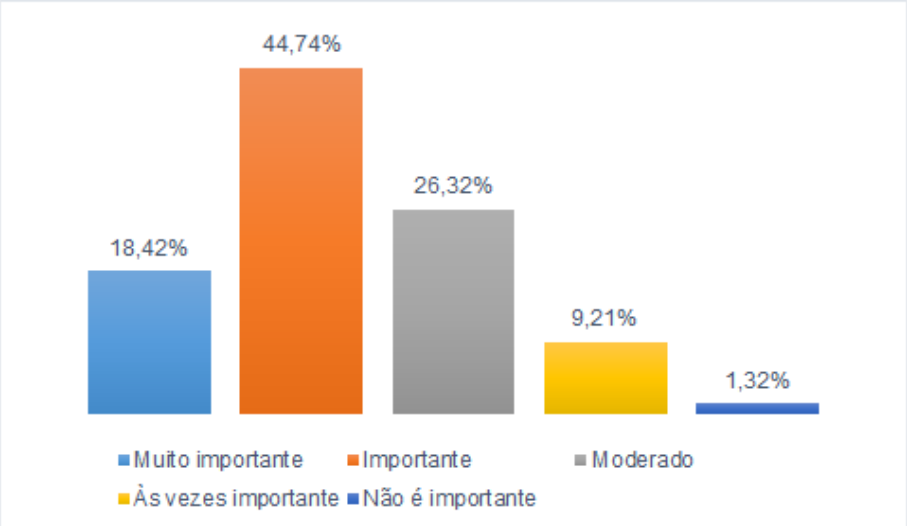
Concordaram que foram disponibilizados materiais para leitura 44,74% (34) dos professores EFE; 26,32% (20) discordaram; 13,16% (10) não estavam decididos; 10,53% (8) concordaram totalmente; e 5,25 (4) professores EFE discordaram totalmente em relação aos materiais disponibilizados para leitura.

A disponibilização dos referenciais teóricos é apontada por uma grande parcela do grupo, mostrando que os materiais foram ofertados em algum momento da formação para estudo, reflexão e a importância da construção deste professor fundamentar suas práticas. No entanto, uma parcela considerável dos docentes não reconhece a formação como espaço de ampliação de referenciais teóricos metodológicos.

O referencial teórico é considerado uma fundamentação que busca a informação com foco nas necessidades cognitivas do pesquisador (professor), desse modo seu objetivo é encontrar soluções definidas em um processo de concepções reflexivas das informações específicas (GASQUE; COSTA, 2003). Para Rodrigues (1998), o professor de Educação Física em seu fazer pedagógico perpassa a condição de profissional intelectual transformador em suas práticas e assume o papel e sentido de reflexivo e pesquisador de sua prática. Como produtores de conhecimento, devem investigar e refletir sobre sua própria prática para que ocorra a mudança.

Verificou-se também a avaliação dos professores sobre a importância dos conhecimentos oriundos da formação continuada oferecida pela rede (Gráfico 9).

Gráfico 9 - Importância atribuída pelos professores aos conhecimentos trabalhados na formação continuada oferecida pela rede



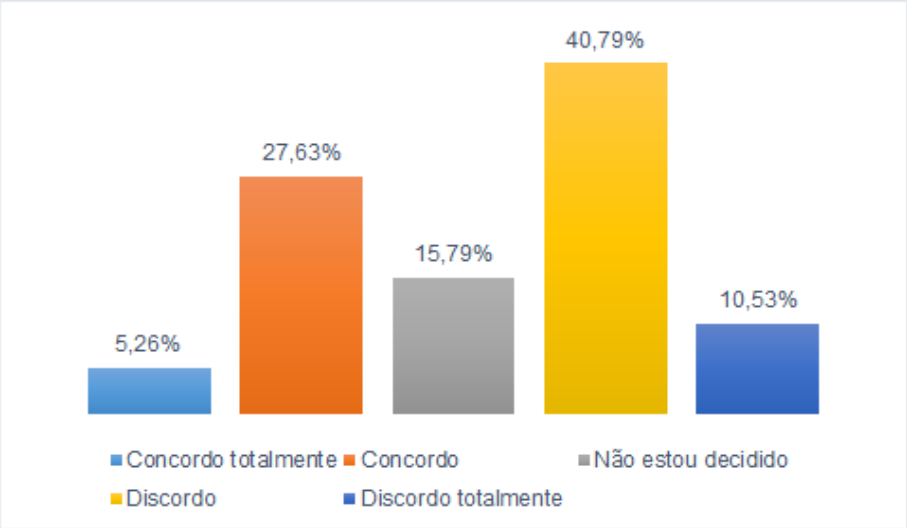
Fonte: Questionário de coleta de dados, organizado pelo autor.

Os conhecimentos oriundos da formação continuada foram considerados muito importantes por 18,42% (14) dos professores de EFE; 44,74% (34) consideraram os conhecimentos importantes; 26,32% (20) consideraram moderado; 9,21% (7) dos professores consideraram às vezes importante; e 1 (1,32%) professor de EFE considerou que os conhecimentos oferecidos na formação continuada da rede não são importantes.

Com base nas respostas dos professores no município, pode-se afirmar que a formação continuada na rede é entendida como muito importante e importante. Esses dados mostram que em algum momento as formações foram essenciais no desenvolvimento e continuam agregando conhecimento ao grupo, o que complementa os dados apresentados no Gráfico 8, que aponta que os referenciais teóricos foram disponibilizados ao longo dos anos.

Outro tópico questionado foi o ponto de vista dos professores sobre a formação continuada centralizar o desenvolvimento de exercícios e atividades voltados à sala de aula (Gráfico 10).

Gráfico 10 - Ponto de vista dos professores sobre o papel da formação continuada no desenvolvimento de exercícios e atividades voltados à sala de aula



Fonte: Questionário de coleta de dados, organizado pelo autor.

Do total de professores participantes, 40,79% (31) discordaram que a EFE deve centralizar o espaço para desenvolvimento de exercícios e atividades voltados à sala de aula; 27,63% (21) concordaram; 15,79 (12) não estavam decididos; 10,53% (8) discordaram totalmente; e 5,26% (4) concordaram totalmente.

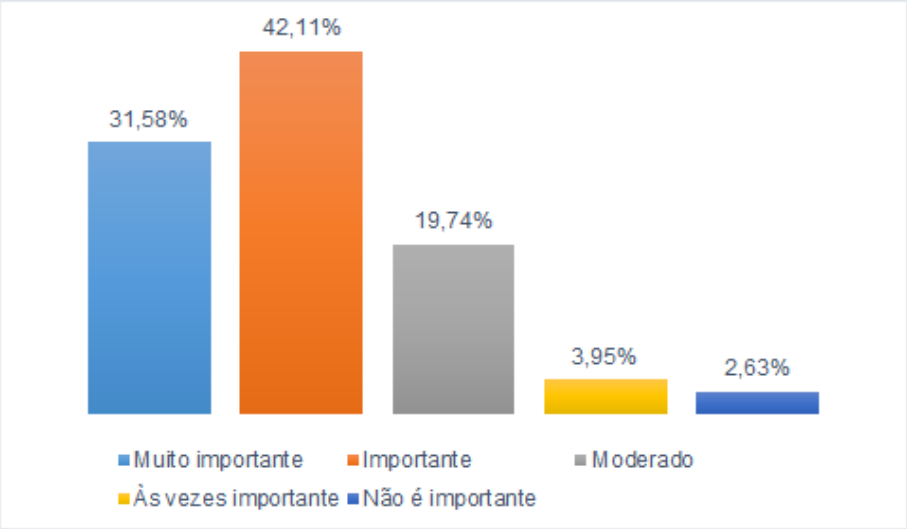
Do ponto de vista analisado, nas respostas dos docentes, há discordância sobre o papel da formação continuada se basear apenas no desenvolvimento de práticas docentes. Acredita-se que o papel da formação continuada está além de práticas, contribuindo na valorização dos conhecimentos docentes, reflexão, contribuições na ação, diagnóstico, avaliação e replanejamento de ações pedagógicas.

Esse dado mostra que a valorização da formação continuada é alta, mas os referenciais e conhecimentos são inferiores ao geral, no entanto, eles voltam a reconhecer a importância da formação teórica ou não ser centrada apenas na formação prática. Deste modo, os espaços formativos devem possibilitar que os docentes sejam participantes no desenvolvimento de suas ações pedagógicas e reflexivas e da construção de conhecimentos de forma autônoma (NÓVOA, 1995; TARDIF, 2002; IMBERNÓN, 2011; ROSSI; HUNGER, 2012; WENGZYNSKI; TOZETTO, 2012).

Para Rufino; Benites; Souza Neto (2017), a melhoria da prática está atrelada às experiências docentes e a formação continuada deve promover tomadas de decisões, valorizar os processos de aprendizagem do professor, contribuindo para que ele consiga refletir criticamente sobre sua prática.

Ainda se questionou como os professores de EFE qualificaram sua participação nas formações (Gráfico 11).

Gráfico 11 - Autoavaliação dos professores sobre a participação na formação continuada



Fonte: Questionário de coleta de dados, organizado pelo autor.

A maioria (73,69%; 56) dos professores de EFE qualificaram sua participação como importante e muito importante; 19,74% (15) qualificaram como moderada; 3,95% (3) qualificaram como às vezes importante; e 2,63% (2) professores de EFE entenderam que a participação não foi importante.

A autoavaliação foi inserida com o propósito de conhecer o real interesse dos professores e examinar suas considerações sobre o seu envolvimento no grupo de formações e de discussões nos espaços formativos. Os dados mostram que o momento formativo é valorizado e contribui no desenvolvimento profissional docente. Alvarado-Prada et al. (2010) e Rufino; Benites; Souza Neto (2017) citam que a formação é o caminho para desenvolver os conhecimentos docentes, construir relações, trocar informações possibilitando que professores e formadores ampliem seus repertórios e reflitam sobre suas práticas e a realidade escolar.

Por fim, considerando as estratégias formativas vivenciadas na formação continuada oferecida pelo município, questionou-se sobre a relevância de cada uma para os professores (Tabela 6).

Tabela 6 - Ponto de vista dos professores sobre a relevância das estratégias de formação continuada que o município oferece

	0 Nunca vivenciei	1 Considera nada relevante	2 considera pouco relevante	3 considera relevante	4 considera muito relevante	5 Considera totalmente relevante
Oficinas	9,21%	5,26%	13,16%	26,32%	14,47%	31,58%
Grupos de estudo	2,63%	7,89%	18,42%	25,00%	18,42%	27,63%
Reuniões temáticas	3,95%	1,32%	15,79%	27,63%	23,68%	27,63%
Formações externas	2,63%	1,32%	17,11%	25,00%	18,42%	35,53%

Fonte: Questionário de coleta de dados, organizado pelo autor.

Os professores pontuaram quatro tematizações que já foram desenvolvidas na formação de professores. Classificando de forma somativa as respostas

relevantes, muito relevante e totalmente relevante, tivemos: as formações externas (78,95%; 60) e as reuniões temáticas (78,94%; 60) foram apontadas como sendo de maior relevância para os professores, seguidas pelas oficinas (72,37%; 55) e pelos grupos de estudo (73,05%; 54). Já as estratégias consideradas menos relevantes são os grupos de estudo (28,94%; 22) e as oficinas (27,63%; 21), seguidas das reuniões temáticas (21,06%; 16) e das formações externas (21,06%; 16).

Nota-se um equilíbrio do ponto de vista dos professores em relação às suas necessidades formativas e ao ciclo de profissionalização, o mesmo ocorreu entre as formações externas e as reuniões temáticas, acreditando ser um modelo que agregou para o grupo ou uma possibilidade exitosa, logo após tivemos as oficinas e grupos de estudos. Cabe apontar a “não relevância” dos grupos de estudos em relação aos outros modelos, demonstrando que os professores ainda acreditam como possibilidade formativa formadores externos, que apresentam contextos de fora do município e também modelos que agreguem à prática, dando condições aos docentes de melhorarem seu repertório de práticas pedagógicas.

Para efetivar ações formativas relevantes para os professores, é preciso identificar as estratégias mais significativas para os docentes de acordo com suas necessidades formativas. Vale destacar que as preferências de cada professor estão relacionadas às suas necessidades diárias na sua comunidade. Independentemente do tempo de serviço/ciclo de vida profissional, suas necessidades estarão sempre voltadas às suas experiências, logo, ao serem questionados sobre a relevância de um modelo ou outro, obtêm-se as mais variadas opiniões.

4.2 Apresentação e Discussão das Respostas às Questões Abertas do Questionário

4.2.1 Necessidades formativas

Em continuidade à avaliação da relevância das estratégias formativas, foi perguntado aos professores que outras estratégias consideram relevantes para a formação continuada. Ao analisar as respostas, observa-se que os professores

tendem a avaliar todas as estratégias como passíveis de contribuírem com a formação, principalmente se acrescentam em seu desenvolvimento prático pedagógico, atendem às suas necessidades formativas e se conectam à realização de práticas em sua sala de aula. Os excertos a seguir evidenciam essa interpretação dos dados.

Professora Janaína: *Todas as práticas vivências* ***contribuíram imensamente em minha práxis.*** *Participando dessas ações, revejo o meu percurso e percebo o quanto mudei de lá para cá.*

Professora Andressa: *Penso que* ***todas as formações foram muito importantes,*** *pois fizeram, nós professores, refletirmos nossa prática para melhorarmos cada vez mais a didática e a direção dos saberes da educação física.*

Professora Joyce: *Todos os formatos de formação continuada são importantes dentro de um determinado contexto, porém quando existe a participação dos professores em sua construção e* ***nas relações com a prática pedagógica e reflexões dessa prática*** *em congruência com o estudo teórico para embasar a prática penso que se torna mais relevante.*

Professor Théo: Oficinas, grupos de estudos e formações temáticas *são super importantes para o nosso conhecimento prático e teórico.* ***Palestras de conhecimento teórico, oficinas práticas, grupos de estudos trocam conhecimentos, experiências.*** *Outras entrariam, principalmente, o conhecimento da comunidade onde estamos trabalhando.*

Nesses relatos, os professores avaliam os encontros formativos e o quanto esses momentos acrescentaram ao desenvolvimento de suas práticas e seu autoconhecimento. A formação qualifica as pessoas que estão nela envolvida em conquistas contínuas, com base em valores e nas atitudes, seja em contribuições no plano de vida e contextos socioculturais. A cada dia essas conquistas são refeitas, impactando habilidades técnicas e didáticas, aquisição e domínio de informações (ROCHA; NASCIMENTO, 2017).

Professor David: *Acredito que* ***termos um dia exclusivo para formação****, nos assegura o 1/3 a que temos direito e* ***isso é um privilégio*** *se nos compararmos ao restante do país. Mas acho que seria possível qualificar esses encontros.*

Nesse relato, o professor sinaliza a importância do momento exclusivo de formação que os professores do município têm garantido por lei, que assegura 1/3 da carga horária docente para atividades formativas.

Outros apontam também alguns incômodos em relação aos encontros, que necessitam ainda de ajustes, mas também trazem relatos de que a formação é um ambiente que proporciona mudança no docente, promovendo interesses, propicia o crescimento docente e contribui com melhores práticas, favorecendo a aprendizagem dos educandos. Desse modo Freire (1996) nos coloca a importância do ato de ensinar e da formação continuada, porque o docente antes de ser formador ele precisa se formar, e ensinar não é apenas transferir conhecimentos, não existe docência sem a discência.

Professor Kaio: *É fundamental formações destinada às* ***práticas diárias das aulas****.*

Professora Pâmela: *As minhas escolhas se baseiam na opinião que* ***temas/temáticas mais práticas, de vivências,*** *sejam mais relevantes aos mais teóricos. Muitas vezes, formações muito teóricas pouco agregam à nossa prática cotidiana.*

Professora Helena: *Acredito que a formação continuada oferecida pela rede* ***precisa dialogar com a prática pedagógica,*** *desenvolvida na escola. Oficinas são importantes e podem ser até temáticas, com sequências de discussões, fundamentadas em autores, trazendo os próprios professores para ministrar as oficinas, compartilhando suas experiências.*

Professora Laura: *Acredito que poderíamos ter formações internas, com* ***professores que possuem determinada*** *formação e poderiam fazer essa* ***troca de conhecimentos.***

Outro ponto levantado pelos professores é sobre as práticas diárias das aulas, a construção de repertório e a efetividade do trabalho na escola, direcionadas ao trabalho que agregam à prática cotidiana, à busca de repertório muitas vezes está atrelada à necessidade formativa advinda da falta de experiência e desconhecimento de determinada temática. Desse modo, os professores destacados estão em diferentes momentos do ciclo de vida profissional e isso mostra que, independentemente do tempo de experiência, o professor sempre estará preocupado com a construção de repertório e novas práticas que contribuam com seu desenvolvimento profissional e que supra suas necessidades baseadas na realidade de sua comunidade.

A valorização dessas estratégias formativas vai ao encontro do fornecimento de repertório de práticas diárias, não se importando nesse momento com a reflexão, mas na sobrevivência do professor iniciante, como citado pelo pesquisador Huberman (2000). Assim a utilização de professores para ministrarem encontros formativos é considerada em suas falas como um ponto positivo nas

trocas de experiências e possibilidade de conhecerem os trabalhos desenvolvidos nas unidades escolares da rede municipal.

Meurer; Pereira (2005) apontam que o docente em busca de repertório necessita de muita paciência, pois atuar com as séries iniciais do ensino fundamental requer um extenso repertório e um dos grandes problemas está relacionado às propostas, à realidade de cada escola e à heterogeneidade dos alunos. Os professores também apontam alguns critérios para que as estratégias formativas sejam efetivas:

Professora Andréia: *desde que dialoguem com as necessidades dos professores (as) e* ***estejam organizadas para que haja continuidade e relação entre as temáticas.***

Professor Valdo: *Quando é* ***feito de maneira solta e aleatória talvez não conseguimos aprofundar,*** *e temos condições para nos aprofundar e não só "passar" por alguns temas.*

Professora Laura: *A cidade é uma das poucas que oferece esse momento formativo e estamos vendo esse espaço sendo mal utilizado, com* ***formações esparsas****.*

A continuidade formativa está relacionada às tematizações dos encontros. Esse ponto é visto com grande incômodo pelos moldes apresentados pela gestão da formação na rede, com temas que não se relacionam ou são interrompidos por motivos diversos relacionados a questões que os professores consideram externas à formação. Embora os professores valorizem a formação, percebem que precisa ser aperfeiçoada, principalmente em relação à continuidade das ações.

O planejamento das ações realizadas durante a formação é um dos pontos levantados como critério para construção e melhoria dos encontros formativos, visto que facilita a construção de um diálogo com as necessidades dos professores, de modo contínuo e estabelecendo relação entre as temáticas. O desenvolvimento desse calendário visando ao aprofundamento das discussões contribui com o desenvolvimento dos professores, e já que se trata de umas das poucas cidades que promovem tais momentos, esse espaço precisa ser mais qualificado nos momentos formativos.

Segundo Bossle (2002), o planejamento deve atender às necessidades básicas e organizar estruturas funcionais, organização da sociedade; quando voltado à escola, busca atender às diferentes concepções relacionadas ao planejamento conforme o contexto do grupo e sua história na educação escolar.

Relacionado à EFE, o planejamento voltado à formação continuada em um determinado grupo precisa conhecer suas urgências a fim de estabelecer ações que possam atendê-los.

A reflexão sobre a prática, para Bracht et al. (2002), é uma ação de aprofundamento na qual os professores se apropriam do referencial estudado e desenvolvem suas competências, permitindo uma reflexão crítica de suas práticas. Quando estabelecido em grupo, permite novos olhares esclarecedores e momentos para participação dos professores e trocas com o grupo, fundamentando novas conexões dessas ações postas em prática.

Os professores, durante a formação continuada, necessitam relacionar a prática pedagógica com a reflexão e, independentemente da tematização trabalhada, esses autores contribuirão para um melhor desenvolvimento na sua realidade escolar. Bracht et al. (2002) complementam que os professores, em suas diversas vivências, possuem diferentes visões e níveis de reflexão crítica, e a formação continuada deve estimular o desenvolvimento dessa capacidade em cada encontro.

Professora Helena: *No item "outras",* ***me refiro a troca de experiências,*** *práticas pedagógicas, a* ***construções colaborativas entre os educadores, resolução de problemas advindos do cotidiano e que sejam enfrentados no coletivo de professores,*** *isso considero como sendo muito relevante para a formação continuada, a colaboração fortalece a prática pedagógica, articulando conhecimentos para a práxis educativa.*

A solidariedade pedagógica, construção colaborativa ou mesmo planejamento participativo, remete à troca de experiências entre os pares. Trazendo o ciclo de Huberman (2000), os professores com mais experiência, de acordo como cada professor se julga, compartilham seus conhecimentos e suas experimentações no chão da quadra. Nesse momento consideraram estratégias, os professores sinalizaram os momentos de aproveitamento de conhecimentos advindos de seus colegas com as mais diversas formações, resolução de problemas vindos do dia a dia, onde colaborativamente outros professores possam compartilhar suas sugestões para resolver o conflito.

O planejamento colaborativo parte de mudanças de concepções sobre a forma de desenvolver uma prática no coletivo, em que a preocupação gira em torno dos conhecimentos das equipes para analisar os trabalhos desenvolvidos,

(RABELO, 2012). Desse modo, alguns professores argumentaram a necessidade de formações específicas com os professores da rede utilizando esses conhecimentos com trocas de experiências significativas, realizando esta solidariedade pedagógica enriquecendo as formações com os conhecimentos advindos da própria equipe.

Professor Marcos: *Considero de grande relevância as formações que tem como temática a* ***documentação pedagógica e a construção/avaliação curricular.***

Professora Melissa: O grupo de estudos *na minha visão não colabora para a formação profissional porque foca muito no teórico, as outras opções sim, contribuem, as oficinas tratam geralmente da parte prática que ajudam e auxiliam muito mais o docente.*

A escolha de um melhor modelo formativo ou de modelos que melhor atendam aos docentes de um grupo é muito relativa e difícil. Faz-se necessário reconhecer no grupo quais as necessidades momentâneas ou urgentes, como apontado na pergunta a melhor estratégia, pois cada professor, de acordo com suas necessidades, formativas ou urgentes, relacionadas a sua prática diária tem suas intencionalidades. Ferreira; Santos; Costa (2015) destacam que o modelo de formação estabelece um conjunto de ações mediadas nas quais os envolvidos nesse processo formativo apresentam objetivos e características em suas práticas formativas.

O gráfico 12 traz os dados que mostram o momento em que os professores EFE consideraram a formação continuada mais necessária.

Gráfico 12 - Algum momento da sua trajetória docente você considerou a formação continuada mais necessária

Fonte: Questionário de coleta de dados, organizado pelo autor.

Do total, 71,05% (54) dos professores de EFE consideraram que em todos os momentos a formação continuada é necessária; 26,32% (20) consideraram que no início de carreira a formação continuada é necessária; e 2,64% (2) consideraram que após alguns anos de carreira e no meio da carreira a formação continuada é necessária.

Nesse sentido, a formação continuada dos professores do município estudado foi avaliada como importante em todos os momentos dos ciclos de profissionalização da carreira docente, apontado por Imbernón (2011) como necessária na formação profissional. Os dados apresentados configuram a necessidade do docente de subsídios no preparo para o exercício em todos os momentos de sua vida profissional.

4.2.2 Desafios da formação continuada

Em relação aos desafios da formação continuada oferecida, algumas temáticas foram extraídas para nossa discussão: falta de regularidade formativa e continuidade, burocratização e mais espaço para reflexão da prática.

***Professora Lorena: Não há regularidade e nem continuidade nas formações**. Estamos atrasados no cronograma. Em maio, ainda estávamos discutindo documentação pedagógica. As professoras polivalentes começaram o ano com tudo esquematizado. Parece que a Educação Física está sempre 2 passos atrás.*

Segundo os professores, os encontros formativos, muitas vezes, perdiam o foco, por questões administrativas introduzidas, somando a essa problemática os docentes apontaram a descontinuidade formativa entre as sessões pelo fato de interromper as tematizações tratadas iniciando uma nova pauta. Ainda um outro problema relaciona-se à sequência dos encontros marcado pela falta de regularidade.

Conceituando o termo regularidade, o autor define ser apenas momentos que se repetem, atravessando o tempo em matéria de acontecimentos, ou seja, o que foi proferido ontem pode diferir hoje, mas produzirá o mesmo efeito, deste modo conceituando o termo ruptura como efeito de quebrar a sequência regular do

discurso, sentido e significado, produzindo novos discursos e significados (TORTOLA, 2020). De acordo com Júnior; Dos Santos Meurer; De Oliveira (2014), vindo ao encontro sobre o discurso de regularidade nos encontros formativos, a regularidade formativa das ações docentes é um meio de potencializar e contribuir com debates das práticas pedagógicas da Educação Física na formação continuada.

Professora Valesca: *Os momentos de formação têm como foco, na maioria das vezes,* ***questões burocráticas*** *e não há espaço e tempo para discutir formação pedagógica.*

Professor Oscar: *buscar ouvir os professores* ***para traçar um roteiro dessas formações.***

Como já apontado, um dos grandes problemas relacionados aos encontros formativos é a falta de planejamento, para um grupo heterogêneo em relação aos seus ciclos de profissão, à realidade escolar e às necessidades pedagógicas. Na concepção desses professores, uma das formas de solucionar essa problemática seria dar voz aos docentes, em um espaço colaborativo para juntos construírem um cronograma/calendário formativo, no qual todos possam contribuir com seus interesses, qualificando esses encontros.

Demailly (1992) e Ibiapina (2016) acreditam que a formação em grupos colaborativos é uma potencialidade para que todos envolvidos reflitam em colaboração, problematizando suas experiências, necessidades e interesses para juntos solucionarem os problemas apresentados.

Outra problemática também elencada pelos professores está relacionada à burocratização, que se torna um desafio quando relacionada a documentações e falta de tempo para reflexão dos professores.

Professor Thomas: *Sinceramente, na atualidade, um* ***desafio burocrático****. Em alguns momentos houve desafios para conhecimento, como o grupo de estudos e algumas trocas de experiências. Só.*

Betti; Zuliani (2002, p.77) citam que a “burocratização do ensino retirou do professor a responsabilidade por muitas decisões. Há decisões que cabem ao professor, e a ninguém mais”. Cristino (2007) complementa, ao citar que a formação que ocorre na escola ou em grupos é espaço para reflexão. A burocratização com intercorrência de documentações da gestão da rede atrapalha na (re)construção de

saberes, por isso os processos burocráticos não devem participar das ações formativas.

Relacionado ainda aos desafios da formação continuada, os professores citaram os programas e modelos formativos e a motivação profissional, pontos que, de acordo com eles, necessitam da atenção dos formadores para qualificação das formações de professores. Castro (2016) salienta que os programas formativos trazem impactos significativos na ação dos professores, neste sentido para ocorrerem tais mudanças é necessário reconhecer suas necessidades formativas no ambiente de trabalho e suas necessidades individuais.

Da Silva Ilha; Krug (2009) citam que construir modelos de formação é uma tarefa muito complexa que requer preocupação e atenção às necessidades pedagógicas dos sujeitos. Ultrapassar modelos de formação burocráticos e transmissivos envolve reconhecer os atores como seres não fragmentados com trajetórias, práticas e conhecimentos constituídos na experiência escolar.

Professor Roger: *O desafio é sempre qualificar essas formações,* ***equilibrando as temáticas,*** *com oficinas, discussão do currículo e documentações, grupos de estudos.*

Professor Marcos: *Penso que um dos desafios é sempre ter um "feedback" preciso em relação a quais conteúdos devem ser abordados nas formações,* ***equilibrando os conteúdos urgentes,*** *que estão ligados ao momento vivido, como o assunto da avaliação no período do ensino remoto, e conteúdos não urgentes, mas que podem contribuir muito com a reflexão de nossas práticas em aula, como os grupos de estudo, por exemplo.*

Professor Carlos: *Atender as* ***necessidades dos docentes*** *em variados* ***momentos da carreira de cada um.***

Professora Adriana: *Atender aos* ***interesses de todos dentro de um grupo tão heterogêneo*** *como o nosso de Educação Física.*

Professor Sandro: *Acredito que o maior desafio é* ***encontrar um modelo que seja atrativo*** *e desperte o engajamento do professor, pois de uns anos para cá, vejo que o grupo está muito* ***desanimado com as formações.***

Professor Gael: Conseguir agradar a todos.

As relações elencadas pelos professores mostram a necessidade de construir um leque de possibilidades relacionadas à formação de professores, em que todas as discussões devem equilibrar a distribuição temática utilizando temas urgentes ligados e também temáticas não urgentes, mas que podem gerar reflexões alinhadas à prática. Outro ponto também apontado por eles é o *feedback*

dos conteúdos tratados, mas um desafio que atrela a estes é conseguir agregar todos os interesses de um grupo grande e heterogêneo em variados momentos de carreira para que possam ser atendidos com suas demandas e angústias.

Somado a tudo isso, a motivação profissional é posta como mais um desafio para uma formação de Educação Física, implicando nas expectativas, nas emoções. Sapina (2008) conclui que, para manter a motivação de um grupo na formação, deve-se refletir em conjunto sobre as soluções aos problemas apresentados. E para isso, atendendo a tantas expectativas acrescidas de outros desafios, é necessário encontrar modelos atrativos, como citado pelo professor Gael, que consigam agradar a todos.

4.2.3 Sugestões para uma formação continuada

Quando perguntado aos professores se eles tinham alguma sugestão para melhorar a formação continuada, 69,74% (53) responderam que sim, tinham alguma sugestão para contribuir no espaço formativo de Educação Física Escolar (EFE).

Professora Lorena: Planejamento prévio das ações formativas *com a construção desse planejamento sendo realizado com os professores.*

Professora Melissa: *Estabelecer com o grupo um* ***cronograma de ações*** *e segui-lo. Há várias necessidades levantadas ao longo dos últimos 8 anos que, se resolvidas, ajudariam muito em nossa atuação. Deveria haver uma melhor seleção sobre o que deve ser tratado nas formações, baseado em necessidades listadas pelos professores. Penso que com maior frequência deveria ter formação com especialistas.*

Professor Matheus: *Que tenhamos um* ***começo, meio e fim,*** *para partir para outro campo ou tema.*

Professor Théo: *Formação continuada com* ***sequência, coerência e relevância.*** *Uma formação só de qualquer tema não dialoga. Precisamos de tempo e* ***aprofundamento.*** *Formação continuada não é receita de bolo que recebemos e aplicamos.* ***É reflexão, atuação e reflexão novamente.***

Professor Carlos: Continuidade.

Professora Laura: *Antes de mais nada, seria necessária uma* ***normativa específica quanto à Educação Física*** *da rede. Muitos dos problemas poderiam ser sanados, disponibilizando maior tempo da coordenadora para possível articulação das formações com sequência entre elas, trazendo maior significado pedagógico aos professores.*

Segundo Neves (2012), o planejamento é uma ação que conduz a um resultado esperado. Planejar é conduzir os envolvidos na realização e também os que estão fora do processo na realização, é trazer informações que contribuam no percurso e está ligado a todas as áreas da vida. Esse ato contribui para mudanças de rotas, recalcula as ações e permite, em meio ao processo, economizar tempo, valores, recursos, pois planejar não é engessar as ações, mas repensá-las.

O significado de continuidade está atrelado ao currículo com seu significado de estruturação e garantia no avanço do aluno progredir no processo de aprendizagem. Garantir continuidade é evitar interrupções em cada etapa realizada nas perspectivas da formação, visto que conhecimentos fragmentados quebram a sequências de experiências trocadas e esse tipo de formação simplifica o processo, transformando o conjunto em técnicas isoladas, descaracterizando a continuidade e ascensão da construção docente de seus saberes (RAMOS, 2009).

O planejamento e a continuidade formativa nesta seção também aparecem como soluções de questões da formação continuada. A necessidade de planejamentos prévios e a existência de cronograma formativo para facilitar o acompanhamento dos profissionais que ali participam e estes momentos baseados nas necessidades apresentadas pelos docentes, complementando os professores apontaram também que a descontinuidade formativa é um empecilho para que as formações avancem, uma vez que existe uma necessidade de sequência, coerência e relevância dos temas abordados nos encontros formativos, este aprofundamento é necessário para a reflexão do grupo.

Professor Éder: *Fazer um* ***levantamento junto ao grupo*** *para verificar quais seriam os assuntos que poderiam ser abordados, com isso o grupo se torna parte e co-responsáveis das formações.*

Professor Thomas: Colocar os docentes na centralidade *dos processos de formação e desenvolver uma* ***escuta atenta às suas necessidades,*** *construindo de forma colaborativa com os mesmos.*

Professor Oscar: Escutar de verdade os professores (as) em relação às suas necessidades. *Valorizar a experiência e potencial dos professores (as) da rede.*

Goodson (2000), nas histórias de vida dos professores, aponta que dar voz ao professor é respeitar sua autobiografia, ao ouvi-lo acontece uma investigação

qualitativa, de modo que o pesquisador produz dados que são invioláveis e só poderão ser dispensados após rigorosa análise.

Segundo Dalla Nora (2015), a burocracia está em qualquer lugar da nossa sociedade, seja estatal, política ou sindical. Na escola, movimentos de trabalhos dos professores passam por diversos órgãos, descaracterizando-a, por sofrer interferência nesta relação de poder, como efeito os professores em seu trabalho passam por uma prática burocratizada. De Carvalho; Dos Santos; Siqueira (2015) contribuem que a burocracia nas sociedades modernas é compreendida como um modelo de sistema moderno, uma estratégia administrativa utilizada por organizações.

Nesta discussão temos dois pontos muito relevantes. O primeiro é dar voz ao professor, fazendo com que ele contribua com informações inerentes às suas necessidades formativas, promovendo um momento de escuta e conhecendo suas necessidades, além de valorizar suas experiências, fazendo uma conexão com suas práticas. Um fator relacionado a essa discussão é a documentação pedagógica voltada ao amparo do professor, a normativa que contribua com a vida funcional docente, de modo a ser articulador das formações. Outro ponto elencado é o cuidado para não esquecermos de falar sobre pessoas, leituras humanizadas e relacionadas a práticas.

Formação colaborativa ou grupo colaborativo de professores é um ambiente no qual se debate e reflete criticamente o ensino. A formação nesse contexto necessita que todos os envolvidos no processo compartilhem suas ideias, sendo responsáveis pela produção de acordo com suas necessidades, interesses e possibilidades. Nesse modelo formativo as aprendizagens de cada professor são trazidas por experiências individuais de sua história de vida, uma vez que pesquisar colaborativamente é compartilhar suas experiências com outros professores e juntos refletir, analisar, dialogar entre pares colaborativos os diferentes níveis de competências profissionais (IBIAPINA, 2016).

Professor Alex: *Poderíamos* ***utilizar mais o conhecimento que alguns professores da rede que estão cursando Mestrado, Doutorado*** *ou que realizam um trabalho diferenciado dentro da rede que compartilhem esse trabalho.*

Professor Sandro: *Maiores* ***trocas de experiências*** *e mais credibilidade para trabalhos desenvolvidos pelos profissionais da rede.*

Professora Valesca: *Colocar em* ***debate práticas pedagógicas dos colegas.***

Professora Gabrielle: *Profissionais da Educação Física que atuam em outras áreas como* ***CADE, NANA*** *e outros que possuem conhecimentos específicos, bem como profissionais externos com visão das práxis.*

A formação colaborativa foi umas das possibilidades elencadas pelos professores de EFE como sugestão formativa. Para isso, professores com experiência em mestrado e doutorado seriam chamados para compor os debates diferenciados assim como professores que estão em outros movimentos da rede com trabalhos específicos, como o CADE e o Núcleo de Natação Adaptada, aproveitando conhecimentos específicos, momentos de trocas de experiência ou troca de professores, debates de tematizações. Atrelado a tudo isso a desburocratização foi um ponto levantado para qualificar esses momentos formativos.

Segundo Demailly (1992), a formação contínua tem como potencialidade melhorar a qualidade do ensino. O modelo de trabalho ou modelo formativo precisa ser adequado às situações concretas e compatível com as soluções da realidade escolar. Desse modo, o formador e os professores precisam refletir em colaboração para que os saberes possam contribuir na resolução dos problemas apresentados. Ferreira; Santos; Costa (2015) citam que as modalidades formativas estão relacionadas a fatores sociais e políticos que em uma reflexão de mundo precisam auxiliar o professor a problematizar e se adequar à realidade da comunidade, entretanto o termo modelo é o conjunto de ações envolvidas no processo formativo.

Professora Valesca: *Eu pensaria em* ***trabalhar com subgrupos*** *de até 20 docentes,* ***trazer pessoas externas*** *para falar dos temas.*

Professor João: *Coloquei algumas sugestões na questão anterior, apenas reforçando: articulação maior com a gestão escolar, sobre a finalidade da Educação Física, como componente da área de Linguagens; dar sequência às temáticas desenvolvidas e assim* ***construir grupos temáticos, trazer trocas de experiências, palestrantes internos do próprio do grupo de professores/as e também palestrantes externos; tematizar assuntos polêmicos do cotidiano escolar, incentivando trocas de experiências e resoluções de problemas,*** *assim fortalecendo a prática pedagógica; maior articulação das formações com a prática desenvolvida pelos/as docentes; incentivar a participação/ compartilhamento das práticas pedagógicas em seminários, encontros, congressos, simpósios, etc., assim, fortalecendo o protagonismo da Educação Física da rede.*

Professora Janaína: *Como* ***oferecer às crianças das diferentes realidades localização, tamanho da escola, realidade da cada quadra/ pátio/ espaço físico*** *para*

as aulas de educação física - o que está preconizado no plano municipal de educação vê na ***BNCC; - sugestões de ações/ práticas para essas condições.***

Professor David: *Primeiramente definir uma* ***grade curricular básica*** *para toda a rede.*

Nesta discussão voltada aos modelos formativos, através do questionário os professores sugeriram algumas possibilidades para potencializar os encontros formativos da rede de ensino. São apontadas necessidades imediatas, como formações práticas e oficinas focando em suas urgências de aplicabilidade, trocas práticas entre professores, que incluem palestrantes externos e internos sendo os próprios professores da rede, com temas atuais e do cotidiano escolar, sugestões como diminuir o grupo de professores por formação, bem como a criação de uma grade curricular básica para conduzir os processos pedagógicos no município.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DAS PARTICIPAÇÕES NO GRUPO FOCAL

Para melhor compreender como os professores em seus diferentes ciclos avaliam a formação continuada oferecida pelo município no desenvolvimento docente, foram utilizados os grupos focais. Segundo Martins (2002, p. 234):

> Para que as atividades grupais sejam estimuladoras de desenvolvimento e se tornem práticas efetivas no espaço escolar, é imprescindível a organização individual e coletiva dos educadores [...] Por outro lado, professores que se agrupam na elaboração e execução de projetos coletivos, podem de modo mais sistemático e dirigido, incrementar o conteúdo e atividades em sala, sejam elas realizadas individualmente ou em grupos pelos alunos, levando em consideração o sentido pessoal e subjetivo que os conteúdos trabalhados.

Deste modo as contribuições em grupo, tanto coletivo quanto individualmente, dos professores vêm ao encontro de um processo colaborativo, em que cada grupo em seu ciclo de vida profissional e suas especificidades contribuiu para o entendimento das suas fases de carreira (GODTSFRIEDT, 2015).

O grupo focal é uma metodologia para entrevistar vários participantes, que interagem para debater pontos comuns. Uma característica dessa metodologia é a interação entre os participantes (FLICK, 2013).

Manifestaram interesse em participar dessa etapa da pesquisa 86,67% (66) dos professores que responderam ao questionário. Após o encerramento da coleta de dados da primeira etapa, foi realizada a separação dos professores nos grupos: 1. Início da carreira; 2. Estabilizado na carreira; 3. Meio da carreira; e 4. Final da carreira. Em seguida, foram enviados convites por *e-mail* para o agendamento de cada grupo focal, conforme a disponibilidade dos participantes. Efetivaram a participação no grupo focal 19 professores. Os grupos foram agendados no horário noturno.

A Tabela 7 sintetiza o número de participantes e o tempo de duração de cada grupo focal.

Tabela 7 - Participantes do Grupo Focal

Fase/Ciclo	Nº Participantes	Tempo de áudio e vídeo
Entrada na carreira	2	35 min e 31 segs.
	3	2 horas 03 min e 41 segs.
Estabilizado na carreira	7	2 horas, 38 min e 58 segs.
Afirmação e Diversificação na carreira	5	3 horas, 08 min e 31 segs.
Renovação e Maturidade na carreira	2	1hora, 15 min e 11 segs.
TOTAL	**19**	**9 horas, 41 min e 52 segs.**

Fonte: Grupo focal coleta de dados, organizado pelo autor.

Foi necessário dividir o grupo início de carreira em dois dias devido à agenda dos docentes, entretanto a análise dos dados foi realizada em conjunto. Deste modo, tivemos cinco encontros, totalizando **9 horas, 41 minutos e 52 segundos** de gravações das videoconferências.

Para preservar a identidade dos professores, decidimos identificá-los com nomes fictícios. Os Quadros de 1 a 4 sintetizam cada grupo e a experiência anterior à docência na escola de cada participante.

Quadro 1 - Grupo Início da Carreira

Início da Carreira (GIC)	
Lucas	Atuou no alto rendimento do futebol com experiência de treinador tanto da base como profissional atual com várias categorias antes de chegar à escola.
Thomas	Atuou no alto rendimento, mas sua experiência como atleta com experiência em competições nacionais e medalhas antes de chegar à escola.
Bianca	Antes da Educação Física cursou magistério, atuou em ONG como oficineira de futebol com experiência em treinamento antes de chegar à escola.
Valesca	Atuou em ONG em um projeto de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade antes de chegar à escola.
Mônica	Atuou em academia de musculação antes de chegar à escola.

Fonte: Grupo focal coleta de dados, organizado pelo autor.

Quadro 2 - Grupo Estabilizados na Carreira

Estabilizado na Carreira (GEC)	
Lorena	Antes de ingressar na Educação Física era funcionário público no setor administrativo antes de chegar à escola.
Ulisses	o ingresso se deu na educação de jovens e adultos (EJA).
Kaio	Atuou em ambiente escolar, mas com atividade extracurriculares.
Pedro	Atuou na área tecnológica antes da escola e determinado momento conciliou as duas áreas em seu primeiro contato na educação de jovens e adultos.
Roger	Atuou em academia em diversas funções, dono de academia e após um longo período de formato e atuação em outra área específica da educação Física antes de chegar à escola.
Hiago	Atuou em ambiente escolar, mas com iniciação esportiva de um projeto contra turno.
Diana	Atuou com o futebol em atividades extracurriculares para crianças de 4 a 5 anos.

Fonte: Grupo focal coleta de dados, organizado pelo autor.

Quadro 3 - Grupo Meio da Carreira

Meio da Carreira (GMC)	
Alice	Antes da Educação cursou magistério, trabalhou com recreação e no primeiro ano de formada assumiu a Educação infantil na escola.
Bernardo	Atuou no esporte de alto rendimento antes de cursar Educação Física, trabalhou com recreação e projetos educacionais antes de chegar à escola.
Cecilia	Antes de cursar Educação Física se formou em Pedagogia, em seu primeiro concurso atuou com atividades esportivas antes de chegar à escola.
Jonas	Antes da Educação Física atuou em vários ramos, atuou em alguns projetos antes de chegar à escola.
Oscar	Atuou em diversas áreas da Educação Física antes de chegar à escola.

Fonte: Grupo focal coleta de dados, organizado pelo autor.

Quadro 4 - Grupo Final da Carreira

Final da Carreira (GFC)	
Márcia	O ingresso se deu em escola com crianças, jovens e adultos com deficientes.
Helena	Atuava em outra área, mas por questões pessoais precisou mudar o foco e oportunidade daquele momento e ingressar na escola.

Fonte: Grupo focal coleta de dados, organizado pelo autor.

Do total de 76 professores de Educação Física, 19 participaram da segunda etapa do grupo focal, seguindo a caracterização das etapas do ciclo de profissionalização. Desse modo, ao iniciarmos a discussão, pontuamos três temáticas a serem abordadas: 1- início de carreira; 2 - comparar o início de carreira com seu momento atual; e 3 - formação continuada.

Após o fechamento do questionário, dando continuidade ao processo de análise com a intenção de convidar os professores para participarem do grupo focal, foi necessário agrupá-los conforme as respostas em relação ao momento do ciclo de vida docente em que cada um se considerava: início da carreira, estabilizado na carreira, meio da carreira e final da carreira. Finalizado esse momento, convidamos os professores para participarem do grupo focal enviando um Google Forms para confirmação, indicando a data e o horário do encontro.

Com o término dos cinco encontros, foram transcritas todas as discussões dos grupos focais. Todo o material foi organizado de acordo com as falas dos participantes gravados em vídeo e áudio pelo pesquisador utilizando a técnica de Bardin (2011), que propõe a organização dos documentos, de modo a formular hipóteses relacionando aos objetivos da pesquisa. Através da leitura flutuante apontada pela autora, buscamos fragmentos do texto que possibilitasse responder, extraindo das falas dos participantes conteúdos que iam ao encontro dos objetivos da pesquisa.

A partir das extrações realizadas, foram codificadas por cores, separadas por tematizações e selecionados os trechos mais expressivos para pesquisa. Após a categorização, esses trechos foram interpretados e relacionados com a literatura, a fim de refletir e relacionar aos objetivos da pesquisa, como sugere Bardin (2011).

Para facilitar a compreensão dos discursos extraídos, utilizamos as siglas conforme os grupos e nomes dos professores, então identificados da seguinte forma, segundo a classificação apontada no questionário: Grupo Início de Carreira + professor (a) = GIC + professor (a); Grupo Estabilizados na Carreira + professor (a) = GEC + professor (a); Grupo Meio da Carreira + professor (a) = GMC + professor (a); Final da Carreira + professor (a) = GFC + professor (a); apontando os grupos e suas contribuições.

5.1 Percurso Inicial até a Escola: Histórias de Professores

Em todos os grupos, os professores iniciaram a fala sobre o ingresso na carreira resgatando elementos de suas histórias de vida que os levaram a buscar a formação em Educação Física e dados sobre a formação inicial. Leone e Leite (2011) apontam que a formação inicial e continuada está atrelada com os momentos articulados de um mesmo processo, em que o ato de aprender a ensinar percorre por todos os momentos da carreira.

Wittizorecki; Neto; Bossle (2012) argumentam que contar sua história de vida profissional é uma ferramenta em que o professor analisa e reflete sua trajetória. Os autores afirmam que esse processo cria a possibilidade de construção e reconstrução de conhecimentos docentes, em que o relembrar momentos formativos permite ao professor observar tensões que permeiam o fazer pedagógico.

Observando o percurso formativo dos 19 professores participantes da etapa de grupo focal – cada um em seu distinto grupo –, foi percebido que grande parte dos professores não tinham experiência na docência como professores de EFE e ao assumirem o cargo como professor efetivo ou mesmo em outras realidades docentes não tiveram formação e apoio para iniciar suas atividades. Essa foi uma fala unânime em todos os grupos.

Ao contar sobre seu ingresso na escola, os professores sentem a necessidade de compartilhar os primeiros momentos que antecederam a escolha da profissão docente. A formação inicial é relatada como conquista pessoal. Cada participante narra suas vivências, suas emoções e desafios pessoais. De acordo

com Imbernón (2010), a formação docente e a história de vida estão atreladas. No entanto, muitas vezes, os currículos de formação inicial são marcados por propostas fechadas que não dialogam com as experiências pregressas dos professores.

Relatando sobre o início de sua trajetória na formação inicial, a professora Lorena:

GEC, Professora Lorena: *É, eu* ***escolhi educação física, porque eu queria voltar a estudar*** *e na época eu estava fazendo ginástica, fazia Kung Fu, fazia Tai chi chuan, coisas de uma dona de casa que tinha filhos maiores e não trabalhava. E na* ***hora de ingressar eu fui por esse lado e eu estava apaixonada que era a atividade física*** *em tantas atividades que eu fazia, eu fazia ginástica e tinha muitas, muitas senhorinhas da terceira idade com (N) problemas, né? Joelho, coluna, ombro eu* ***tive um professor de ginástica*** *que ele é muito atento a essas senhoras, ele fazia uma aula para cada uma né? Ele separava a gente em grupos, eu achava aquilo demais e foi assim que eu escolhi a educação física. Só que eu ingressei um mês depois das aulas terem começado porque eu sou PROUNI, até ver o convite a gente regularizar toda a documentação já tinha passado um mês de aula né? Eu* ***ingressei na turma da noite e assim, pensa num peixe fora d'água,*** *eu não me sentia acolhida por aquele grupo.*

Ao descrever seu ingresso na graduação, a professora sinalizou que não tinha nenhuma característica de esportista, mas alguns pontos que a encaminharam para a profissão de Educação Física foram: a paixão pela atividade física, em seus momentos de prática observava a atenção de um professor de ginástica, com isso despertou o interesse pela profissão. Ao ingressar com um mês de atraso teve algumas dificuldades de se integrar ao ambiente universitário. Esse dado nos leva a refletir sobre o cuidado dos docentes de graduação em acolher os estudantes com diferentes perfis. O professor Oscar também buscou afinidades com as atividades para ingressar na profissão:

GMC, Professor Oscar: Eu sempre gostei de trabalho braçal, trabalho de força, sabe fazer força física *tal e isso acabou conduzindo para musculação, né? Praticar musculação e aí juntou isso também,* ***comecei a fazer um pouco de arte marcial também que a minha segunda paixão****, depois da Educação Física, conclusão tudo isso direcionou para ajudar a direcionar para faculdade, assim não posso esquecer de um detalhe né? 5 anos envolvidos já falou da dança né? Cinco anos envolvidos com* ***dança de rua, com Break, né?*** *Então a soma de tudo isso, me levou para a FEFISA.*

O professor Oscar apontou que seu ingresso para o curso de Educação Física se conduziu pelo interesse em atividades físicas, dado que coaduna com o depoimento da professora Lorena. O professor Jonas relata os bons exemplos:

GMC, Professor Jonas: *É o meu irmão* ***sempre foi meu espelho,*** *ele é* ***formado em educação física e a minha cunhada também e assim eu tive um irmão foi jogador de futebol*** *[...] lembro que eu precisava conseguir um trabalho e eu fui ser* ***entregador de móveis né****? [...] então assim eu ia ser* ***bancário o resto da vida,*** *mas com aquele* ***sonho de ser professor de Educação Física*** *[...] prestei educação física.*

No caso do professor Jonas, os exemplos a serem seguidos na profissão são inspirações de "casa", seu irmão e sua cunhada, que conduziram a busca pela profissão de professor. Isso mostra a importância do professor em zelar pela sua imagem e o principal zelar pela sua profissão, os bons exemplos inspiram futuros profissionais. O professor Roger comentou o processo formativo da instituição de ensino:

GEC, Professor Roger: *minha formação foi um pouco inversa do pessoal que eu vejo comentando, porque a minha foi uma época que eles começaram lá na faculdade* ***trabalhava muito essa questão crítica da Educação Física, então a gente praticamente não tinha aula prática.***

Nos anos de sua formação inicial, o modelo desenvolvido pelo currículo da universidade priorizava teorias críticas e os momentos relacionados à prática eram pouco aplicados no processo formativo, considerado pelo professor uma formação inversa, pautada no desenvolvimento de professores críticos reflexivos e pesquisadores, testemunhando a influência das teorias críticas nos currículos de formação inicial de professores de Educação Física.

A professora Alice comentou a influência externa em sua decisão em escolher sua carreira:

GMC, Professora Alice: *E aí eu sempre tinha na minha cabeça que* ***eu gostaria de ser professora de escola, né?*** *Mas eu sou do tempo da licenciatura plena né? Então, a gente tinha as disciplinas ali todas misturadas, né?* ***Eu vim da recreação,*** *então já trabalhava com acampamento, com Hotel, com excursão desde os 17 mais ou menos né? E aí enfim,* ***vivia nesse meio não tinha muita gente da Educação Física.*** *Eu nem ia fazer uma educação física, minha ideia era fazer biologia e aí* ***por conta da recreação do convívio com essas pessoas*** *porque na minha cabeça era uma coisa assim, mas eu não jogo nada, não sou boleira, não sou nada, nada a ver.*

Alice contou que não teve raízes com esporte para encaminhá-la à Educação Física, sempre teve como objetivo ser professora, e pelo trabalho como recreadora despertou o interesse pela profissão.

A professora Cecília relatou seu sonho de ser professora:

GMC, Professora Cecília: *Minha história é totalmente diferente, nossa Senhora,* ***meu Deus, olha eu vou contar é tudo*** *em 87,* ***1987 eu estava me formando em pedagogia*** *na Fundação umas das melhores nessa área né? Fui fazer pedagogia porque eu tinha que entrar numa faculdade, todo mundo entrou na faculdade,* ***porque que eu não ia entrar numa faculdade gente*** *[...] a FEFISA que era faculdade do meu sonho, que eu passava lá ficava assim ó, um dia vou estudar nessa faculdade,* ***quando eu decidi que eu ia fazer Educação Física era lá, não podia ser em outra****, [...] quando eu terminei a faculdade eu estava dando aula em academia e eu achava o que era muito pouco,* ***mas eu ainda não sabia o que fazer.***

Cecília observou a necessidade cultural que o jovem tem de entrar em curso superior e destacou a possibilidade de cursar boas faculdades como um sonho, uma conquista, mas que ao finalizar a graduação se sentiu sem rumos para conduzir sua carreira. Esse dado nos leva a refletir sobre os cuidados a serem tomados durante a formação inicial para preparar o professor para fazer a transição de estudantes para profissional, ajudando-o a refletir sobre caminhos que gostaria de percorrer. Entre esses também há professores que trabalharam em diversas áreas relacionadas à Educação Física e depois de algum período ingressaram na escola, como se observa nos relatos dos professores Roger, Oscar e Jonas.

GEC, Professor Roger: *Eu comecei a* ***dar aula há muito tempo, eu entrei na área de educação física****, mas eu entrei na, trabalhei na academia né? Então* ***trabalhei muito tempo dando aula de natação, a maior parte do tempo fui coordenador da academia, trabalhei mais nessa parte administrativa****, tive a minha academia durante 5 anos e depois praticamente entrei na prefeitura em 2018, quando eu vendi a academia.*

GMC, Professor Oscar: *20 e poucos anos atuando fora da escola,* ***toda minha experiência envolveu musculação, envolveu ginástica, escola praticamente nada, né? Até dar aula em faculdade primeiro, né?*** *Fui seguindo outros caminhos que foram surgindo. E aí nessa, nessas idas e vindas surgiu concurso né?*

GMC, Professor Jonas: *[...] precisava arrumar um trabalho, aí peguei o jornal e lá precisava de* ***professor de natação****, vou lá ver esse trabalho aí fui chamado para trabalhar lá na academia [...] então comecei entrar na parte de* ***coordenação,*** *na parte administrativa né? De cara é uma coisa que eu sempre gostei a questão administrativa [...] uma amiga perguntou se eu não queria* ***participar num projeto*** *que a prefeitura estava implantando, entrei na primeira leva.*

Nessa situação, os professores nos contam os diferentes contextos que viveram até o ingresso na escola. Ao se formarem, tiveram diversas experiências em outros segmentos da Educação Física e após muitos anos de experiências em áreas como academias, faculdades e projetos, mudaram o ramo de atuação e

vieram para escola. Isto mostra que a educação ainda é vista como um investimento e porto seguro devido à estabilidade que o concurso proporciona.

Os professores Lucas, Thomas e Bernardo, relatam:

GIC, Professor Lucas: *Então eu vim do* ***alto rendimento****, do futebol tanto na base quanto do futebol profissional e trabalhando somente com pessoas com a idade acima de 13 né? Que é 13 é? Aí vinha sub-15, 17, 20 e assim vai né? Então outra mentalidade, alto rendimento é uma outra mentalidade, né?*

GIC, Professor Thomas: *Eu fui* ***atleta de rendimento de profissional****, eu fui. Cheguei no alto rendimento brasileiro aonde a gente consegue chegar estava sempre* ***brigando por medalhas em nível nacional*** *na minha modalidade, então eu vim do esporte.*

GMC, Professor Bernardo: *Eu entrei na educação física por conta do esporte. Eu sempre tive uma* ***veia ligada ao voleibol, fui ex-atleta*** *né?* ***Pensava em ser técnico da modalidade*** *e aí na educação física, eu tive a graça de ser* ***mandado embora da área administrativa*** *logo no primeiro semestre e isso me obrigou a correr atrás da área de educação física [...] caí* ***na área da recreação,*** *fui trabalhar com projetos sociais e aí eu* ***ganhei um grande repertório. E aí a veia da educação também me tocou*** *e aí a partir dali eu comecei a pensar que era tão gostoso.*

Como informado pelos professores, antes de ingressarem na escola, atuavam com o esporte, atendendo a outras perspectivas como a competição, a conquista de medalhas. Já o professor Bernardo atuou no esporte, mas percorreu outros caminhos já na sua formação inicial e com isso conheceu a recreação, que despertou novos interesses pela educação. Esses discursos apontaram que a educação também é um caminho para ex-atletas professores que se redescobriram em sua profissão; porém, ao atuarem na escola, de imediato descobrem a diferença no tratamento das áreas educação x alto rendimento.

Os relatos das professoras Daiana, Márcia e do professor Hiago mostraram percursos um pouco diferentes em relação às experiências na formação inicial:

GEC, Professora Daiana: *O meu ingresso na escola, ele* ***se de maneira quase que homeopática****, ainda na faculdade,* ***dentro da universidade que eu estudei tem uma escola que é uma escola de aplicação,*** *onde a proposta é exatamente os estudantes de licenciatura terem aquela escola como um laboratório e a* ***universidade oferece alguns projetos, algumas bolsas pra gente atuar com os projetos,*** *né?[...] Então eu tinha 10 horas para cumprir na escola, com o contra turno eu cumpria 2 horas, eu dava um contra turno de manhã e um contra turno a tarde, então me sobrava 8 horas e aí eu fazia estágio,* ***como se fosse estágio junto com os professores de educação física da escola,*** *então muitos professores acabavam, era eu e uma outra estudante de educação física no projeto,[...] então* ***eu passei um ano acompanhando ele além de outros.****[...] então eu falava pra ele que* ***era ótimo porque eu tinha a experiência de ser professora****, sem ser de fato, sem ter a responsabilidade do professor, então se desse algum problema, se alguma coisa saia do controle eu tinha como se fosse um adulto responsável para assumir,*

***mas aí eu tava tendo a experiência de ter 30 crianças, de ensinar alguma coisa**, de propor.*

O discurso da professora Daiana revela que seu primeiro contato com sala de aula foi em um projeto da universidade onde se graduou. Ela considera esse período de estágio de um ano, em que foi auxiliada por vários professores do projeto, um marco muito importante pelo contato com uma sala com 30 alunos, em que pôde vivenciar todas as experimentações do dia a dia de um professor, com o amparo, caso saísse algo fora do controle. Esse dado indica a importância de projetos de extensão universitária na qualificação profissional dos professores, pois podem se interessar pela carreira em contato direto com a prática.

***GFC, Professora Márcia:** No final do curso, é eu consegui fazer alguns estágios de monitoria na prefeitura [...], então a gente ia, a prefeitura contratava estagiários de Educação Física na época pra gente fazer **atividades na periferia da cidade**, então eu, **eu participei 1 ano é fazendo estágios pela prefeitura** então eu dava aula de voleibol na periferia, não era em escola, mas era um projeto que a prefeitura tinha né? Muito legal assim que a gente fazia nas comunidades e aquela coisa de **dar aula meio que eu fui aprendendo com esses projetos, né?** E como eram periferias a gente tinha de tudo né? **Todo tipo de público, né? que a gente tinha.** Porque assim eu consegui **e acho que junto com esses estágios que eu fiz acho que uma das coisas mais importantes da minha vida foi ter trabalhado é feito estes estágios [...] junto com a faculdade**, porque tinham coisas às vezes eu discutia com meus professores.*

A professora Márcia também participou de um projeto, contudo diferenciado do modelo vivenciado pela professora Daiana. Seu estágio foi realizado em um projeto de atividades esportivas em periferias, no qual permaneceu por um longo período atendendo a diversos públicos e tendo trocas com os professores e reflexões acerca das práticas realizadas. O importante nessas duas vivências é que as professoras atuavam, eram remuneradas e suas atuações estavam ligadas ao planejamento curricular das instituições de ensino.

***GEC, Professor Hiago:** Meu contato com a aula é pra criança foi na escola particular né? A **primeira em 2007 estagiando né**? Não era educação física, mas era com **aulas de futebol para crianças de 4 e 5 anos**.*

O professor Hiago conta também que sua experiência de estágio foi durante o período de faculdade, mas não atuou na Educação Física e sim em aulas para crianças de 4 a 5 anos no ensino privado; o professor não relatou no grupo se as

aulas eram remuneradas, se recebia algum tipo de bolsa como as outras professoras sinalizam em seu discurso.

O professor Kaio e as professoras Bianca e Valesca tiveram atuações em projetos extracurriculares, mas com segmentos diferenciados:

GEC, Professor Kaio: Ingressei na escola com Educação Física em 2011 *[...] numa escola de período integral municipal, que eles atendem fund. 1 e fund. 2. Nela é separado a creche atende o infantil e as escolas atendem fund. 1, fund. 2 e ensino médio né? Lá trabalha* ***com projeto que era, iniciação esportiva que era no contra turno****, então de manhã a criança tinha as matérias normais e educação física e* ***no contra turno os professores de educação física entrava com a iniciação esportiva desde o primeiro ano ao nono ano.***

GIC, Professora Bianca: *Para minha sorte, para minha sorte,* ***antes eu trabalhava [...] eu dava lá só oficinas*** *né? Que as crianças faziam então uma educação física escolar né? E* ***eu era oficineira de futebol,*** *aqui manja do futebol, mas era oficineira de futebol.*

GIC, Professora Valesca: *Então eu trabalhava como orientadora* ***CCA e trabalhava como Educadora de dança*** *na Fundação Gol de letra.* ***Então era ONG né?*** *E querendo ou não ONG as crianças vão, elas não são obrigadas a estar lá, diferente da escola né? Então a relação é um pouco diferente e enquanto educadora de dança.*

Os professores relataram a dificuldade enfrentada ao assumirem a sala de aula e que os projetos com aulas extracurriculares passam a ser uma alternativa, após a saída da formação inicial. Apontaram a necessidade de políticas de amparo aos profissionais recém-formados, criando possibilidades de entrada na carreira ao finalizar o curso de graduação.

GEC, Professor Ulisses: *O meu primeiro dia de ingresso na sala de aula foi em 2010 na educação de jovens e adultos na* ***(EJA), então fui primeiro professor de educação física de jovens e adultos*** *[...] concursado.*

GEC, Professor Pedro: *Bom o meu ingresso, o****correu lá em 2007 logo ali né?*** *Pouco tempo e logo que eu saí em 2006 da graduação, da licenciatura em 2007 eu já estava no ensino público trabalhando em escola estadual à noite,* ***porque eu trabalhava em empresa de manhã,*** *então eu assumi como professor substituto, mas eu tinha liberdade pra trabalhar com educação física [...] Assumi o EJA noturno e logo em 2007 quando eu* ***assumi o EJA noturno.***

O professor Ulisses, por sua vez, iniciou sua carreira na EJA, por meio de concurso; já o professor Pedro, com acúmulo de trabalho, atuou no período noturno como substituto, mas com liberdade para ministrar conteúdo da Educação Física em suas aulas. Diferente dos demais participantes, esses professores iniciam de

imediato a carreira docente na escola, tendo contato com a sala de aula, entretanto atendendo um público da EJA. Apesar de um docente estar concursado e o outro substituto, ambos estavam atuando como professores de Educação Física.

O relato da professora Helena apresentou uma realidade diferente do momento vivido:

GFC, Professora Helena: *Quando eu entrei na Educação Física eu* ***não tinha como meta ministrar aulas em escolas,*** *nunca tive, não era esse,* ***não era essa minha intenção****, nunca foi. Claro que no decorrer da vida com os* ***acontecimentos até pessoais é eu precisei mudar esse foco*** *e realmente tive que ir pra essa, pra esse nicho aí da, de aulas e escola.*

Essa fala coaduna com a de outros docentes que ingressam no trabalho escolar depois do percurso em outros campos de atuação da Educação Física.

Neste momento da discussão, observamos que, independentemente da fase/ciclo de vida profissional, as histórias dos professores se aproximam em relação a experiências na formação inicial, nos primeiros contatos com a escola e no desenvolvimento de outras atividades profissionais no campo da Educação Física antes do ingresso na rede. Segundo Tardif (2014, p.240):

> Reconhecer que os professores de profissão são sujeitos do conhecimento é reconhecer ao mesmo tempo que deveriam ter o direito de dizer algo a respeito de sua própria formação profissional, pouco importa que ela ocorra na universidade, nos institutos ou em qualquer outro lugar. É estranho que os professores tenham a missão de formar pessoas e que se reconheça que possuem a competências para tal, mas que ao mesmo tempo não se reconheça que possuem a competência para atuar em sua própria formação e para controlá-la, pelo menos em parte, isto é, ter o poder e o direito de determinar, com outros atores da educação, seus conteúdos e formas.

Importante reconhecer quando o professor é protagonista de sua história e independentemente do momento vivido protagonizou a sua escolha de ser professor, o início de sua história na profissão docente. Escutar o professor, seja no seu ingresso à universidade ou em suas vivências anteriores a esta, é reconhecer seus conhecimentos e o que o faz competente para atuar em sua profissão. Nóvoa (2000) corrobora ao afirmar que a identidade docente não é propriedade, um dado adquirido e tampouco um produto, mas relaciona-se a uma luta, um espaço construído, atrelado à maneira de ser e estar na profissão docente; a história de vida do professor é construída com o tempo, precisando muitas vezes

em seu percurso se refazer adquirindo inovações para então assimilar novas mudanças.

Segundo Goodson (2000), dar voz ao professor é deixá-lo nos ensinar que sua autobiografia influencia sua carreira e prática. Nesses relatos, percebe-se a diversidade de histórias de vida dos professores de EFE que participaram dos grupos focais. Antes de pisarem no chão da quadra escolar, cada um teve suas vivências totalmente distintas uns dos outros. Os relatos são carregados de emoção e lembranças de um período no qual puderam conquistar e vencer vários desafios em suas trajetórias.

Os dados indicam que considerar a diversidade das histórias de vida e dos processos de construção das identidades docentes é uma estratégia reflexiva para compor os programas de formação continuada de professores de Educação Física.

5.2 Os Desafios na Formação Continuada para o Desenvolvimento Profissional

Segundo Imbernón (2010), historicamente a formação continuada foi considerada responsável por responder todos os problemas relacionados aos professores. Nesse processo formativo todas as dúvidas e lacunas da formação inicial deveriam ser sanadas e os formadores eram responsáveis por oferecerem soluções aos docentes. Entretanto, essas soluções consideradas genéricas tornam-se um problema quando desconectadas dos problemas vivenciados pelos professores no contexto real que é o dia a dia na escola.

> A expressão “formação continuada” talvez represente uma tarefa simples. No entanto, compreender este processo como uma dimensão profissional e seus desdobramentos na construção do conhecimento ao longo da carreira profissional de professores tem se mostrado uma empreitada muito difícil, pois nos leva a pensar em que medida esta formação tem impactos no cotidiano do trabalho docente. (SICHELERO; REZER, 2013, p. 26)

A formação continuada relaciona todos os momentos do professor, sua formação inicial e continuada. Através das experimentações e construções, o

professor deve construir conhecimentos a partir de suas necessidades cotidianas, permitindo ao professor a estruturação da reflexão sobre a prática.

Nessa segunda etapa do grupo focal, os professores puderam conversar sobre questões de conquistas, desafios da formação continuada e desenvolvimento profissional, deste modo buscando compreender como os professores de EFE interpretam os desafios e conquistas da Educação Física, de acordo com seu ciclo de profissionalização.

Ao realizar a leitura flutuante, de acordo com Bardin (2011), foram coloridos os trechos de relevância de cada grupo focal e sinalizados com uma descrição. Ao término, foram extraídos do texto e agrupados em categorias conforme a classificação realizada durante a análise do conteúdo, dessa forma obtivemos os seguintes extratos apresentados no Quadro 5, relacionados aos desafios da formação continuada.

Quadro 5 - Desafios da formação continuada

Desafio da Formação Continuada			
Início da Carreira	**Estabilizados na Carreira**	**Meio da Carreira**	**Final da Carreira**
Continuidade Formativa	Continuidade Formativa	Continuidade Formativa	
Burocracias	Burocracias		Burocracias
Postura profissional	Postura profissional	Postura profissional	Postura profissional
Modelos formativos	Modelos formativos	Modelos formativos	Modelos formativos
Valorização da área	Valorização da área		
Valorização do Espaço	Valorização do Espaço		Valorização do Espaço
Dar voz ao docente	Dar voz ao docente	Dar voz ao docente	Dar voz ao docente
Coordenação	Coordenação	Coordenação	
	Reflexão	Reflexão	
	Apoio	Apoio	

Fonte: Grupo focal coleta de dados, organizado pelo autor.

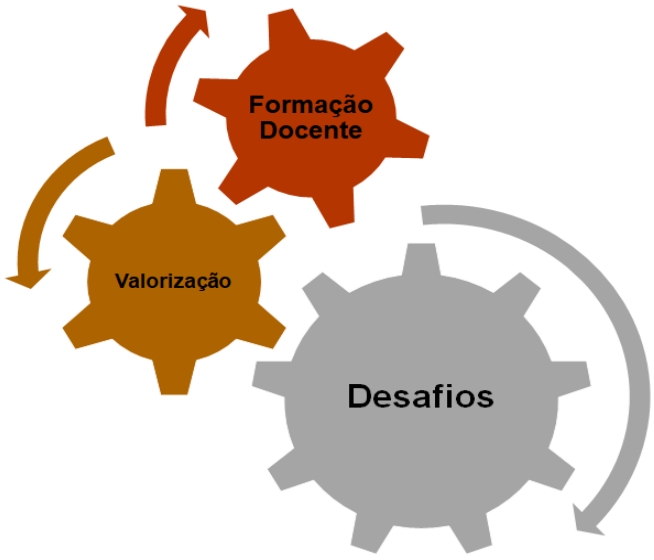
Os Grupos Iniciantes e Estabilizados acreditam na existência de mais desafios, em relação aos outros dois ciclos, Meio da Carreira e Final da Carreira; entretanto as reflexões sobre a temática aconteceram sem nenhuma interferência em suas contribuições, permitindo aos participantes se colocarem sobre a pergunta

em questão, portanto ao reagruparmos tivemos estas duas categorias que relacionam aos desafios da formação continuada do município estudado.

Huberman (2000, p. 38) cita que “o desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos”. Desse modo, a avaliação dos professores em relação aos considerados desafios (Figura 1), os ciclos de profissionalização do Início da Carreira até o Final da Carreira são experiências da carreira. Huberman (2000) aponta que o termo carreira se relaciona ao exercício de diversas profissões, mas quando relacionado ao docente tem outro significado, restringindo-se ao estudo da vida de um indivíduo pertencente a uma instituição de ensino.

Ao analisar as respostas apresentadas no Quadro 5, obtivemos os seguintes códigos relacionados, divididos em dois temas: formação docente e valorização (Figura 1).

Figura 1 - Desafios



Fonte: Grupo focal coleta de dados, organizado pelo autor.

5.2.1 Formação docente

Sichelero; Rezer (2013) afirmam que a formação continuada de professores envolve momentos da construção da carreira docente em três fases: o antes, o durante e o depois, sempre em constante ressignificação.

Para que a formação docente possibilite a qualificação e o desenvolvimento da área de conhecimentos dos professores de Educação Física, é necessária a

construção de modelos que promovam o diálogo com as questões atuais e que impulsionem o grupo de professores a refletir sobre os problemas educacionais. Um desafio ainda presente na formação é atender aos interesses diferenciados, haja vista vários fatores, como contexto de trabalho, carreira, crenças e desenvolvimento (NETO; MOLINA, 2002).

Relacionados à formação docente, as seguintes expressões caracterizam essa discussão: modelos formativos, continuidade formativa, burocracias, dar voz ao docente, reflexão e apoio.

5.2.1.1 Modelos formativos

Os modelos formativos em suas significações se relacionam a uma organização de ensino, em seus contextos sociais, culturais e políticos, atendendo a interesses hegemônicos predominantemente ligados ao momento histórico, e são reproduzidos em práticas desenvolvidas. A expressão modelo também pode se relacionar a uma ideia de um caminho a seguir como perspectiva de uma fundamentação profissional (CRISTINO, 2007; IBIAPINA, 2016).

Os quatro grupos de professores discutiram em relação aos desafios que essa tematização traz e também suas angústias de como esse momento pode ser ressignificado em diversas formas, segundo suas avaliações. Nesses espaços coletivos voltados à reunião, fundamentais para discussão e reflexão, todos são responsáveis pela ação pedagógica, em que a disciplina ou os professores da área precisam ser parceiros para tratar de assuntos voltados às suas necessidades (GEC, GIC).

GEC, Professor Ulisses: *Uma das possibilidades seria fazer exatamente o que você está fazendo* ***aqui minigrupos de discussão****, não de estudo, de discussão. Tá? Discutimos aqui a gente pode levantar vários pontos que foram falados.*

GEC, Professor Pedro: *Então, sou super a favor de* ***grupos de trabalho, grupos de discussão****, não sei o nome que a gente poderia dar, mas são grupos que as pessoas têm liberdade para falar porque, parece que as pessoas não querem falar na formação.*

GIC, Professora Mônica: *padrão de educação física da rede é esse, já tinha acabado, a gente já* ***tava trocando experiência tem professores*** *fazendo aí um trabalho no ensino remoto fantástico, fantástico eles dão cada dica assim às vezes num bate-papo ali de*

coisas incríveis que acontecem a sorte de quem tem troca de professores aí fazendo trabalho incrível e que guardam só para eles.

Quando tratamos de desafios, o discurso apresentado pelos professores indica que alguns modelos apontados seriam essenciais para uma formação de professores, dado que atenderia suas necessidades de alguma forma conforme o momento.

Os professores Ulisses e Pedro acreditam que os trabalhos realizados com minigrupo de discussão, grupo de trabalho e grupo de discussão seriam uma maneira de aproximar os grupos nas discussões, deixando as pessoas livres para se posicionar e levando pontos precisos para qualificar os trabalhos.

A professora Mônica acredita que trabalhos realizados nas trocas de experiências, propostas que vêm ao encontro das necessidades imediatas, contribuiriam com as dificuldades enfrentadas durante a pandemia, quando o distanciamento contribuiu para não só o isolamento das pessoas, mas também para a reclusão de conhecimentos pedagógicos que poderiam ser compartilhados nesse período.

A formação com colegas professores é considerada um ótimo momento de trocas e foi trazida pelos professores do GEC como uma possibilidade de crescimento coletivo, visto que o grupo tem professores com várias especialidades e formações no *stricto sensu* (GEC):

GEC, Professor Roger: *eu penso isso já faz muito tempo assim com relação à* ***utilização dos professores que a gente tem aqui na prefeitura*** *né? Na rede eu vejo um professor, eu falo meu, o trabalho que esse cara faz, eu queria ver como ele faz, eu queria aprender com ele, como ele faz, na verdade eu vejo ali no dia a dia de conversa alguma coisa comigo. Às vezes fica procurando projeto de fora, conhecimento de fora sendo que* ***tem muito conhecimento aqui dentro*** *da rede que a gente poderia aproveitar né? Então isso que eu fico pensando, meu, tem cara que manja para caramba aqui e o pessoal não tá olhando, não tá vendo essa pessoa, aí precisa chamar a pessoa de fora para tratar de repente aquele mesmo tema.*

GEC, Professora Daiana: *a gente tem uma diversidade, a gente* ***tem professores que se dedicam a estudar áreas específicas****, a gente tem um professor muito bom em avaliação, professor muito bom em dança, então tá coisa e aí a gente faz, nossa vai vir um formador de lá de não sei aonde uau. E aí, às vezes é um professor que vai trazer uma coisa que não é a realidade de 90 crianças numa quadra sabe? E aí a gente fica, é legal, né? É importante, mas não dialoga.*

O modelo de Formação colaborativa potencializa o professor, desempenhando um papel ativo, possibilitando novas práticas ou ações. Esses modelos de ações realizados em grupos de professores promovem debates, reflexão, constroem e reconstroem criticamente conceitos acerca das suas aprendizagens e práticas. O momento formativo colaborativo é um espaço de decisões dos envolvidos, portanto os professores devem protagonizar as ações da formação continuada (IBIAPINA, 2016).

A partir do conceito de Ibiapina (2016), os professores Roger e Diana mostraram a necessidade de utilizarem os professores nos momentos formativos, possibilitando que todos contribuam com as necessidades dos colegas uma vez compartilhados conhecimentos e também conhecedores das realidades das escolas. Por um lado, qualificaria a formação continuada apontando soluções e, por outro, os professores com suas bagagens formativas ou em outros ciclos de vida profissional colaborariam com suas experiências profissionais e de vida.

Como elencado sobre a necessidade de utilizar trabalhos de professores para ministrarem e compartilharem seus conhecimentos e saberes a partir das dissertações de mestrado, do ano de 2017 a 2021 alguns professores defenderam suas dissertações de mestrado relacionados à criança da educação infantil e do ensino fundamental I, anos iniciais (Quadro 6).

Quadro 6 - Estudos realizados por professores do município

Autores	Objetivo da pesquisa
Sousa (2017)	Este estudo tratou do currículo da Educação Física como investigação às práticas pedagógicas de professores de Educação Física do município estudado, como tratavam os temas e conteúdo para desenvolver sua prática na escola.
De Siqueira Farias (2017)	Buscou compreender a percepção dos professores de Educação Física Escolar de como suas práticas pedagógicas eram sistematizadas na seleção dos conteúdos, objetivos, estratégias e avaliações.
Januário (2019)	Em seu estudo buscou compreender o grupo de Educação Física Escolar do município estudado, como desenvolviam tematizações relacionadas à inclusão escolar nos espaços formativos.
Moreira (2019)	Em seu estudo objetivou analisar o processo que o professor constrói na investigação da sua própria prática avaliativa, discutindo e contribuindo com o grupo.

Autores	Objetivo da pesquisa
Paiva (2019)	Este estudo em seu objetivo buscou compreender aspectos do estado nutricional de sobrepeso e obesidade em crianças de 09 a 11 anos de idade no seu desenvolvimento motor, cognitivo e emocional.
Góes (2020)	Em seu estudo buscou compreender as dificuldades dos professores da área de Educação Física que lecionam na Educação Infantil do município estudado.
Dias (2021)	Em seu estudo buscou compreender os significados e sentidos que os docentes de Educação Física Escolar que atuam na Educação Infantil em grupos de estudo atribuem no processo de formação continuada do município estudado.

Fonte: Organizado pelo autor.

Estudos relacionados destacam em sua grande maioria questões voltadas à formação continuada, outros relacionam a práticas pedagógicas, avaliação, educação infantil e obesidade na infância, temas de grande relevância para serem desenvolvidos contribuindo com questões que seriam possíveis dúvidas do grupo de professores que se encontram no mais diversificado ciclo de vida profissional.

As necessidades formativas são outra temática que acompanha a formação colaborativa, dado que é uma possibilidade de enfrentamento dessa fragilidade do grupo. Segundo Januário (2019), necessidades formativas são deficiências de recursos e informações com aspectos na funcionalidade e para saná-las é preciso uma assistência da rede pública representada por sua coordenação específica de EFE. Sobre isso, os grupos GEC, GMC e GFC destacaram:

GEC, Professora Daiana: *Então acho que é sim, função de uma formação institucional com coordenação* ***olhar para essas dificuldades porque*** *às vezes seja uma dificuldade que o professor, ele tem que ir atrás.*

GEC, Professor Roger: *Uma coisa que, por exemplo, uma coisa que* ***eu precisava para o início do meu trabalho****, não é a mesma coisa [...] quem já tem mais experiência, já tem toda essa questão do estudo na área, não necessitavam né? Então eu acho que essa* ***questão da divisão em pequenos grupos de acordo com a necessidade*** *dos professores eu acho que acabaria ajudando mais né? E tornando a formação, uma formação melhor né?*

GFC, Professora Márcia: *Porque independente de* ***quanto tempo de formado eles têm, eles vão se perder se não tiver essa experiência,*** *é uma experiência que a gente ganha com a prática do dia a dia que você vai crescendo né? Você vai aprendendo,* ***só eu acho que a formação pode ajudar muito as pessoas,*** *tanto quem tá na fase final, quanto quem tá na fase inicial é como quem tá ali no meio termo né?*

GMC, Professor Bernardo: *mas eu acho que um desafio é atender as* ***necessidades diversas, né****? A gente tem um público muito diversificado*.

Segundo Bandeira (2014), as necessidades formativas estão muito relacionadas ao professor que está em seu primeiro contato docente, considerado entrada na carreira, a primeira fase do ciclo de vida profissional marcado pela desconfiança e por lamentações devido ao momento que estão vivenciando e também se relaciona à formação continuada que em seus indicadores é a busca de novos repertórios. A professora Daiana e o professor Roger sinalizam que a formação deve ir ao encontro dos objetivos dos professores, buscando suprir a defasagem desse momento de entrada e também garantindo o fortalecimento do pensamento do professor. Além disso, Bernardo chama a atenção para a necessidade desse olhar mais amplo, visto que um grupo formado por professores em diversos momentos formativos e ciclos de carreira apresenta necessidades diversas.

Como também sinalizado pelos professores, há necessidade de a formação continuada ofertar novos conhecimentos, mas nas dificuldades o professor precisa ir atrás; um apontamento também seria a construção de grupos com as mesmas necessidades. A professora Márcia corrobora apontando que, independentemente do tempo de experiência, se não praticados, os conhecimentos se perdem, sinalizando também que não importa a fase ou o ciclo de vida, estamos em constante formação e transformação.

Apontada como desafio também, a organização dos momentos formativos foi relatada como uma dificuldade apresentada no último momento de formação em grupos de estudos presenciais (GMC):

GMC, Professora Alice: *No meu grupo* ***duas pessoas ou três eram pessoas com 24 horas,*** *então 11 horas né? Iam embora e aí você perde essa uma hora da discussão e também fazer sem eles também era ruim, então acabou que na hora que eles vão embora[...] é* ***meio que acabou a gente continuar fazendo com ausência deles né?*** *Um grupo de seis, sete pessoas três foram embora, enfim não funcionava.*

GMC, Professor Oscar: *Talvez uma* ***melhor organização como a gente tem os professores de 24 horas****, que eles sejam agrupados né? Para quando for sair, saia todo mundo no mesmo horário, para não ter as perdas metade do grupo fica até o final os outros sai uma hora antes.*

Problemas relacionados à organização dos modelos formativos, como divisão de grupos, carga horária e escolha temática, foram dificultadores apontados pelos professores Alice e Oscar, inviabilizando que os docentes possam melhor se organizar e escolher quais os temas lhes agradariam para estudo, visando a sua necessidade formativa. Para Luckesi (1991), a organização do trabalho docente se faz necessário, assim como o planejamento com objetivos e intenções, uma vez que, para atingir os resultados esperados, é preciso intencionalidade nos procedimentos.

5.2.1.2 Continuidade formativa

Para Dutra (2020), a continuidade formativa docente deve ser construída diariamente para promover eficiência e superar desafios voltados à política de formação e direcioná-la a benefícios coletivos (GIC e GEC).

GIC, Professora Valesca: *Todas aquelas* ***discussões que a gente fez ano passado não continua*** *e é muito difícil, como que você pensa em f****ormação continuada sem existe uma sequência né****? Hoje a gente fala de documento, amanhã a gente fala de outro documento. Ah hoje eu quero escutar vocês, hoje vocês se reúnem entre vocês e fala como que tá na escola e me passa pelo papel e aí agora a gente vai começar a formação com o Instituto Esporte Educação tá muito bom, muito legal, mas e o ensino híbrido e a realidade hoje batendo na nossa porta.*

GEC, ***Professor Pedro:*** *[...] é a* ***continuidade*** *de determinados temas, começam e no outro encontro eles* ***não têm continuidade*** *e aí se perde.*

Os professores Valesca e Pedro apontam um problema relacionado à descontinuidade formativa, isto é, os temas são iniciados, mas no encontro seguinte não têm continuidade, iniciando-se outra proposta. De acordo com seus apontamentos, isso se torna um desafio para os encontros, visto que são interrompidos apontando novos caminhos a serem percorridos pelo grupo.

Algo que também preocupa a professora são as temáticas deixadas de lado, como questões emergentes que poderiam ser discutidas. Os espaços formativos, espaços de luta e espaços coletivos escolares precisam ser valorizados, rompendo dilemas e dando continuidade aos trabalhos através do trabalho da coordenação pedagógica, que deve valorizar os professores e seus diferentes saberes com

responsabilidade com a Educação Física (VENÂNCIO; DARIDO, 2012). Outras discussões dos grupos GIC, GEC e GMC:

GIC, Professor Lucas: *O desafio é fazer com que a continuação,* ***a formação volte a ser continuada, né?*** *Porque a* ***formação não está continuada.*** *É fazer com que* ***a formação volte a ser continuada*** *porque eu acho que teve uma pausa nela e nunca mais voltou dessa pausa.*

GIC, Professor Thomas: *O desafio, eu acho que esse desafio pra nós é isso mesmo,* ***que a formação volte a ser continuada,*** *isso é uma coisa.*

GEC, Professor Kaio: *É mais uma rede que é muito grande, às vezes ela não fala a mesma língua, por essa* ***falta de uma formação continuada****, até mesmo nós de educação física né? Se tivéssemos dentro da nossa formação, como eu posso falar planejado nosso tempo melhor acho que estaríamos muito mais evoluídos do que estamos,* ***agora nós estamos meio que parado em tudo né?***

GEC, Professora Lorena: *Então é bem* ***continuar a formação****, decidir que ela continue, nesse formato eu não sei, não sei se agrega para as pessoas né?*
GMC, Professor Jonas: *Não dá para largar isso solto e também* ***questionar continuidade*** *isso daí morreu, começou morreu, levou o que quis. Então essa questão da* ***continuidade é fundamental.***

Os professores apontaram também que os momentos formativos durante a pandemia pararam, não buscaram alternativas para direcionar o grupo, de modo que os encontros não atenderam às necessidades do coletivo e quando apresentaram algum tema relevante, a discussão não apresentou sequência pedagógica e reflexão à luz das problemáticas escolares.

5.2.1.3 Burocracias

Tragtenberg (2004) afirma que o sistema de ensino é responsável com o corpo docente de repassar os saberes à comunidade, de modo que as burocracias pedagógicas não devem atrapalhar os objetivos com a sociedade. Essas burocracias da administração pública transformam o principal papel educar em uma empresa capitalista. Rizo (2020, p.12) complementa:

> Em relação à burocracia no setor educacional, esta vem aumentando a cada ano e o corpo docente passa boa parte do tempo realizando e escrevendo fichas, relatórios, formulários, pareceres, replanejamentos,

> quilométricas propostas pedagógicas e outros tantos papéis que de certa forma podem ser inúteis, que nem lidos, serão. Informações desnecessárias e repetitivas que para a melhoria da qualidade da educação, pouco serve.

O discurso dos dois autores vem ao encontro do pensamento dos professores ao relatarem sobre algumas questões que atrapalham o desenvolvimento do processo formativo (GIC, GEC e GFC):

GIC, Professora Bianca: *eu acho que é um dos desafios quando a gente tá falando da formação, porque a* ***gente tá lá na burocracia****, na burocracia e você não vê ninguém contando dessas coisas, você tem que esperar a hora do café para poder conversar com alguém, para pessoa poder falar alguma coisa que você pode falar dar um start na sua mente falar, poxa não pensei em fazer isso, nunca pensei em falar aos meus alunos sobre deficiência dessa forma.*

GEC, Professora Lorena: essa formação burocrática *que está acontecendo, isto está me desanimando um pouco, sabe? Uma coisa solta, parece que está solto.*

GFC, Professora Márcia: *A nossa formação que é de segunda-feira que é só da educação física deve, que é um espaço formativo, acho que existe um momento que também ela se* ***transforma só em informação.***

Essas três professoras em ciclos de vida profissional diferentes apontaram questões semelhantes sobre documentação e muita informação. A professora Bianca acredita que no momento do café existem mais trocas de conhecimento do que propriamente no período formativo; a professora Lorena pensa que os assuntos tratados ficam sem conexão e a professora Márcia avaliou que os momentos que deveriam ser formativos se transformam em informativos, de modo que acabam se resumindo a documentação e informes. Rizzo (2020) completa afirmando que, para ter qualidade, a educação precisa focar nas necessidades dos docentes, observando fatores que contribuem na eficácia dos profissionais e seus trabalhos.

5.2.1.4 Dar voz ao docente

Esse momento relacionado também a um desafio dos encontros formativos é um potencializador de soluções no ambiente de formações. Mendes (S/D) afirma que dar voz e vez ao professor proporciona um ambiente de reflexão acerca de suas experiências e histórias de vida; dar voz ao professor é resgatar seus saberes profissionais, contribuindo com seus colegas e também com a formação

continuada, é ajudar o grupo a ter continuidade em suas experiências com adequações necessárias a cada época.

GEC, Professor Ulisses: *Ter mais possibilidade de discussão vamos* ***resolver todos os problemas.***

GEC, *Professora Daiana:* *E o desafio é manter existindo* ***e ela dialogar com a gente,*** *acho que é isso,* ***é ouvir e trazer relação com o que a gente vive [...] Formação que tem que vir de nós.***

GEC, Professora Lorena: *Os desafios da nossa formação é* ***que ela nos atende, que ela nos ouça,*** *que ela atenda nossas necessidades e anseios.*

GFC, Professora Márcia: *Não, ele não te ensina isso, e eu acho que é isso que falta, sabe é, é você pegar assim,* ***realmente as dificuldades que os professores têm,*** *trazer para essa formação essa dificuldade e trabalhar de uma forma que você vai unir uma teoria que realmente é uma teoria que vai te ajudar na prática.*

Nessa discussão, os professores apontaram a necessidade de dialogar e refletir sobre as necessidades do grupo e a importância de dar voz ao docente e realmente escutá-lo, para desse modo conhecer suas necessidades, suas angústias. Esses docentes, em diferentes momentos do ciclo de profissionalização, enxergam que o papel da formação continuada, propriamente de seus gestores, é ouvir suas reais necessidades e então saná-las, pois os verdadeiros problemas e necessidades formativas estão com o grupo.

5.2.1.5 Diálogo reflexivo

A reflexão, ou processo reflexivo, é constituída pela teoria e prática em conjunto, transformando as ações da realidade. Quando voltados a essa realidade, devem considerar os objetivos que a Educação Física com a intencionalidade de produção de conhecimentos seguros com a possibilidade de novos caminhos científicos (KOLYNIAK FILHO, 1996). Neste sentido de agregar os conhecimentos científicos e as ações da realidade, o espaço formativo é o local ideal para trocas de experiências e saberes. Neto (S/D) aponta que um dos fatores que aprimora o trabalho docente está relacionado à reflexão. Sobre essa questão, comentam os grupos GEC e GMC:

GEC, Professor Ulisses: *[...]* ***é preciso de diálogo constante*** *para poder aproximar as possibilidades. [...] possibilidade que aproximem o desenvolvimento pedagógico educacional porque senão a gente vai ficar em conflito o tempo todo [...] a formação permanente enquanto* ***o espaço que a gente vai discutir politicamente a prática.*** *Então a gente precisa na formação permanente pensar em como fazer a dificuldade [...] se atrele minha facilidade* ***a discutir as questões sociais para que juntos, a gente encontre possibilidades.***

GEC, Professor Pedro: *O que adianta trazer uma pessoa de fora do mundo científico da academia e* ***aquele tema não é discutido no grupo,*** *não adianta nada, vai ficar por ali, nossa que legal Marcos Neira veio, olha que bacana, o que que tem a ver? [...] a formação tem que ser muito além do que é isso né?* ***Eu quero dialogar com coisas que são reais da escola.***

GMC, Professora Alice: *Não adianta você trazer uma proposta e* ***não discutir a proposta,*** *porque senão quem vai pegar aquela proposta é aquela meia dúzia que sempre tá concatenando,* ***pensando em que escuta e fala nossa isso que vai buscar uma coisa além,*** *porque se interessou pelo assunto, se você não for alguém com esse perfil aquilo morre ali né [...] como que vocês acham que* ***a gente poderia abordar esse assunto,*** *com que objetivo a gente poderia abordar esse assunto na escola.*

Na reflexão docente como um desafio, os professores apontaram algumas questões relacionadas aos momentos formativos, que seriam a busca por melhorias através do diálogo somado à reflexão; o fato de o diálogo constante em grupo remeter a realidades da escola; e questionamentos ao professor nos momentos de grupo formativo são intencionalidades que provocariam a pensar individualmente e no coletivo sobre maneiras de chegarem à resolução do problema. Esses momentos são avaliados pelo grupo como possibilidades de soluções pedagógicas que se relacionam às necessidades vividas em suas unidades escolares.

5.2.1.6 Apoio

Sousa; Santos (2021) entendem que a função do professor promove o desenvolvimento dos discentes enquanto o apoio pedagógico do coordenador deve garantir a eficácia dos trabalhos através da formação continuada, buscando o desenvolvimento de suas práticas e sendo o articulador de todo o movimento escolar e o agente transformador no compartilhamento de ideias. Ainda Geglio; De Lima Neves (2011, p. 9) apontam que:

> A necessidade de planejamento coletivo, bem como para o apoio ao desenvolvimento de seu trabalho, realização de eventos de formação

> continuada, orientação pedagógica, orientação para desenvolver atividades previstas no projeto pedagógico, reuniões pedagógicas, ações articuladas com as famílias dos alunos, indicações e orientações de leituras e discussões de textos.

Geglio; De Lima Neves (2011) concluíram que o apoio no trabalho, pedagógico e profissional não são apenas atividades realizadas, são necessárias para o desenvolvimento profissional. A colaboração nesses percursos deve ser assegurada pela escola, promovendo o desenvolvimento do grupo. Os grupos GIC e GEC comentam a necessidade desse apoio.

GIC, Professora Mônica: *Então é muito importante a gente não perder, mas a gente também não pode deixar de ter opções e não ficar engessado, tem toda formação ali* ***falando só de um único tema*** *e fica o ano inteiro falando sobre o anexo.*

GEC, Professora Daiana: *[...]* ***dialogar com a solidão*** *do professor de educação física em uma escola, é solitário como eu falei quando eu entrei na rede era só eu de educação física na escola, que a professora da manhã ficou afastada e eu fiquei por um longo período sozinha, é solitário as RPSs não são para nós, o que seria para nós seria as nossas formações específicas.*

GEC, Professor Pedro: *Algumas questões em que o professor de Educação Física* ***não participava das reuniões da escola de conselho de ciclo****, de pré conselho, de é conselho de escola, reunião de pais, não tinha ali nada alinhado com relação aos planejamentos e tinha muitas coisas da que cada escola fazia de uma forma e os professores vinham para formação.*

Nessa discussão dos grupos início da carreira e estabilizados na carreira, observamos a angústia da professora Mônica em relatar a abordagem de um único tema na formação e que esse olhar precisa ir além das documentações pedagógicas. A professora Daiana aponta a necessidade de parcerias e a importância do apoio da coordenação, pois o momento de partilha e de trocas é no grupo formativo, professores na escola passa muito tempo sem parceiros de profissão para amparar e trocar experiências, isto mostra o quanto é importante estes momentos formativos e atenção dos gestores conhecendo a realidade dos professores de Educação Física (EFE) não deixando dialogar com a solidão.

A solidão pedagógica do professor que aprende a ser professor com a prática da profissão, mas precisa de apoio do grupo é outro desafio. Trata-se do apoio nos momentos escolares, pois professores de Educação Física são muitas vezes esquecidos fora dos momentos pedagógicos, não à toa essas questões são sinalizadas por esse grupo como prioridades.

5.2.2 Valorização

A valorização foi considerada um dos desafios da Formação continuada. Os professores discutiram as relações no contexto de valorização da formação atrelada à valorização do espaço formativo e da área, postura profissional e coordenação de professores. Segundo o dicionário crítico valor está relacionado a atribuir algo, entre outros significados emite um julgamento; entretanto a valorização se relaciona a diversos campos, sendo valores morais e hegemônicos. Quanto à Educação Física, vincula-se em sua função desempenhada na sociedade geral e na escola, quando voltada ao esporte se define no alto rendimento (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2008, p. 672-674).

5.2.2.1 Valorização do espaço / área

Segundo os professores, quando perguntados sobre os desafios da formação continuada, uma das preocupações foi a valorização desse espaço e a luta pelo respeito e reconhecimento da área. Januário (2019) aponta que os professores reconhecem a importância do espaço formativo e consideram esse ambiente como algo precioso, que oportuniza aos professores de EFE trocas de experiências e reflexões sobre a prática, reflexões de situações-problema relacionadas ao cotidiano escolar, práticas educacionais inclusivas, entre outras consideradas essenciais para o desenvolvimento docente. Observemos os trechos abaixo.

GIC, Professora Valesca: *[...]* ***ter esse espaço é uma conquista gente não pode esquecer*** *isso, né?* ***A luta para que melhore e não que acabe.***

GEC, Professor Roger: *A questão da formação, mas, eu acho que a* ***gente tem que se importar com a questão da qualidade dela né****? É isso, é aquilo, mas é aquele* ***negócio que a gente não pode dispensar e sim tentar qualificar, né?*** *A gente não pode achar que é um tempo perdido, na verdade tem gente que acha ainda né?* ***Que é um tempo perdido,*** *então acho que a gente tem que qualificar né?* ***Mas nunca pensar em deixar desistir não, é uma coisa que tem que continuar, né?*** *Que a gente tem que valorizar na nossa rede.*

GFC, Professora Márcia: *O grande* ***desafio é manter essa formação,*** *é manter dentro no horário que a gente tem dentro da nossa carga horária, uma vez por semana, reunindo todo mundo, isso é, é um ao mesmo tempo que um grande ganho é um grande desafio.*

Os professores dos grupos GIC, GEM e GFC relatam a importância dos espaços formativos e a necessidade que os professores como protagonistas desses encontros precisam qualificar esses momentos e o “medo” de perder este espaço e momento formativo, como cita a professora Valesca. Seguida pelo professor Roger, ele acredita que o grupo deve cobrar pela qualidade desse momento e que os professores precisam insistir na melhoria do espaço formativo, mesmo que algumas pessoas não apoiem esse momento considerado “como tempo perdido”. A professora Márcia complementa que realmente é um desafio manter uma formação dentro da carga horária, reunindo todos os docentes de Educação Física, mas um grande desafio.

Vimos três grupos distintos, considerando seus ciclos de profissionalização, que reconhecem a importância desses momentos para o crescimento individual e coletivo. Seguindo outra temática relacionada aos espaços formativos, a valorização da Educação Física como área é considerado um desafio na rede, conforme a professora do GEC aponta:

GEC, Professora Daiana: *O que é cobrado do Conselho a criança sabe ler, a criança sabe escrever, a criança não sabe fazer conta de mais, conta de menos, ela tá! Ok e ela tem que saber ler o português né?* ***Aí ela não sabe ler nenhuma manifestação corporal, ela não sabe ler uma dança, ela não sabe ler um jogo, ela não sabe conviver em sociedade****. Beleza isso não é problema, então a gente fala tanto de educação, mas na escola a função ainda é a neoliberal de ensinar a ler e escrever e fazer conta,* ***é isso por mais que a gente tenha discursos ainda é esse e a educação física patina*** *e aí a gente tem coordenação e não tem.*

A desvalorização apontada pela professora mostra que, em determinados momentos pedagógicos, a área de Educação Física e o professor não são ouvidos, as manifestações corporais e as leituras corporais não têm sentido na vida dessa criança, já as outras linguagens representam muito mais. Desse modo a valorização do grupo é ressignificar a importância dos professores enquanto rede, necessitando que a coordenação com o grupo lute por uma visibilidade positiva, valorizando os professores em todos os momentos pedagógicos e os professores da rede.

5.2.2.2 Postura profissional

A postura profissional ou conduta acerca de efetividade nas ações como grupo ou indivíduo zelando por suas atitudes perante a coordenação e ao grupo foi considerado um dos desafios para a formação continuada. Tojal; Barbosa (2006) apontam que a postura ética no exercício da profissão é a soma dos seus deveres e responsabilidades zelando por uma conduta profissional no desempenho de seus trabalhos, portanto assumidos no exercício da sua profissão. No entanto, os grupos GEC, GMC e GFC comentaram:

GEC, Professora Daiana: *Eu acredito que, que* ***temos uma culpa e uma responsabilidade enquanto indivíduo, enquanto professor,*** *eu preciso ser responsável pela minha formação sim, eu preciso entender que eu preciso estar em constante formação, que eu não tô completa, mas* ***uma vez que a gente tem isso da rede,*** *isso que deveria ser sistematizado acredito que também é sim uma responsabilidade da rede, não só nossa acho que é conjunta.*

GMC, Professor Jonas: *Uma questão que eu bato sempre nessa tecla,* ***que é a questão da postura, a nossa postura profissional, a nossa atitude pessoal,*** *isso vai fazer uma diferença muito grande quando você vai lutar por aquilo que você quer, que você almeja você entendeu?*

GFC, Professora Helena: *questões* ***do pessoal vai lá para olhar no celular, para descansar,*** *etc. e tal, então isso é uma corda bamba para gente, porque se a maioria tratar a formação assim* ***desta forma com descaso a gente pode,*** *a gente corre um sério risco de perder este espaço, né?*

A postura ou conduta profissional é uma das questões quando a professora Daiana observa que os professores são os responsáveis pela sua formação, consideradas pessoas incompletas ela precisa se qualificar, sanar suas deficiências é uma responsabilidade do professor e também da rede, uma vez que o município tem o espaço formativo, não desobriga os formadores de sua responsabilidade formativa.

A professora Helena entra em um momento mais delicado da postura profissional, a desvalorização do espaço formativo por uma má conduta, uma postura de desrespeito aos formadores e ao espaço, de certa forma o negacionismo ao momento formativo, um espaço de luta e conquista utilizado para descanso ou realizarem atividades que descaracterizam o momento formativo. O professor

Jonas aponta que a postura profissional e a atitude que darão valor às lutas e conquistas para os objetivos do grupo.

5.2.2.3 Coordenação

De acordo com Silva (2011), o coordenador/formador permite o professor em suas capacidades conhecer os elementos empregados e se apropriar neste momento formativos. Desse modo, ao falar da escola, deve-se usar situações reais, colaborando com a execução dos planos de trabalho de acordo com cada realidade, assim a coordenação/formador precisa trabalhar visando às necessidades do grupo. Segundo De Souza Hobold (2018), para construir com efetividade a aprendizagem de seus professores, a coordenação precisa criar situações-problemas propiciando a reflexão em espaços formativos, desenvolvendo o docente. Nesse sentido, seguem as reflexões dos grupos GIC e GMC:

GIC, Professora Mônica: *a demanda é grande, os profissionais são excelentes você quando assume sabe que vai trabalhar com* ***a gente às vezes muito mais qualificada que você,*** *mas e aí qual que é a contribuição né? [...]* ***a pessoa tá assumindo tem que tentar se virar e oferecer pra gente algumas opções****, tem quem tá mais tempo na rede já sabe que deu certo, tem coisas que deu muito certo, porque não resgatar, porque que é tudo obrigatório?*

GMC, Professor Bernardo: *como é que organiza lá na ponta, tem* ***outras pessoas interessadas em refletir*** *sobre as questões teóricas de abordagens, como é que eu conecto de fato minha prática com aquilo que eu penso. Então eu acho que é diversificada a necessidade, então eu arriscaria, não sei se eu teria sucesso, mas eu arriscaria tentar jogar bola para os professores [...]* ***abre o áudio vamos construir juntos, como é que é o modelo ideal de Formação****? É uma vez por semana, a cada 15 dias, eu apostaria um pouco nesse caminho, né? Nessa questão de dialogar mais ouvir mais outras cabeças.*

GMC, Professora Alice: *Mas me chamou muita atenção que* ***em momento nenhum, ninguém veio visitar o grupo****, então foi uma coisa que não teve acompanhamento do processo e é como escola né? Gente não dá para você propor uma coisa pros alunos e largar lá e falar gente, olha vai dar super certo, pode ser que dê pode ser, mas tem mais chance de não dar né [...] saber o que as pessoas estão discutindo né? Que nuance aquilo levou, que viés aquilo tem porque eu acho que* ***o papel do coordenador chega lá e fala não gente*** *olha esse aqui não é o bom caminho, por causa disso, disso, ou ó tá sendo legal, mas leva e aquilo tá faltando aquilo, eu acho que ficou faltando isso né? O papel do Coordenador está no grupo e se isso tivesse acontecido a gente teria tido outros resultados do meu ponto de vista.*

Os desafios da coordenação/formadores são vários, uma vez que o grupo é heterogêneo em sua fase e ciclo de vida profissional e necessidades formativas. A professora Mônica aponta a responsabilidade formativa de quem assume em garantir o compromisso às vezes se deparando com profissionais mais preparados.

No segundo momento o professor Bernardo acredita como um desafio a coordenação transferir a responsabilidade dando voz aos docentes na construção de um modelo formativo eficaz que atenda a todos “transferindo responsabilidade”, uma vez que será criado no coletivo de professores. Na última indagação, a professora Alice aponta um incômodo em relação à coordenação relacionado à falta de supervisão nos momentos formativos dos grupos de trabalho/estudo, a necessidade de se impor e contribuir nas discussões em grupo.

GMC, Professor Bernardo: *desafio eu, eu* ***confesso para você que eu não tenho a solução eu hoje****, eu respeito* ***demais a figura [...],*** *acho que ela tem se esforçado bastante apesar de discordar de algumas estratégias que ela vem propondo.*

Em contrapartida, o professor Bernardo afirma que a coordenação tem se esforçado em meio a esse período, mas não concorda com algumas estratégias realizadas, de certo modo desconhece uma solução para conduzir o grupo nesse momento. Muitas foram as considerações dos quatro grupos, que, apesar de estarem em ciclos diferentes de vida profissional, quando relacionado aos desafios, tiveram discursos muito próximos, voltados às necessidades independentemente do tempo de experiência na área da EFE.

É importante salientar que o coordenador muitas vezes é colocado em um patamar com a missão de resolver todas as problemáticas e sobre o qual são depositados muitas expectativas pelos professores, frustrando sua equipe, uma vez que, ao assumir um cargo comissionado, afasta-se da realidade do grupo de professores, pois o cargo demanda inúmeras tarefas originárias como: cobrança de planilhas, organização de materiais pedagógicos e recursos para os professores e também se preocupar com a formação continuada. Desse modo a quantidade de tarefas ocasiona o afastamento da coordenação pelas muitas atribuições incorporadas ao cargo, sendo muito importante que o coordenador pedagógico tenha um preparo para o exercício desta função.

5.3 As conquistas na Formação Continuada no Desenvolvimento Profissional

Conforme as conversas nos grupos focais, as conquistas almejadas ou já realizadas pelos professores de Educação Física em relação aos seus ciclos de profissionalização foram um pouco diferentes em relação aos desafios.

Do mesmo modo operacionalizado no Quadro 5, foi realizada a leitura flutuante, conforme aponta Bardin (2011). No Quadro 7, foram coloridos os trechos de relevância e sinalizados com um indicativo; concluída a etapa, foram extraídos do texto e agrupados em categorias conforme a classificação utilizada durante a análise, apresentando questões sobre as conquistas na formação continuada.

Quadro 7 - Conquista da formação continuada

Conquista da Formação Continuada			
Início da Carreira	Estabilizados na Carreira	Meio da Carreira	Final da Carreira
Valorização do Espaço	Valorização do Espaço	Valorização do Espaço	Valorização do Espaço
Autonomia Pedagógica			
Produções Acadêmicas	Produções Acadêmicas		
Modelos Formativos		Modelos Formativos	
Valorização da área			
		Novos saberes	
	Coordenação Elegível		
	Formação Continuada		
	Normativas		

Fonte: Grupo focal coleta de dados, organizado pelo autor.

Nas conquistas, conforme apresentado na Figura 2, podemos perceber que, de acordo com cada ciclo, o professor em sua maturidade profissional almejou ou almeja alguma conquista em específico, entretanto em alguns momentos alguns objetivos se assemelham em relação aos grupos, como é o caso da valorização do espaço e os modelos formativos desenvolvidos.

Figura 2 - Conquistas

Fonte: Grupo focal coleta de dados, organizado pelo autor.

Após realizada a tabulação das respostas do grupo focal, conforme o Quadro 7, são apresentadas as seguintes discussões dos professores de EFE relacionadas às conquistas no desenvolvimento profissional. Segundo Gonçalves (2000), o desenvolvimento profissional é uma das etapas do desenvolvimento docente, que em seu percurso desenvolve o pessoal, o profissional e a socialização profissional; entretanto o desenvolvimento profissional é o processo de aperfeiçoamento de suas competências no ensino-aprendizagem, mais do que os outros desenvolvimentos, o profissional é fundamental para o exercício da profissão.

Em seu discurso, o professor Lucas (GIC) aponta seus primeiros momentos como docente e sua transformação através da formação continuada. Gonçalves (2000) e Huberman (2000) relacionam o início de carreira como o período mais crítico, em que se inicia a docência marcada por fragilidade, desafios e insegurança, porém cheia de expectativas em relação ao desenvolvimento da profissão.

GIC, Professor Lucas: *Eu ganhei, eu ganhei,* ***eu tive muito, muitos ganhos,*** *eu consegui aprender bastante coisa, é conseguir dentro da formação* ***eu consegui fazer minhas aulas sozinho,*** *consegui planejar sozinho, consegui ver um horizonte né?*

Professor iniciante na escola, entretanto já desenvolvia outros trabalhos com o esporte, mas ao adentrar a escola precisou se reinventar e sua maior conquista foi a autonomia pedagógica, adquirir conhecimentos e saberes específicos para atuar, produzindo e desenvolvendo suas aulas com segurança. Para Tardif (2014), os conhecimentos docentes só serão materializados através de formações, práticas coletivas e seus conhecimentos, mas, para dominar sua prática pedagógica, é necessário também realizar o trabalho docente. Ainda os professores dos grupos GIC e GEC complementam sobre produções de conhecimento:

GIC, Professor Lucas: *Mas esses* ***dois primeiros anos para mim, foram essenciais,*** *eu tive muitos ganhos, muitas conquistas, tanto que nós desenvolvemos trabalhos aqui,* ***nós produzimos capítulo de livro, fizemos alguns artigos, apresentamos em congresso né****? Os trabalhos que a gente vem desenvolvendo aqui na rede, mas foi fruto dessas formações, então foram frutos das formações, então isso me leva a crer que foi muito, uma conquista muito grande que eu tive, que eu* ***não me via nessa condição de tá compartilhando uma prática minha*** *com alguém e colocando em livro.*

GEC*,* ***Professor Ulisses:*** *Um assunto primordial, é* ***usar as pesquisas da própria rede*** *como elemento para formar dúvidas de formação.*

No relato do professor Lucas, a formação continuada aparece como transformadora em suas práticas; os vínculos realizados no grupo renderam produções científicas de capítulo de livro e artigo e apresentações em congresso. Um fato importante foi o crescimento de suas práticas, compartilhando seus saberes com outros profissionais, uma condição que ele não via; em contrapartida o professor Ulisses vê como uma conquista a utilização das pesquisas realizadas na rede como pauta de formações, ferramentas para inovação e produção de conhecimentos.

GEC, Professor Ulisses: *[...] a* ***política pública de mestrado e doutorado,*** *ela é uma* ***conquista dos próprios professores e professoras,*** *ter esse afastamento, e quando a gente tem essa dimensão política pedagógica, a gente vai* ***compreender que esse investimento,*** *que eu acho que é esse nome tem que dar para possibilidade, esse investimento é muitas vezes é visto pela gestão que não criou a lei, como um problema.*

Continuando o discurso do professor Ulisses, a política de afastamento para que professores possam dar continuidade aos seus estudos no *stricto sensu*, conquista alcançada pelo magistério em gestões anteriores, ainda é considerada para alguns grupos como um problema, impedindo que o professor se aperfeiçoe

ao nível mestrado e doutorado. Entretanto, o formato vem atender ao plano de metas do município 2015-2025, cuja meta-16 aponta a necessidade de formar 50% dos seus professores da educação básica em nível de pós-graduação e também garantir a formação continuada em suas devidas áreas de atuação. O espaço formativo que os professores têm por direito também é considerado pelos professores uma conquista, como segue nos seguintes trechos (GIC, GEC, GMC e GFC):

GIC, Professora Mônica: *eu acho que a* ***maior conquista que a gente tem é esse espaço****, então assim é importante esse momento* ***a gente não pode perder ele,*** *mas tem que manter ela continua algumas coisas mudaram, algumas coisas boas deixam de existir, porque a gente não pode deixar ele morrer.*

GEC, Professora Lorena: As formações enriqueceram, *me fizeram desenvolver profissionalmente tudo, tudo. Sem as formações eu não seria com certeza essa professora que eu sou, eu não seria.*

GMC, Professor Bernardo: *as conquistas eu acho que* ***sem dúvida o espaço de Formação,*** *penso que essa* ***formação continuada garantida por semana****, foi uma grande conquista.*

GMC, Professora Cecília: *colocar isso em pauta e a gente discutindo em grupos para mim, é conquista, porque nós temos* ***o espaço do grupo para a gente desenvolver.***
GFC, Professora Helena: *[...] pode ser não tão boa assim para alguns, é muito boa para outros, mas ainda a* ***gente pode ter uma transformação nessa formação*** *só depende de nós.*

GFC, Professora Márcia: a gente ganhou esse espaço que eu acho que é uma conquista *que não pode ser perdida e o desafio é manter, é não perder este espaço e aí eu concordo [...] a gente corre um risco muito grande de perder esse espaço, se a gente não lutar por ele, porque apesar dele estar na legislação na questão de um terço né?*

Como apresentado nos relatos, o espaço formativo do município estudado é considerado pelos quatro grupos em diferentes ciclos de profissionalização uma conquista, em que cada professor em sua individualidade tem sua crença relativa à melhoria de sua carreira e ao desenvolvimento profissional. Nota-se também o medo de perderem esse espaço garantido por lei, em que 1/3 da jornada é destinado a atividades extraclasse, como descrito no Portal Mec (2021). Apesar de algumas ressalvas, o espaço destinado à formação de professores foi muito bem avaliado em relação às conquistas individuais e no coletivo de professores.

Em continuidade, os grupos GIC e GMC trazem preocupações em relação à Educação Física.

GIC, Professora Valesca: *Acho que uma conquista ainda é a* ***gente quebrar esse preconceito,*** *acho que é uma conquista que* ***a gente ainda não conseguiu alcançar,*** *eu acho que a gente ainda tá no tá lutando assim eu não conheço muitas escolas, não conheço muitas gestões, né?*

GMC, Professora Cecília: *esse é o momento da gente* ***defender o nosso lado,*** *fazer o povo* ***entender o quão a educação física é importante*** *no desenvolvimento do ser humano.*

Segundo Da Silva Oliveira et al. (2010), o maior preconceito sofrido pela área da Educação Física é a desvalorização na escola, que a considera uma disciplina de improviso e de recreação, sendo mal interpretada em seus objetivos reais. Essas opiniões formadas sobre a área são preconceitos que refletem nos professores que sofrem com essas avaliações, sendo desvalorizados pelas instituições de ensino, pelos colaboradores e pela sociedade.

Assim, as professoras sinalizam que, como grupo e área do conhecimento, a grande conquista a ser alcançada é a valorização da área (Educação Física) e dos professores de Educação Física no município. Para que sejam respeitados como profissionais e como área do conhecimento, de modo que tanto a comunidade como a escola possam entender o verdadeiro sentido da EFE e seus benefícios no desenvolvimento humano.

No tocante às conquistas de novos saberes, os professores de diferentes ciclos (GIC e GMC) interpretam:

GIC, Professor Thomas: *Na formação que seria* ***uma conquista talvez uma forma de que seja mais prazerosa de estar,*** *tô falando nos tempos atuais e talvez seriam os grupos de estudo com trocas pequenas que sejam em grupos, de grupo para grupos ter alguma coisa assim que seja mais é* ***mais cativante na formação porque hoje está realmente bem defasada.***

GMC, Professora Cecília: *busca de um conhecimento a mais e isso para mim já é a própria conquista e o desafio também, porque a gente* ***busca aprender a reconhecer aquilo que talvez tenha ficado um pouco ultrapassado*** *e dá uma ressignificada.*

GMC, Professor Oscar: *conquistas eu vejo que é justamente a conclusão, por exemplo, você pegou aquele curso, aquele tema e vou até o final dele,* ***puxa consegui eu não conhecia nada do assunto e cheguei, terminei*** *[...] como identificá-los na formação continuada é o processo, o processo da mesma maneira que a gente fala eu não vou dar aula por dar, eu não vou fazer de conta que eu dou aula, para que os alunos façam de conta que aprendam.*

As conquistas voltadas aos novos saberes são identificadas de formas diferenciadas pelos professores dos grupos de iniciantes e meio da carreira. O professor Thomas acredita que deveriam acontecer encontros mais prazerosos, para motivar e ajudar o professor em seu desenvolvimento e, para isso, são necessárias melhorias devido à presente defasagem dos temas abordados. Já os professores Cecília e Oscar apontaram a necessidade de ressignificar os encontros tendo continuidade nos processos formativos, estes conhecimentos adquiridos nestes momentos contribuirão para melhoria e desenvolvimento da prática com os alunos.

Concluindo as questões relacionadas às conquistas, os professores Ulisses e Kaio levantaram dois pontos, que em sua opinião (GEC) contribuiriam muito no grupo de Educação Física:

GEC, Professor Kaio: Normativas para educação física poderiam ter sido criadas dentro da nossa formação, *isso ajudaria muito os professores, né? Nós não temos um* ***calendário para educação física,*** *a educação física é jogada dentro do calendário pedagógico, não temos o calendário da educação física com nossas ações né?*

GEC, Professor Ulisses: *as nossas conquistas e desafios são esses, apelar a educação formação permanente e* ***sempre no diálogo né****? Ter uma* ***coordenação que pode ser elegível*** *e trazer os problemas como problemas de todos solidariamente, acho que é isso.*

O professor Kaio aponta a necessidade de um documento norteador para os trabalhos dos professores de EFE, com direitos e obrigações, fator que em sua concepção contribuiria na organização do grupo. Nessas normativas constaria o calendário pedagógico do grupo, identificando todas as ações e incluindo os professores em momentos pedagógicos nas unidades escolares. Dentro destas normativas a coordenação seria elegível, sendo uma grande conquista apontada pelo professor Ulisses, em que professores conhecedores das necessidades formativas e problemas relacionados ao chão da quadra poderiam se candidatar ao cargo, sendo eleito pelo grupo de professores.

6 A FORMAÇÃO CONTINUADA NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Imbernón (2010) aponta que a formação continuada de professores se faz necessária conjuntamente com teoria e prática, que contribuem para um professor reflexivo, além de conduzir o sujeito a assumir sua identidade docente. Segundo Cristino (2007), nas possibilidades formativas que o docente pode experimentar e de certa forma consideradas cumulativas estão: seminários, cursos e palestras, que são modelos orientados nos programas para o desenvolvimento docente, entretanto, que respeitam as necessidades formativas desse profissional e o momento do seu desenvolvimento profissional.

O desenvolvimento profissional, segundo Imbernón (2011), é construído por um conjunto somado à teoria, cognitivo, conhecimento e compreensão de si estes saberes são o resultado que possibilitam ou impedem o desenvolvimento profissional. O conhecimento profissional adquirido visa melhorar a prática, aumentando a qualidade docente; a prática da formação é elemento de estímulo e luta relacionada à melhoria social e às condições de trabalho (IMBERNÓN, 2011). Formosinho (2009) corrobora que o desenvolvimento profissional é entendido pelos professores como a satisfação relacionada à aquisição e ao desenvolvimento competências no trabalho com os alunos, desse modo a formação visa ao desenvolvimento docente, necessitando de ajuste para possibilitar trabalhos em grupo mobilizando os encontros, proporcionando não somente o desenvolvimento do indivíduo, mas também do coletivo.

Os encontros formativos realizados no município estudado, com os professores concursados, acontecem desde 2013, quando o primeiro grupo assumiu o cargo efetivo, entretanto já aconteceram em outros momentos quando ainda era considerado o projeto. Contudo, apenas remetendo a esse período no qual os professores ingressaram via concurso e tem o compromisso do município de ofertar o espaço e tempo de formação para os professores EFE, disponibilizado em uma tempestade de ideias, ilustramos os momentos de chegada desses professores quando iniciaram suas atividades iniciais na rede estudada.

Huberman (2000) e Gonçalves (2000; 2009) destacam que o momento de entrada na carreira docente é caracterizado por descoberta e choque de realidade, sobrevivência e descoberta, período marcado pela falta de preparo para o exercício

da profissão. A entrada na carreira é considerada o choque de realidade para o professor que está ingressando, entretanto, esse momento é julgado como gratificante (satisfatório) para o professor iniciante de atuar com professores e colegas de trabalho mais experientes do magistério (FOLLE et al., 2009). Deste modo, a Figura 3 segue como uma tempestade de ideias, destacando os momentos que esses professores entraram e os desafios do primeiro contato como docentes em sua carreira inicial.

Figura 3 - Início da Carreira

Fonte: Grupo focal coleta de dados, organizado pelo autor.

As respostas apresentadas nos encontros do grupo focal referentes ao primeiro contato com a escola mostram que, independentemente do tempo de experiência, o primeiro contato apresentou dificuldades com a aplicação, com o sentimento de desespero, as dificuldades, sentimentos de não saber o que fazer, a busca de alguém para ajudar e apoiar, susto, dificuldades por trocar o ciclo de atuação ou mesmo pertencer a outro contexto profissional da Educação Física e outros professores que encontraram apoio com os pares parceiros de profissão para ajudar neste momento inicial; entretanto professores também apontaram que as experiências vindas de outros momentos profissionais contribuíram com esse primeiro contato com a escola.

Um apontamento importante dos professores realizado nos grupos focais é que a busca pela formação foi muito importante para que as dificuldades da entrada inicial, como apontada por Huberman (2000), Gonçalves (2000, 2009) e Folle et al. (2000), fossem vencidas. Alguns dos professores que já tinham experiências em outras áreas da Educação Física sentiram o choque de realidade e ao mudar o ciclo de atuação toda sua segurança de atuação dava espaço a sua "nova entrada na profissão", necessitando de novos conhecimentos e novos saberes para lidar com os novos desafios.

Desse modo, a formação continuada é apontada pelos professores de todos os ciclos/fases de vida profissional como importante em sua formação e como cada professor pode avaliar no seu processo de desenvolvimento ao longo de sua trajetória docente. Os grupos GIC, GEC, GMC e GFC avaliaram a formação no seu desenvolvimento:

GIC, Professor Thomas: *[...] acho que* ***formação continuada é essencial para todo e qualquer professor*** *como um daqueles psicólogos que atendem os psicólogos sabe e se eu não sei como é que chama isso aí deve ter um nome também.* ***Eu acho que isso é necessário para todo mundo, né?*** *Sempre bom, Paulo Freire sempre disse que a gente aprende o tempo todo com qualquer um e eu acho que é maravilhoso.*

GIC, Professor Lucas: *para mim a* ***formação é essencial, ela foi essencial e ela vai continuar*** *sendo essencial.*

GEC, Professor Hiago: *a formação,* ***ela é de grande valia*** *sim, né?*

GMC, Professor Bernardo: Ela é essencial *né? Porque assim* ***o mundo está em constante desenvolvimento, mudança nas escolas também****, as crianças também então a gente, a* ***formação ela nos ajuda a refletir melhor****, entender as coisas como estão se modificando, então acho que ela é fundamental.*

GFC, Professora Márcia: *Enquanto eu estiver na escola, enquanto professor de educação física do meu primeiro dia de trabalho ao meu último dia,* ***eu acho que essa formação importante****, muito importante e* ***ela tem sempre a contribuir né****? Eu acredito muito quando Paulo Freire traz aquela coisa do incompleto, quer dizer que você é um ser incompleto né? A gente está sempre aprendendo né?* ***É o ser inacabado*** *né? [...] é essa questão do inacabamento que eu acho que falta que os professores tenham, se a gente tiver essa questão do inacabamento dentro da gente a* ***formação vai ser sempre importante para a gente****.*

Nota-se que professores de distintos grupos e fases de profissionalização afirmam a necessidade de o docente se aprofundar em seus conhecimentos, independentemente de seu tempo de profissão. Nesse posicionamento, remetem a uma fala de Freire (1996, p. 32): "Entre nós, mulheres e homens, a inconclusão se

sabe como tal. Mais ainda, a inconclusão que se reconhece a si mesma, implica necessariamente a inserção do sujeito inacabado num permanente processo social de busca". Nessa colocação sobre a importância da formação ao longo da vida e de seu ciclo profissional, os professores apontam nas palavras de Paulo Freire a necessidade humana de estar produzindo conhecimento e que o mundo continua a produzir e as pessoas necessitam de atualizações constantemente e reflexão sobre esses conhecimentos adquiridos.

O docente em seu ofício precisará constantemente de novos conhecimentos. Tardif (2014), em sua conclusão sobre a formação de professores, destaca que os professores como formadores sujeitos do conhecimento precisam também reconhecer em sua profissão que existe a necessidade da formação de novos conhecimentos. Uma segunda temática apontada para avaliação da formação no desenvolvimento, os grupos (GIC, GEC e GFC) concluem que:

GEC, Professor Roger: *Eu acho que é de* ***suma importância para mim, foi o que me ajudou muito no começo*** *né?*

GIC, Professora Mônica: *Eu acho que* ***a primeira coisa é ter a formação*** *isso é um* ***momento muito rico*** *para nós da Educação Física isso é o primeiro ponto, ela existir, porque ela existir,* ***a gente se sente muito só numa rede*** *[...] então ter a* ***formação é essencial e a troca de experiência*** *que ela nos fornece é algo único, muito único e dentro de uma rede grande sim, uma rede que tem* ***várias realidades*** *sim, né? [...] a formação continuada no seu desenvolvimento profissional, muito importante* ***é o momento que a gente consegue se manter atualizado.***

GEC, Professor Ulisses: *Eu acho que a* ***formação existir já é o principal ponto,*** *né? Porque dentro de uma formação, qual é a principal ação ali é o encontro, a formação ela necessita de uma* ***ação humanizante que é o encontro, é o diálogo****, então é o que eu mais gosto na formação,* ***a possibilidade de estabelecermos diálogos****. Acho que é isso é essencial uma formação que estabelece diálogo, ela vai nos trazer elementos para discussão né? Diálogo e discussão me remete uma questão politizada né? Acho isso importante [...] se a gente tem uma formação que ela é continuada, eu até me mudaria o nome de formação continuada, colocaria formação permanente.*

GIC, Professora Valesca: *Gosto da* ***formação da ideia de existir esse espaço****, eu acho que a gente pode criticar, pode reclamar, mas a gente tem que fazer de tudo para não perder, né? Porque eu acho que a gente tem muito ainda que avançar em relação a desconstruir o preconceito que as pessoas têm em relação à educação física e eu acho que deveria ser um* ***espaço para a gente se fortalecer, né?***

GEC, Professora Daiana: *primeiro* ***a possibilidade dela existir é fantástico*** *você permitir que o professor, em seu horário de trabalho, ele possa continuar e se formando, isso é sensacional e acho que é* ***uma luta por que não é garantido né?*** *[...] o quanto essa possibilidade de estar com outros professores,* ***de discutir, de conversar, de repensar*** *fez a* ***gente mudar a nossa ação, a nossa prática, a nossa visão da área, nossa visão de escola.***

GEC, Professora Lorena: *o que eu mais* ***gosto na formação é que tenha a formação****, né?*

GFC, Professora Helena: *realmente mesmo um ponto bastante* ***importante****, para a gente* ***poder enriquecer*** *aí talvez aos futuros modelos de formação, né?*

Nessas contribuições realizadas acerca da avaliação, os professores apontam distintos momentos que relatam a construção profissional e o enriquecimento através desse momento formativo: a ação humana e as trocas que tais momentos oportunizam; a necessidade de esse espaço, considerado de conquista, nunca acabar; o gosto por esses momentos que proporcionam em cada pessoa um sentimento de construção pessoal e profissional; o espaço que o professor tem por direito e onde pode contribuir com suas práticas; seu desenvolvimento através da ação e reflexão propiciado pelas trocas entre pares e discussões.

Imbernón (2011) considera a formação permanente em cinco grandes eixos: reflexão da teoria e prática, troca de experiências entre pares, projeto coletivo, formação voltada ao espaço que estimule a crítica sobre as práticas profissionais voltadas a diversas tematizações e desenvolvimento profissional, portanto a formação técnica na carreira docente deverá se pautar em reflexões sobre sua prática para reajustá-las, mas para isso é necessário também a autoavaliação constante para orientar seus trabalhos. Imbernón (2010) afirma que os espaços formativos são fundamentais e é neles que acontecerão as inovações e pesquisas visando a resoluções de problemas. Para que esses espaços voltados à atualização e reflexão profissional sejam eficientes é necessário que os professores protagonistas, com o formador, planejem, executem e avaliem os encontros formativos.

A formação nesse momento da avaliação aponta os encontros formativos como potencializadores formativos destacados pelos grupos GIC, GEM e GMC:

GMC, Professora Cecília: *formação extremamente gratificante,* ***aquilo preencheu demais o nosso conhecimento*** *muito, foi muito gratificante e esse tipo também de formação para mim eu achei foi superimportante, ser oferecida algo externo, de ponta para que a gente possa absorver e assim de uma forma livre né?]...]* ***Eu avalio como superpositivo,*** *eu tenho que estar sempre estudando [...] da gente está aberta ao aprendizado sempre, nós somos pessoas que* ***estamos aprendendo o tempo*** *inteiro.*

GMC, Professor Oscar: *Cara, desde que eu entrei na faculdade eu* ***não parei mais estudar****, eu se fosse somar tudo que eu já fiz entre participação de congresso, minicurso, pós, mestrado e agora doutorado,* ***eu acho que eu estou condenado*** *[...] até meu último suspiro de estudar né? Eu não me vejo fora disso, né?*

GEC, Professor Pedro: *Importantíssimo, se não fosse a formação continuada especificamente em [...] a partir de 2013. Eu não sei se é feito outra* ***pós-graduação, eu não tinha entrado em grupo de estudo,*** *eu não sei se eu tinha mantido a minha forma de trabalhar extremamente técnica [...] a formação continuada em contato com os colegas, com os amigos em colaboração que fez eu me incomodar e procurar fazer uma pós-graduação [...]* ***então formação continuada é fundamental*** *e não é formação continuada isolado e com outros né? E formação continuada é tema [...] comumente formação continuada é o que mais está sendo usado na literatura, mas formação permanente tem uma abrangência maior do que é a vida toda, né? Eu me formei lá na educação básica, eu me formo nos círculos, nos campos que eu frequento né?*

GIC, Professora Bianca: *Eu amo a hora do café. Não é por causa do café, porque na hora do café você troca informações com outro amiguinho [...] assim sinto falta do café, porque o café, na hora do café a gente troca informação, é* ***na hora do café que eu estou em formação*** *é e acho que a hora do café deveria ser a hora da formação né?*

GEC, Professor Kaio: *porque são vários momentos que nem se você falar* ***eu achei interessante o momento do café porquê?*** *Porque o momento que você consegue trocar uma ideia com outras pessoas****, consegue ter um conhecimento diferente da vivência dele****, do que ele faz o que no momento da formação [...] você começa a pensar né a formação ela que vai direcionar vai nos dar o norte do que temos que fazer né? É através delas que a educação física vai ter um significado.*

Pensar em um espaço potencializador é considerar um espaço que em sua história de construção aconteceram muitas transformações, pessoal e profissional. Na conclusão de Freire (1996), esse inacabamento na profissão docente é a busca por novas aprendizagens, a necessidade da mulher e do homem como um ser curioso e nessa condição de curioso com o mundo, o professor busca inovar e aprender. Nos relatos apontados, as trocas de experiências nos momentos formativos foram potencializadoras no fomento de novas práticas, novas conquistas em relação aos cursos de pós-graduação e especialização. A avaliação dos professores nesse momento aponta que os professores nunca param em seus conhecimentos e aprendizagem, e que, como citado pelo professor Oscar, a educação, a formação docente é uma prisão de que o professor precisa e à qual está condenado em uma necessidade importante por toda sua vida.

Muito relatada nas discussões é a necessidade de reconhecimento da área pelos profissionais da educação, visto que a Educação Física ainda é muito desvalorizada como área de conhecimento. Rufino; De Souza Neto (2016) reconhecem que, mesmo tendo vários documentos que legitimem a Educação

Física em sua história, a área ainda sofre muita desvalorização como disciplina na escola, atrelada aos desafios éticos-políticos, curriculares, didáticos e interdisciplinares. Assim, o espaço formativo vem ao encontro dessa luta através de diálogos dos conhecimentos produzidos e elaborando estratégias com vistas à valorização das práticas docentes e do profissional.

Valorizar o professor de Educação Física profissionalmente é lhe dar voz e vez para em seus espaços formativos com discussões e reflexões que possam ir ao encontro das políticas educacionais, buscando mudanças na sociedade que valorizem o papel do professor e propiciem soluções para melhorar as práticas docentes e sua identidade profissional (CRISTINO, 2007). Valorizar o professor de Educação Física é valorizar seu protagonismo, suas estratégias e reconhecer a área como um componente curricular (RUFINO; BENITES; DE SOUZA NETO, 2017).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo dos ciclos de vida na profissão docente realizado por Huberman (2000), Gonçalves (2000, 2009) e Farias et al. (2018) mostra a necessidade de investigar as necessidades formativas dos professores nos diferentes estágios da carreira. Para esses autores, cada ciclo de desenvolvimento profissional do professor apresenta especificidades de amadurecimento profissional, individual e com os pares. Nesta pesquisa, buscamos compreender como os professores de um município na grande São Paulo vivenciavam e significavam a formação docente oferecida pela Secretaria de Educação e identificar se existem diferenças de avaliação para professores em diferentes ciclos de desenvolvimento profissional.

Na primeira etapa da pesquisa, pudemos conhecer o grupo participante e onde se encontravam em relação ao ciclo de vida profissional. Os professores também puderam se colocar apontando o momento de sua vida profissional em que consideravam estar, uma vez que sua experiência de vida pessoal e profissional é de suma importância no desenvolvimento de políticas de formação continuada.

A análise das respostas apresentadas no formulário *on-line* já apresentava as necessidades formativas e a avaliação sobre a formação ofertada pelo município. Os professores qualificaram que os momentos formativos acrescentaram ao desenvolvimento de suas práticas, valorizaram o fato de o município garantir o momento semanal de formação continuada e seu papel na construção dos repertórios, planejamento de ações, reflexão sobre a prática, solidariedade pedagógica entre os professores e construção colaborativa de conhecimentos.

Os docentes também apontaram desafios da formação continuada: a falta de continuidade formativa, burocratização, não atendimento às necessidades pedagógicas imediatas, falta de equilíbrio de atividades entre os encontros e motivação profissional. Os professores sugeriram que o programa formativo oferecido pela Secretaria de Educação fosse aperfeiçoado em relação ao planejamento, à continuidade formativa, à escuta dos docentes e a estratégias de formação colaborativas.

Como seguimento da pesquisa, o grupo focal pôde aprofundar as discussões com os professores divididos em quatro grupos, em relação ao momento em que

se consideravam estar em seu ciclo de profissionalização: 1. Início da carreira; 2. Estabilizados na carreira; 3. Meio da carreira; e 4. Final da carreira.

Um dado muito importante ao perguntar sobre o início de carreira e o primeiro dia como docente, alguns professores sentiram a necessidade de narrar o percurso antes de chegar à sala de aula, descrevendo sua passagem pela formação inicial e como ocorreu esse percurso, evidenciando a importância do momento de escolha da profissão e ingresso na carreira compondo a história de vida desses professores.

Entretanto, em todos os ciclos de vida profissional, ao perguntar sobre seu início de carreira, primeiro dia e primeiro ano, apresentaram respostas sobre insegurança, medo, despreparo, susto, entre outros apontamentos considerados por Huberman (2000), Gonçalves (2000, 2009) e Farias (2018), confirmando a teoria do professor iniciante que, ao adentrar a sala de aula, vive um choque de realidade.

Nota-se, no entanto, que os professores que não relataram tal choque puderam contar com parcerias com colegas e se apoiar em experiências anteriores nas quais atuavam com atividades recreativas com públicos diversos. Outro fato importante é que, mesmo professores experientes em outras áreas de atuação, como treinamento esportivo, apresentam inseguranças e necessidades formativas características de professores iniciantes.

Importante salientar que, nas histórias contadas, tiveram professores que entraram na escola durante sua formação inicial, por meio de estágios remunerados de escolas de aplicação, outros trabalhavam em outros segmentos como atleta e técnico, professores de academia, ONGs e também com práticas em escolas através projetos de atividades extracurriculares.

A análise dos dados dos professores em todos os ciclos de profissionalização mostra pontos comuns em relação aos desafios da rede. Os professores do início da carreira e estabilizados foram os que mais encontraram desafios e os com mais tempo de experiência, no meio da carreira e final da carreira, não encontraram muitos desafios no percurso.

Para os professores, a formação apresenta problemas relacionados aos modelos formativos adotados, de modo que pontuaram alguns desafios: proporcionar maior possibilidade de reflexão do grupo e estratégias que valorizassem mais os saberes docentes nos encontros; garantir continuidade

formativa, muitas vezes interrompida/descontinuada pelas mudanças e falta de sequência nas propostas pedagógicas e também por não atender às necessidades dos professores; diminuir o tempo com burocracias, pois parte da formação é gasta discutindo documentações e informes da rede; utilizar estratégias como gravações de vídeo explicativos para preenchimento de documentações pela coordenação otimizando o tempo de formação; dar voz aos docentes, dialogando e refletindo sobre as necessidades com o grupo; promover diálogo reflexivo e reflexão sobre a realidade escolar; e obter apoio da coordenação, aproximando-se das necessidades pedagógicas e diárias do professor enfrentadas no ambiente escolar.

A valorização da formação foi atribuída a algumas tematizações como: valorização dos espaços/área onde o ambiente formativo é um lugar precioso de luta e conquista, o desafio de melhor qualificar, manter dentro da carga horária devido a muitas mudanças no período de pandemia e a necessidade de se qualificarem para o crescimento individual e coletivo.

Os participantes da pesquisa também levantaram que alguns professores precisam adotar condutas participativas na formação, pois alguns prejudicam a imagem do grupo por não estarem comprometidos. Os professores também reconhecem os desafios da coordenação da formação, tendo em vista o grupo heterogêneo, em diversos ciclos de vida profissional e com diferentes necessidades formativas.

Os professores iniciantes e estabilizados acreditam que tiveram mais conquistas do que os professores no meio e final da carreira. Apontamentos realizados como conquistas foram: a maior autonomia pedagógica, produções acadêmicas e novos saberes sobre a prática.

Alguns professores, ao apontarem a autonomia pedagógica, descrevem que os momentos formativos enriqueceram seus conhecimentos e os ajudaram a superar dificuldades apresentadas no início de carreira. Reconhecem o papel dos encontros para suas produções acadêmicas, reflexo das formações continuadas e parcerias realizadas nos encontros formativos, bem como as políticas de incentivo aos professores para cursar mestrado e doutorado. Valorizam o espaço da formação como ambiente de luta e conquistas garantido por lei; luta contra a desvalorização dos saberes docente e por fim as normativas para viabilizar o

trabalho com construção de calendário formativo, incluindo atribuições das atividades, papel docente nas unidades escolares e uma coordenação elegível.

Em todos os ciclos de profissionalização, as formações foram apontadas como essenciais para o desenvolvimento docente, necessárias à construção de um modelo formativo em que o professor de Educação Física possa opinar e construir junto à coordenação formações que qualifiquem os trabalhos docentes, indo ao encontro da realidade vivenciada pelas unidades escolares. Os participantes afirmaram que o apoio da formação aos docentes se dá especialmente em relação à solidão que vivenciam na escola, pois o espaço formativo acolheria e daria voz para compartilhar suas angústias e necessidades.

Muitas demandas foram levantadas pelos participantes sobre a formação continuada no município estudado, no entanto, esta formação deveria ser considerada sim uma formação permanente continuada, assim como destacado por Imbernón (2010), a formação permanente atendendo aos cinco eixos de atuação profissional: reflexão prático-teórica, reflexão prático-teórica, trocas de experiências entre pares, projeto coletivo, formação estímulo-crítico e o desenvolvimento profissional e continuada pela continuidade das propostas e saberes atrelados a um calendário formativo.

As formações e os espaços são valorizados em todos os grupos pesquisados, contudo as necessidades formativas são individuais em todas as fases. Independentemente da condição de carreira em que o participante esteja, não quer dizer que estará mais atualizado ou defasado em relação a outro grupo; o papel do grupo com seus formadores é construírem juntos um modelo ou modelos formativos, pautado(s) na necessidade do coletivo, suprindo a necessidade de professores sedentos por novos conhecimentos.

REFERÊNCIAS

ALVARADO-PRADA, L. E.; FREITAS, T. C.; FREITAS, C. A. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educacional**, v. 10, n. 30, p. 367-387, 2010.

AMORIM FILHO, M. L.; RAMOS, G. N. S. Trajetória de vida e construção dos saberes de professoras de educação física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 24, n. 2, p. 223-238, 2010.

ANDRÉ, M. Políticas de formação continuada e de inserção à docência no Brasil. **Educação Unisinos**, v. 19, n. 1, p. 34-44, 2015.

BANDEIRA, H. M. M. **Necessidades formativas de professores iniciantes na produção da práxis: realidade e possibilidades**. 2014. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade Federal do Piauí, Teresina. Disponível: https://ufpi.br/arquivos_download/arquivos/02_Hilda_Bandeira_-_Necessidades_formativas_de_professores_iniciantes_-_Tese_de_Doutorado120190704161524.pdf

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: 2011.

BAUER, M.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com imagem, texto e som.** *Rio de Janeiro: Editora Vozes*, 2002.

BERNARDI, A. P.; DA SILVA ILHA, F. R.; KRUG, H. N. A pós-graduação Lato Sensu na trajetória profissional de professores de Educação Física. **Horizontes,** v. 35, n. 1, p. 133-140, 2017.

BETTI, M.; ZULIANI, L. R. Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de educação física e esporte**, v. 1, n. 1, 2002.
BOSSLE, F. Planejamento de ensino na educação física-uma contribuição ao coletivo docente. **Movimento,** v. 8, n. 1, p. 31-39, 2002.

BOSSLE, F.; MOLINA NETO, V.; WITTIZORECKI, E. S. Trabalho docente coletivo na Educação Física escolar. **Pensar a prática: revista da pós-graduação em educação física. Goiânia, GO. Vol. 16, n. 2 (abr./jun. 2013), p. 401- 415.**, 2013.

BOTH, J. et al. Bem-estar do trabalhador docente em Educação Física ao longo da carreira. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 24, n. 2, p. 233-246, 2013.

BRACHT, V. et al. A prática pedagógica em Educação Física: a mudança a partir da pesquisa-ação. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte,** v. 23, n. 2, 2002.

BRASIL. Ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos. **Relatório do programa.** Brasília: SEB/ MEC, 2004

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 2017.

BRASIL. Secretaria de educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: educação física.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, M. E. C. **Parâmetros curriculares nacionais.** Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Rede Nacional de Formação Continuada de professores**. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 20 out. 2019.

CAMPANHOLI, C. A. O. Plano Nacional de Educação 2014-2024: Educação Física, formação e carreira docente em questão. **9º Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar – CONPEF 4º Congresso Nacional de Formação de Professores de Educação Física,** Londrina, 2019, p. 1-388-416.

CASTRO, A. L. A formação de professores de matemática para uso das tecnologias digitais e o currículo da era digital. **Anais do XII Encontro Nacional de Educação Matemática.** São Paulo, 2016.

COSTA, O. J. Ciclo de vida profissional dos professores universitários do Tocantins: uma análise segundo Huberman. In: **VII CONNEPI-Congresso Norte Nordeste de Pesquisa e Inovação**. 2012.

CRISTINO, A. P. R. et al. **Um olhar crítico-reflexivo sobre a formação continuada de professores de Educação Física da rede municipal de ensino de Santa Maria.** Ana Paula da Rosa Cristino. (RS). 2007. Dissertação.

DA SILVA, J. V. P.; DAGOSTIN, K. U. D.; NUNEZ, P. R. M. Educação Física e conteúdos trabalhados nas séries iniciais do Ensino Fundamental. **Motriz. Journal of Physical Education. UNESP**, p. 592-599, 2009.

DA SILVA ILHA, F. R.; KRUG, H. N. O processo de formação de professores de educação física: realidade e desafios**. ETD: Educação Temática Digital,** v. 11, n. 1, p. 74-95, 2009.

DA SILVA MACHADO, T. et al. As práticas de desinvestimento pedagógico na Educação Física escolar. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, v. 16, n. 2, p. 129-147, 2010.

DA SILVA OLIVEIRA, C. et al. Educação Física: preconceitos acerca do papel da disciplina no contexto escolar. **Revista Digital - Buenos Aires** - Ano 15 - Nº 143 - Abril de 2010. Disponível em: https://www.efdeportes.com/efd143/educacao-fisica-papel-da-disciplina-no-contexto-escolar.htm

DALLA NORA, D. et al. O trabalho pedagógico na escola e a práxis pedagógica: Alguns apontamentos. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 10, n. 1, p. 287-298, 2018.

DE CARVALHO, A. V. B.; DOS SANTOS, L. R.; SIQUEIRA, M. S. S. Gestão

pedagógica e burocratização do sistema. **Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional**, v. 8, n. 1, 2015.

DE LIMA COSTA, N. M. A formação contínua de professores–novas tendências e novos caminhos. **Holos**, v. 3, p. 63-75, 2004.

DE OLIVEIRA, M. F. Metodologia científica: um manual para a realização de pesquisas em Administração. **Universidade Federal de Goiás. Catalão–GO**, 2011.

DE SOUZA HOBOLD, M. Desenvolvimento profissional dos professores: aspectos conceituais e práticos. **Práxis Educativa**, v. 13, n. 2, p. 425-442, 2018.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir.** 8. ed. - São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003.

DEMAILLY, L. C. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação. L**isboa: Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional, p. 139-158, 1992.

DIEHL, V. R. O. et al. As políticas públicas de educação: a percepção dos docentes de educação física. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, v. 25, p. 25037, 2019.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade, Cuiabá, v. 1, n. 1, p. 34-42, 2014.

DUTRA, R. M. M. A formação continuada de professores na educação infantil: as políticas para as escolas em São Luís - MA (2002-2012)**. Multidebates,** v. 4, n. 1, p. 106-123, 2020.

FARIA, B. A.; MACHADO, T. S.; BRACHT, V. A inovação e o desinvestimento pedagógico na Educação Física escolar: uma leitura a partir da teoria do reconhecimento social. **Motriz: Revista de Educação Física**, v. 18, n. 1, p. 120-129, 2012.

FARIAS, G. O. et al. Ciclos da trajetória profissional na carreira docente em educação física. ***Movimento (ESEFID/UFRGS)*****,** 2018, 24.2: 441-454.

FARIAS, G. O. et al. Competências profissionais em Educação Física: uma abordagem ao longo da carreira docente. **Motriz**, v. 18, n. 4, p. 656-666, 2012.

FARIAS, U. S. **Práticas pedagógicas na educação física: a percepção dos autores de saberes na realidade escolar.** / Uirá Siqueira de Farias. – São Paulo, Universidade São Judas Tadeu, 2017. f.: il.; 30 cm. Dissertação de Mestrado.

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, p. 289-298, 2015.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa-3**. Artmed editora, Porto Alegre, 2013.

FOLLE, A. et al. Construção da carreira docente em educação física: escolhas, trajetórias e perspectivas. **Movimento**, v. 15, n. 1, p. 25-49, 2009.

FOLLE, A.; DO NASCIMENTO, J. V. Estudos sobre desenvolvimento profissional: da escolha à ruptura da carreira docente. **Journal of Physical Education**, v. 19, n. 4, p. 605-618, 2008.

FORMOSINHO, J. Desenvolvimento profissional dos professores. In: FORMOSINHO, J. (coord.) **Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente.** Porto: Porto, p. 221-284. 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, P. **Política e educação São Paulo:** Cortez Editora, 1993.

GADOTTI, M. **Qualidade na educação: uma nova abordagem**. 2010.

GASQUE, K. C. G. D.; COSTA, S. M. S. Comportamento dos professores da educação básica na busca da informação para formação continuada. **Ciência da informação**, v. 32, p. 54-61, 2003.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação,** v. 13, n. 37, p. 57-70, 2008.

GEGLIO, P. C.; DE LIMA NEVES, J. A. **O trabalho do professor sem o apoio do coordenador pedagógico. Universidade Federal da Paraíba.** Disponível em: http://www. anpae. org. br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/043, v. 8, 2011.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Plageder, 2009.

GIL, A.C. ***Métodos e técnicas de pesquisa social*.** 6. ed. Editora Atlas SA, 2008.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de empresas**, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de administração de empresas**, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GODTSFRIEDT, J. Ciclos de vida profissional na carreira docente: revisão sistemática da literatura. **Corpoconsciência**, v. 19, n. 2, p. 9-17, 2016.

GÓES, D. L. **O ensino da educação física na educação Infantil: Desafios contemporâneos** / Daniella de Luca Goes. - Rio Claro, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho" Instituto de Biociências, 2020 81 p. + objeto educacional. Dissertação de Mestrado.

GONÇALVES, J. A. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, Antônio. (Org.) **A vida de professor.** Porto: Porto Editora, 2000. p. 141-170.

GONÇALVES, J. A. Desenvolvimento profissional e carreira docente — Fases da carreira, currículo e supervisão. Sísifo. **Revista de Ciências da Educação**, n. 8, p. 23-36, jan. / abr., 2009.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. F. (Org.). **Dicionário crítico de educação física Ijuí,** RS: Unijuí, 2008.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade.In: NÓVOA, A. **Vidas de professores.** 2ª ed. Porto, 2000.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores.** 2. ed. Porto: Porto, 2000. p.31-61.

IBIAPINA, I. M. L. M.; BANDEIRA, H. M. M.; ARAÚJO, F. A. M. **Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes. Teresina:** Edufpi, 2016.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre. Artmed, 2010.

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

IZA, D. F. V. et al. Identidade docente: as várias faces da constituição do ser professor. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 2, p. 273-292, 2014.

JANUÁRIO, P. C. S. **Formação continuada em educação física escolar: construindo olhares para inclusão.** / Paulo Clepard Silva Januário. - São Paulo, Universidade São Judas Tadeu, 2019. f.: il.; 30 cm. Dissertação de Mestrado.

JUNIOR, S. R. C.; DOS SANTOS MEURER, S.; DE OLIVEIRA, M. A. T. Problematizando as aulas de Educação Física: Seriam o acesso à cultura e a humanização das relações sociais elementos constitutivos de boas práticas educativas? **Poiésis – Revista do programa de pós-graduação em Educação** – Mestrado – Universidade do Sul de Santa Catarina Unisul, Tubarão, v.8, n.14, p.365-384, jul. /Dez 2014.

KOLYNIAK FILHO, C. Teoria, prática e reflexão na formação do profissional em educação física. **Motriz,** v. 2, n. 2, 1996.

KOZINETS, R. V. ***Netnografia: realizando pesquisa etnográfica online*.** Penso Editora, 2014.

LAKATOS, E.; MARCONI, M. A. Fundamentos de metodologia científica. São Paulo: Atlas, 2003. **Metodologia científica: educação à distância/ (coord.) Ardinete Rover. –Joaçaba: UNOESC**, 2006.

LANGHI, R.; NARDI, R. Trajetórias Formativas Docentes: buscando aproximações na bibliografia sobre formação de professores. **Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v. 5, n. 2, p. 7-28, 2012.

LANKSHEAR, C. & KNOBEL, M. **Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação.** Porto Alegre: Artmed, p.328. 2008.

LEONE, N. M.; LEITE, Y. U. F. O início da carreira docente: implicações à formação inicial de professores. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v. 3, n. 6, p. 236-259, 2011.

LIKERT, R. A. technique for the measurement of attitudes. **Archives of Psychology.** n. 140, p. 44-53, 1932.

LIMA, F. C. S.; MOURA, M. G. C. A formação continuada de professores como instrumento de ressignificação da prática pedagógica. **Linguagens, Educação e Sociedade**, v. 1, n. 1, p. 242-258, 2018.

LUCKESI, C. C. Subsídios para a organização do trabalho docente. **Série Ideias**, n. 11, p. 88-103, 1991.

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, 2016.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores. Para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora, 1999.

MARTINS, S. T. F. Educação científica e atividade grupal na perspectiva sócio-histórica. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 8, p. 227-235, 2002.

MARTINS, R. L. R.; TRINDADE, L. H.; MELLO, A. S. Diálogos entre as produções acadêmico-científicas da educação física e os documentos orientadores da educação infantil. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, 2019.

MEIRELES, B. F.; ALVES, S. R.; FARIAS, U. S.; CARAJELEASCOW, A. L.; GOES, D. L. JANUÁRIO, P. C. S.; MANZONI, S.; MOREIRA, V. S.; SOUSA, C. A.; SOUZA JUNIOR, O. M. **Educação Física Escolar: a experiência da rede municipal de Santo André.** Prefeitura de Santo André (SP). (Educação Física Escolar Santo André). 2016.

MENDES, M. C. R. Dar voz ao professor: “Iderle Monteiro de Araújo - Um romance

com a Educação", S/D. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/533-4.pdf

MEURER, A. C.; PEREIRA, E. F. Epistemologia da prática pedagógica na Educação Física nas séries iniciais do ensino fundamental. Lecturas: **Educación física y deportes,** n. 84, p. 1, 2005**.**

MOREIRA, V. S. **Trilhando caminhos para avaliar na Educação Física escolar: uma pesquisa colaborativa.** / Vinicius dos Santos Moreira. - São Paulo, Universidade São Judas Tadeu, 2019. f.: il.; 30 cm. Dissertação de Mestrado.

MOTA, C. M. A. (2016). **Conhecimento de si, diferenças na docência rural e formação docente.** Dissertação de mestrado/ Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade da Universidade do Estado da Bahia - MPED, Departamento de Ciências Humanas – Campus IV, Jacobina – BA, 127 f.

NETO, SOUZA; CLARO, Unesp Campus Rio; BÁSICA, **Educação. Formação continuada de professores de Educação Física: Estratégias para o desenvolvimento profissional à Luz dos saberes docentes.** (Sem data). Disponível em: <http://200.145.6.217/proceedings_arquivos/ArtigosCongressoEducadores/5844.pdf> acesso em: 15 de set. 2020.

NETO, V. M.; MOLINA, R. K. Capacidade de escuta: questões para a formação docente em Educação Física. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, v. 8, n. 1, p. 57-66, 2002.

NEVES, I. S. V. Planejamento educacional no percurso formativo. **Revista Docência do Ensino Superior**, v. 2, p. 86-96, 2012.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: Nóvoa, A. **Os professores e a sua formação.** 2. Ed. – Lisboa: Dom Quixote, p.9-34, 1995.

NÓVOA, A. **Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan. /jun. 1999.

PACHECO, J. A.; FLORES, M. A. **Formação e avaliação de professores.** Porto: Porto Editora, Portugal, 1999. 193p.

PAIVA, J. B. **Relação entre o estado nutricional em crianças do segundo ciclo do Ensino Fundamental I com o desenvolvimento motor e cognitivo**. / Jéssica Brasil Paiva. São Paulo, Universidade Federal de São Paulo, 2019. Dissertação de Mestrado.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 22, n. 2, p. 72-89, 1996.

PORATH, M. et al. Fase de desinvestimento da carreira docente de professores de Educação Física. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, v. 17, n. 4, p. 203-222, 2011.

PRODANOV, C. C., & DE FREITAS, E. C. (2013). **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2ª Edição. Editora Feevale.

RABELO, L. C. C. **Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar.** 2012. Dissertação.

RAMOS, M. N. Dicionário de educação profissional em saúde**. Itinerário formativo.** Rio de Janeiro. 2009. Disponível em: http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/itifor.html .Acesso em: 22 jul. 2021.

RIZO, W. F. Fatores burocráticos que atrasam as Escolas Públicas de aproveitarem as tecnologias de modo satisfatório. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento.** Ano 05, Ed. 01, Vol. 03, pp. 141-155. Janeiro de 2020. ISSN: 2448-0959, Link de acesso: https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/fatores-burocraticos

ROCHA, L. O.; BOSSLE, F.; NETO, V. M. As políticas públicas de formação de professores: um estudo de revisão do Banco de Teses da CAPES. **Kinesis**, v. 31, n. 1, 2013.

ROCHA, J. C. S.; NASCIMENTO, J. V. (Re) investimento na integralidade da formação do licenciado em educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 39, p. 56-62, 2017.

RODRIGUES, A. T. A questão da formação de professores de Educação Física e a concepção de professor enquanto intelectual-reflexivo-transformador. **Pensar a prática**, v. 1, p. 48-58, 1998.

ROSSI, F. **Formação continuada em Educação Física Escolar: concepções e perspectivas de professores.** UNESP - Rio Claro. 211 fls. 2010.

ROSSI, F.; HUNGER, D. A. C. F. As etapas da carreira docente e o processo de formação continuada de professores de Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, p. 323-338, 2012.

RUFINO, L. G. B.; BENITES, L. C.; DE SOUZA NETO, S. Análise das práticas e o processo de formação de professores de educação física: implicações para a fundamentação da epistemologia da prática profissional. **Movimento**, v. 23, n. 1, p. 393-406, 2017.

RUFINO, L. G. B.; BENITES, L. C.; DE SOUZA NETO, S. Os desafios para o desenvolvimento do trabalho docente na perspectiva de professores de educação física. **Corpoconsciência**, v. 21, n. 3, p. 55-65, 2017.

RUFINO, L. G. B.; DE SOUZA NETO, S. Saberes docentes e formação de professores de educação física: análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na perspectiva da profissionalização do ensino. **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 42-60, 2016.

SANTOS, M. N.; MARQUES, A. C. Condições de saúde, estilo de vida e características de trabalho de professores de uma cidade do sul do Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 18, p. 837-846, 2013.

SÃO PAULO (CIDADE). SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. **Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o ensino fundamental: ciclo I-primeiro ao quinto ano**. Secretaria Municipal da Educação, 2007.

SÃO PAULO (ESTADO). Currículo do Estado de São Paulo: linguagens, códigos e suas tecnologias**. São Paulo: SEE,** 2010.

SAPINA, C. S. P. **Contributos da formação contínua para a motivação docente**. Universidade de Lisboa. Lisboa. 2008. Tese de Doutorado.

SAUL, A. M.; SAUL, A. Contribuições de Paulo Freire para a formação de educadores: fundamentos e práticas de um paradigma contra-hegemônico. **Educar em Revista**, n. 61, p. 19-36, 2016.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre. Artes Médicas Sul, 2000.

SICHELERO, J. J.; REZER, R. Formação continuada em Educação Física: algumas reflexões. **Motrivivência**, n. 40, p. 25-40, 2013.

SILVA, M. E. H. et al. A Formação Permanente Relacional na Educação Física Escolar. João Pessoa, Universidade Federal da Paraíba, 2011.Tese de Doutorado https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/4633

SOUSA, C. A. **O currículo de educação física da rede pública municipal de Santo André (SP): concepções e práticas pedagógicas.** / Cláudio Aparecido de Sousa. São Paulo, Universidade Nove de Julho, 2017. 181 f.. Dissertação de Mestrado.

SOUSA, P. B.; SANTOS, M. C. Coordenador Pedagógico: Apoio Aos Professores Do Ensino Fundamental Para O Desenvolvimento Integral De Seus Alunos. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento.** Ano 06, Ed. 05, Vol. 02, pp. 132-144. Maio de 2021. ISSN: 2448-0959, Link de acesso: https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/apoio-aos-professores

SOUZA, M. D. **Educação Física na Educação Infantil e formação continuada: reflexões de professores e professoras.** / Mirvane Dias de Souza. – São Paulo, Universidade São Judas Tadeu, 2021. F.: il.; 30cm. Dissertação de Mestrado.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 7 ed. Petrópolis, Vozes, 2002.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Editora Vozes Limitada, 2012.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2014

TOJAL, J. B.; BARBOSA, A. P. A Ética e a Bioética na preparação e na intervenção do Profissional de Educação Física. Belo Horizonte: **Casa da Educação Física**, 2006.

TORTOLA, E. R. C. Experiências formativas acionando discursos de resistência acerca da objetificação do corpo das mulheres na música e na dança. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 11, n. 1, 2020.

TRAGTENBERG, M. **Sobre educação, política e sindicalismo.** Unesp, 2004.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais - a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, M. D. O trabalho dos professores em questão. **Educação & Sociedade**, v. 23, p. 307-311, Campinas. 2002.

VENÂNCIO, L.; DARIDO, S. C. A educação física escolar e o projeto político pedagógico: um processo de construção coletiva a partir da pesquisa-ação. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte,** v. 26, p. 97-109, 2012.

WENGZYNSKI, C. D.; TOZETTO, S. S. A formação continuada face às suas contribuições para a docência. In: **9ª ANPED SUL**. 2012.

WITTIZORECKI, E. S.; MOLINA NETO, V.; BOSSLE, F. Mudanças sociais e o trabalho docente de professores de Educação Física na escola: estudo a partir de histórias de vida. **Movimento, Porto Alegre. Vol. 18, n. 1, (jan. /mar. de 2012), p. 149-169**, 2012.

https://www2.santoandre.sp.gov.br/index.php/departamentos/31-secretarias/educacao
Acessado em: 11 nov. 2019

https://www2.santoandre.sp.gov.br/index.php/institucional-sedu
Acessado em: 11 nov. 2019

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10241-estudo-sobre-lei-piso-salarial&Itemid=30192
Acesso em 29/07/2021.

APÊNDICES

Apêndices - A

MODELO QUESTIONÁRIO INTENCIONAL - GOOGLE FORMS	
IDENTIFICAÇÃO DO PARTICIPANTE	
Nome	
E-mail	
Sexo:	
	Masculino
	Feminino
Idade:	
	Menos de 25 anos
	25 – 29 anos
	30 – 39 anos
	40 – 49 anos
	50 – 59 anos
	+ 60 anos
FORMAÇÃO ACADÊMICA	
Ano de conclusão da graduação:	
	1980 -1990
	1991 – 2000
	2001 – 2005
	2006 – 2010
	2011 – 2015
	2016 - 2019
Graduação em Universidade:	

	Pública
	Privada
Lato Sensu (Pós-graduação):	
	Concluída
	Cursando
	Não Cursou
Lato Sensu (Pós-graduação):	
	Público
	Privado
Stricto Sensu (Mestrado):	
	Concluída
	Cursando
	Não Cursou
Stricto Sensu (Mestrado):	
	Público
	Privado
Stricto Sensu (Doutorado):	
	Concluída
	Cursando
	Não Cursou
Stricto Sensu (Doutorado):	
	Público
	Privado
EXPERIÊNCIA NA DOCÊNCIA	
Assinale a opção de tempo de sua experiência como professor de Educação Física escolar, nesta ou em outras redes de ensino:	

	1 – 3 anos
	4 – 6 anos
	7 – 25 anos
	25 – 35 anos
	35 – 40 anos
Analisando sua trajetória em que momento do ciclo de profissionalização você considera que está sua carreira docente:	
	Professor iniciante
	Professor estabilizado
	Professor no meio da carreira
	Professor no final da carreira
Assinale o ano de ingresso como docente neste município:	
	Anterior a 2013 -
	2013
	2014
	2015
	2016
	2017
	2018
	2019
Níveis de ensino que ministra aulas de Educação Física Escolar na rede de ensino estudada:	
	Educação Infantil
	Ensino Fundamental I
	Educação Infantil/Ensino Fundamental I
Carga horária de trabalho de Educação Física Escolar na rede de ensino estudada:	
	24 horas/aula

	30 horas/aula
	40 horas/aula (Flexibilização)
	+40 horas/aula (dois cargos)
FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE	
Para as próximas perguntas leia as afirmativas e assinale no nível de concordância com elas:	
A formação continuada oferecida contribui para aperfeiçoar meu trabalho na (s) escola (s) em que atuo.	
	Concordo totalmente
	Concordo
	Não estou decidido
	Discordo
	Discordo totalmente
A formação continuada tem como perspectiva o desenvolvimento da escola.	
	Concordo totalmente
	Concordo
	Não estou decidido
	Discordo
	Discordo totalmente
Nos encontros de formação continuada, as experiências compartilhadas entre os professores possibilitam que eu conheça outras práticas de atuação docente.	
	Concordo totalmente
	Concordo
	Não estou decidido
	Discordo
	Discordo totalmente
Na formação continuada li outros referenciais teóricos e metodológicos da Educação Física que não conhecia.	

	Concordo totalmente
	Concordo
	Não estou decidido
	Discordo
	Discordo totalmente
A formação continuada deve centralizar-se no desenvolvimento de exercícios e de atividades voltadas diretamente à sala de aula.	
	Concordo totalmente
	Concordo
	Não estou decidido
	Discordo
	Discordo totalmente
Leia as questões e responda conforme sua opinião.	
Como professor de Educação Física do município, como você qualifica sua participação nas formações de professores?	
	Muito importante
	importante
	Moderado
	Às vezes importante
	Não é importante
Em relação aos conhecimentos que você teve contato nos cursos de formação continuada oferecidos pela rede, como você os considera em relação ao seu desenvolvimento profissional?	
	Muito importante
	importante
	Moderado
	Às vezes importante
	Não é importante

Considerando as modalidades de formação continuada que o município oferece, indique como você considera a sua relevância de 0 a 5. Considere 0 se você nunca vivenciou essa modalidade; 1 se considera nada relevante e gradualmente até 5 se considera totalmente relevante.						
	0 Nunca vivenciou	**1** Nada relevante	**2**	**3**	**4**	**5** Totalmente Relevante
Oficinas						
Grupos de Estudo						
Reuniões temáticas						
Formadores externas						
Outras						

Justifique brevemente suas escolhas na questão anterior. Caso tenha assinalado outras, cite brevemente do que se tratam e justifique por que você considera essa ordem de relevância para as estratégias formativas?	
Algum momento da sua trajetória docente você considerou a formação continuada mais necessária.	
	Em todos os momentos
	No início da carreira
	Após alguns anos de docência
	No meio da carreira
	No final da carreira
	Em nenhum momento
Na sua opinião quais são os desafios da formação continuada oferecida?	
Você tem sugestões para melhorar a formação continuada?	
	sim
	não
Quais?	

Apêndice B

ROTEIRO DO GRUPO FOCAL:

Este roteiro tem como característica orientar apresentando guias que direcionarão o grupo focal para uma pesquisa qualitativa. O diálogo será realizado por videoconferência e gravado através de áudio e vídeo, seguindo orientações das autoridades sanitárias, devido ao contexto de pandemia, evitando possível contaminação por COVID-19.

No primeiro momento com o grupo focal se iniciará com a explicação sobre os objetivos do projeto de pesquisa e fará o acolhimento dos participantes.

Perguntas:

1. Vamos agora olhar para sua história como professor (a), que memórias você tem sobre suas necessidades formativas? Conte um pouco onde e com quem você buscou apoio para desenvolver seu trabalho.

2. Observei na sua resposta ao questionário que você tem x anos de experiência docente. Pensando em sua trajetória desde o ingresso na carreira, você considera que hoje você tem necessidades formativas diferentes do que tinha?

3. Pensando desde o período que você ingressou até o presente momento, desde 2013 até 2020 tivemos algumas trocas de Gestões e consequentemente troca de coordenação, num resgate histórico neste ciclo de transições como você vê a formação continuada oferecida.

4. De acordo com seu percurso na Rede você identifica conquistas e desafios enfrentados na formação continuada? Quais seriam as conquistas e desafios?

5. você avalia o papel da formação continuada no seu desenvolvimento profissional?

Apêndice C

UNIVERSIDADE SÃO JUDAS TADEU

Programa de Mestrado em Educação Física

TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIMENTO

Eu, _____, nascida (o) em _____/_____/_____, portador (a) do RG nº. _____, estou ciente que ao assinar este documento declaro que concordo participar da pesquisa intitulada **Formação Continuada: O Ponto de Vista dos Professores de Educação Física Escolar em Diferentes Ciclos de Profissionalização**, realizado pelo pesquisador Kleison Libarino de Amorim e pela Profa. Dra. Isabel Porto Filgueiras (orientadora).

Assinando este Termo de Consentimento, como participante da pesquisa, estou ciente de que:

1. O objetivo geral desta pesquisa é: analisar como professores de Educação Física, em diferentes momentos do ciclo de vida profissional, avaliam o papel da formação continuada oferecida pela secretaria de educação para seu desenvolvimento profissional. Mais especificamente a pesquisa pretende identificar: o momento do ciclo de profissionalização que os professores da rede de ensino investigada se encontram; conquistas e desafios da formação continuada para o desenvolvimento profissional e melhoria de práticas segundo docentes que dela participaram; se há diferenças de avaliação conforme o ciclo de profissionalização no qual os professores se encontram.

2. A pesquisa está organizada em duas etapas. Na primeira responderei a um Google formulário, com duração aproximada de 30 minutos. Disponível em https://forms.gle/qw6qDasaqzsmYkdQ9 . Na segunda etapa participarei do grupo focal com mais 5 a 8 professores, por videoconferência com o pesquisador, gravada por áudio e vídeo, com duração aproximada de 1hora e 30 minutos. O grupo focal deverá acontecer em horário que atenda a conveniência do grupo e a dos pesquisadores. Serei consultado acerca de minha disponibilidade de data e horário para participação.

3. Durante minha participação não são esperados riscos ou prejuízos físicos e emocionais, nem, tampouco, gastos ou ganhos de ordem financeira. Entretanto, estou ciente de que há um risco mínimo envolvido em minha participação, já que posso sentir algum constrangimento diante das perguntas apresentadas durante o questionário e o grupo focal. Neste caso, poderei interromper minha participação, se assim desejar. Caso considere necessário, poderei receber atendimento psicológico no CENPA – Centro de Psicologia Aplicada da Universidade São Judas Tadeu. R. Marcial, 45 - Cambuci, São Paulo - SP, 03169-040 **telefones** (11) 2799-1831 e 2799-1943.

4. A minha participação na pesquisa pode me trazer benefícios diretos e indiretos. De forma direta, a minha participação na investigação proposta me permitirá expressar concepções sobre os diferentes momentos do ciclo de profissionalização, a formação continuada e sobre o meu desenvolvimento profissional através do questionário e posterior as narrativas construídas no grupo focal refletindo, conjuntamente com o pesquisador, a respeito dos fatores que permeiam minha prática pedagógica. Um benefício indireto esperado envolve minha contribuição na melhoria da formação continuada oferecida na rede em que atuo.
5. Entendo que minha participação na pesquisa é voluntária e que estou livre para interrompê-la a

qualquer momento.

6. Todos os meus dados pessoais serão mantidos em sigilo. O grupo focal será gravado em áudio e vídeo será transcrita. Os registros serão guardados por cinco anos e, posteriormente, serão apagados. Os resultados gerais obtidos através da pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos expostos acima, incluindo sua publicação na literatura científica especializada.

7. Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre minha participação na referida pesquisa.

8. Poderei entrar em contato com Kleison Libarino de Amorim, cel: 11 96941-7007 e Profa. Dra. Isabel Porto Filgueiras, cel: 11 97509-8175. Poderei, ainda, contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da USTJ para apresentar recursos ou reclamações em relação à pesquisa, através do telefone 2799-1946 e do E-mail: cep@usjt.br.

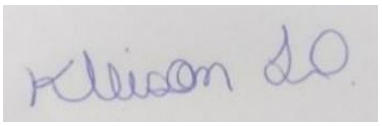
9. Este Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento possui duas vias e, após a assinatura e rubrica de todas as páginas, uma via permanecerá em meu poder e outra com a pesquisadora responsável.

São Paulo, ____ de _____ de 2021.

_____ _____

Participante da Pesquisa

Prof. Dra. Isabel Porto Filgueiras
Pesquisador Responsável



_____

Kleison Libarino de Amorim
Pesquisador Assistente

Apêndice D

CARTA CONVITE - PESQUISA

PESQUISA: **FORMAÇÃO CONTINUADA: O PONTO DE VISTA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR EM DIFERENTES CICLOS DE PROFISSIONALIZAÇÃO**

Você está sendo convidado para participar como voluntário da pesquisa: **FORMAÇÃO CONTINUADA: O PONTO DE VISTA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR EM DIFERENTES CICLOS DE PROFISSIONALIZAÇÃO**, sob responsabilidade do mestrando Kleison Libarino de Amorim do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu da Universidade São Judas Tadeu, sob orientação da Profa.Dra. Isabel Porto Filgueiras.

A pesquisa tem como objetivo analisar como professores de Educação Física, em diferentes momentos do ciclo de vida profissional, avaliam o papel da formação continuada oferecida pela secretaria de educação para seu desenvolvimento profissional.

Deixaremos aqui o link para que possam acessar a versão na íntegra do termo de consentimento livre e esclarecido assinado pelos pesquisadores está disponível no link:
https://drive.google.com/file/d/1uJ2_xDw6Or6x95rVQDEJQu6nxQrPogHR/view?usp=sharing

Para participar basta responder ao questionário que se encontra disponível no endereço:

https://forms.gle/qw6qDasaqzsmYkdQ9

O tempo médio de resposta para o questionário intencional é de apenas 30 minutos. Em caso de aceitação em participar do grupo focal na segunda etapa da pesquisa o tempo médio de participação é no máximo de 1 hora e 30 min.

Os resultados obtidos darão subsídios para compreender o ciclo de profissionalização dos professores de Educação Física e suas necessidades formativas.

ANEXOS

Anexo 1

Reconhecida pela Portaria Ministerial nº 264 de 04.05.1989 publicada no D.O.U. de 05.05.1989. Recredenciamento mantido pela Portaria Ministerial nº 1.213 de 26.10.2016 publicada no D.O.U. de 28-10.2016.

DECLARAÇÃO

À Prefeitura de [redacted]

DECLARAMOS, para os devidos fins, que **KLEISON LIBARINO DE AMORIM,** RA 819229171 é aluno regularmente matriculada no Programa de Mestrado Acadêmico em Educação Física, **Área de Concentração:** Escola, Esporte, Atividade Física e Saúde. Reconhecido pela Portaria nº 656, de 22 de maio de 2017 da Universidade São Judas Tadeu.

O referido aluno solicita autorização para realizar sua pesquisa sob o projeto intitulado *"Formação Continuada Em Educação Física Escolar: Narrativas De Professores Em Diferentes Ciclos De Profissionalização"*.

São Paulo, 13 de janeiro de 2021.

Profa. Dra. Sandra Regina Mota Ortiz
Diretora de Pesquisa e Pós-Graduação
Stricto Sensu

Anexo 2

[redacted] PREFEITURA DE [redacted]

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

[redacted], 24 de março de 2021.

A U T O R I Z A Ç Ã O

Tendo em vista o pedido administrativo para realização de pesquisa acadêmica envolvendo a comunidade escolar desta rede municipal e considerando o interesse da Secretaria Municipal de Educação em fomentar a pesquisa acadêmico-científica com vistas às contribuições sociais oriundas da disseminação do conhecimento bem como da formação e qualificação profissional do cidadão, fica autorizada a realização da pesquisa sob título **"FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO FISICA ESCOLAR: NARRATIVAS DE PROFESSORES EM DIFERENTES CICLOS DE PROFISSIONALIZAÇÃO"**, a ser conduzida pelo Sr. **KLEISON LIBARINO DE AMORIM**, acompanhada e supervisionada pela técnica desta secretaria, Sr.ª **FABIANA STIVAL MORGADO GOMES**, da **GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E FUNDAMENTAL**, a contar de **24/03/2021** por **06 meses**.

O requerente deve entrar em contato pelo e-mail FSMGomes@[redacted].sp.gov.br, a fim de combinar datas e horários para realização das ações elencadas no requerimento protocolado junto à SE.

Sem mais,

Silvia Regina Grokowski Baldijão
Diretor de Departamento de Educação Infantil e Fundamental

Gerência de Administração de Pessoal da Educação
Departamento de Gestão de Recursos e Projetos Especiais – Secretaria de Educação

Anexo 3

UNIVERSIDADE SÃO JUDAS TADEU - AMC SERVIÇOS EDUCACIONAIS S/C LTDA

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: FORMAÇÃO CONTINUADA: O PONTO DE VISTA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR EM DIFERENTES CICLOS DE

Pesquisador: Isabel Porto Filgueiras

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 46133121.9.0000.0089

Instituição Proponente: Universidade São Judas Tadeu

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.763.117

Apresentação do Projeto:

No Brasil as discussões sobre formação continuada de professores foram impulsionadas no período de redemocratização do país. O interesse pelo tema advinha da necessidade de ajustar a educação às necessidades da nova democracia. Houve aumento da produção científica e de iniciativas governamentais de promoção da formação continuada. No entanto, estudos mostram que as atividades de formação desenvolvidas pelas instâncias governamentais, muitas vezes, não dialogam com a prática pedagógica docente. No campo da Educação Física a realidade não é diferente, investigações apontam que a formação continua não atende às necessidades dos professores nos diferentes ciclos de profissionalização. Frente a esse cenário, o objetivo deste trabalho é analisar como professores de Educação Física, em diferentes momentos do ciclo de vida profissional, avaliam o papel da formação continuada oferecida pela secretaria de educação para seu desenvolvimento profissional. Mais especificamente, o trabalho pretende: 1 - Identificar o momento do ciclo de profissionalização que os professores da rede de ensino investigada se encontram; 2 - Identificar conquistas e desafios da formação continuada para o desenvolvimento profissional segundo docentes que dela participaram. 3. Identificar se há diferenças de avaliação conforme o ciclo de profissionalização que os professores se encontram. Trata-se de uma pesquisa qualitativa em duas etapas. Na etapa 1 os instrumento de coleta será um questionário online enviado para todos os 140 professores da rede de ensino estudada, com duração de 30 minutos. Na etapa 2, o instrumento será a entrevista em grupo focal. A partir das respostas ao

Endereço: Rua Taquari, 546
Bairro: Mooca **CEP:** 03.166-000
UF: SP **Município:** SAO PAULO
Telefone: (11)2799-1950 **Fax:** (11)2094-2512 **E-mail:** cep@saojudas.br

questionário serão formados 4 grupos focais com 5 a 8 professores. Totalizando o recrutamento de 20 a 32 professores. Por meio de carta convite os sujeitos serão informados sobre as duas etapas da pesquisa. Os dados serão tratados por meio de análise de conteúdo temático realizada em três etapas: pré-análise, descrição analítica, interpretação dos referenciais acerca dos objetivos propostos para o estudo.

Hipótese: Haverá diferenças em relação a avaliação da formação continuada oferecida em diferentes ciclos de profissionalização.

A pesquisa será realizada em duas etapas. Os participantes receberão carta convite com a descrição de ambas as etapas e Termo de Consentimento Livre e esclarecido, informando sobre os procedimentos envolvidos. Etapa 1: Questionário online a ser enviado para os 140 professores da rede de ensino estudada, o qual tem o objetivo de identificar o perfil dos professores da rede e suas avaliações objetivas sobre a formação. O questionário também permitirá identificar professores nos diferentes ciclos de profissionalização, conforme referencial teórico de Faria et al (2018) O questionário está disponibilizado no APÊNDICE A e no link: https://forms.gle/qw6qDasaqzsmYkdQ9. Na abertura do link os participantes terão acesso ao TCLE por meio do link: https://drive.google.com/file/d/1uJ2_xDw6Or6x95rVQDEJQu6rxQrPogHR/view?usp=sharing. O questionário online será enviado para os e-mails dos professores com a devida carta convite para participação nas duas etapas da pesquisa. Para responder o questionário intencional os participantes precisarão de cerca de 30 min. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido é disponibilizado no APÊNDICE C e será integrado à abertura do formulário online, no qual o pesquisador descreve todos os processos éticos da etapa. Caso a resposta seja negativa, encerra-se o formulário, no entanto, se a resposta for positiva o participante poderá responder a outras questões acerca da vida funcional do professor de Educação Física e da formação continuada. Este tipo de questionário de pesquisa, através de planilhas virtuais ou plataformas, permite ao pesquisador praticidade na coleta das informações, transferindo os dados coletados para outras ferramentas, a fim de transformar as informações em gráficos, e realizando leitura dos dados apresentados. O questionário é definido como um conjunto de questões através de uma técnica de investigação aplicada em grupos de pessoas com o objetivo de obter informações e conhecimentos acerca de sentimentos, valores, crenças, comportamentos, expectativas, interesses, entre outros aspectos, a construção do questionário traduz os objetivos da pesquisa em perguntas específicas (GIL, 2008). Etapa 2: Nessa etapa os participantes participarão do grupo focal realizadas por videoconferência, com duração de 1h 30 minutos. Serão recrutados 20 a 32 professores organizados em quatro grupos, com 5 a 8 participantes em cada um deles, conforme

ciclos de profissionalização, (FARIAS ET AT., 2018). Grupo A: entrada na carreira (0 a 4 anos de experiência) ; Grupo B: fase de consolidação (5 a 9 anos de experiência) e Grupo C: fase de afirmação e diversificação (10 a 19 anos de experiência) Grupo D: renovação e maturidade (mais de 20 anos de experiência), roteiro disponivel no APÊNDICE B e no link: https://drive.google.com/file/d/1XPgxPXwdY0TInPh8i8A3DDB_hkKAm6js/view?usp=sharing. A pesquisa em grupo focal na pesquisa qualitativa é considerada uma técnica para coletar dados, também definido em um momento de conversa face a face pesquisador com grupos de pessoas com interesses comuns. A pesquisa visa mapear e compreender o mundo dos participantes, fornece ao pesquisador dados para o desenvolvimento e compreensão do assunto discutido (BAUER E GASKELL, 2002; DE OLIVEIRA, 2011). Em decorrência ao uso das tecnologias, o método de pesquisa online na definição de Kozinets (2014, p.49) é "uma conversa um conjunto de perguntas e respostas que concordam que uma delas assumirá o papel de perguntador e outro o de respondedor" em sua definição para pesquisas online Kozinets (2014, p.49) a pesquisa online é aquela que ocorre com a medição de um aparelho tecnológico, contudo é uma grande diferença.

Critério de Inclusão: Como critério de inclusão participarão professores da EFE do município estudado em exercício. Critério de Exclusão: E os critérios de exclusão os professores de EFE afastado ou de licença médica, professores EFE em cargo comissionado, professores de EF atuantes na secretaria de esportes do município.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Analisar como professores de Educação Física, em diferentes momentos do ciclo de vida profissional, avaliam o papel da formação continuada oferecida pela Secretaria de Educação para seu desenvolvimento profissional e melhoria de práticas pedagógicas.

Objetivo Secundário: Identificar o momento do ciclo de profissionalização que os professores da rede de ensino investigada se encontram;Identificar conquistas e desafios da formação continuada para o desenvolvimento profissional e melhoria de práticas segundo docentes que dela participaram;Identificar se há diferenças de avaliação conforme o ciclo de profissionalização no qual os professores se encontram.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: Não são esperados riscos ou prejuízos físicos e emocionais, nem, tampouco, gastos ou ganhos de ordem financeira. Entretanto, há um risco mínimo envolvido em participar, já que o

participante poderá sentir algum constrangimento diante das perguntas apresentadas durante o questionário e o grupo focal. Neste caso, sua participação será interrompida, se assim desejar. Caso o participante considere necessário, poderá receber atendimento psicológico no CENPA – Centro de Psicologia Aplicada da Universidade São Judas Tadeu. R. Marcial, 45 - Cambuci, São Paulo - SP, 03169-040 telefones (11) 2799-1831 e 2799-1943.

Benefícios: a participação na investigação proposta está em o participante expressar concepções sobre os diferentes momentos do ciclo de profissionalização, a formação continuada e sobre o seu desenvolvimento profissional através do questionário e posterior as narrativas construídas no grupo focal refletindo, conjuntamente com o pesquisador, a respeito dos fatores que permeiam a prática pedagógica. Um benefício indireto esperado envolve a contribuição na melhoria da formação continuada oferecida na rede em que o voluntário atua

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa qualitativa nacional na qual irão participar professores de Educação Física Escolar concursados que atuam em uma rede municipal de Educação da grande São Paulo. Como abordagem é adotada a pesquisa do tipo netnográfica. Caráter acadêmico, realizado para obtenção de Mestre em Educação Física com financiamento próprio, a amostra será composta por 172 professores em exercício na rede municipal de Santo André . Previsão de início da produção dos dados em 01/07/2021 e de encerramento em 30/10/2021.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide campo "Conclusões ou pendências e Lista de inadequações".

Recomendações:

Vide campo "Conclusões ou pendências e Lista de inadequações".

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências

Considerações Finais a critério do CEP:

Em conformidade com a Resolução CNS nº 466/12, para o desenvolvimento do estudo cabe ao pesquisador:

a) desenvolver o projeto conforme delineado;

b) apresentar dados solicitados pelo CEP a qualquer momento;

c) manter em arquivo, sob sua guarda, por um período de 5 (cinco) anos após o término da

pesquisa, os seus dados, em arquivo físico ou digital;

d) encaminhar os resultados para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico participante do projeto;

e) justificar perante o CEP interrupção do projeto ou a não publicação dos resultados, quando pertinente.

f) O relatório parcial deve ser apresentado ao CEP após 6 meses da aprovação, via Plataforma Brasil - opção Notificação, após a coleta de dados do estudo.

g) O relatório final deve ser apresentado ao CEP, via Plataforma Brasil - opção Notificação, após 90 dias do término do estudo.

h) O CEP/USJT deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo. É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente ao evento adverso grave ocorrido e enviar notificações ao CEP.

i) Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP contendo uma carta identificando de forma clara e sucinta a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1663398.pdf	03/06/2021 17:27:18		Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO_KLEISON.pdf	02/06/2021 15:58:02	KLEISON LIBARINO DE AMORIM	Aceito
Outros	RESPOSTA_AO_PARECER.docx	02/06/2021 15:54:32	KLEISON LIBARINO DE AMORIM	Aceito
Outros	ROTEIRO_GRUPOFOCAL_KLEISON.docx	02/06/2021 15:53:46	KLEISON LIBARINO DE AMORIM	Aceito
Outros	QUESTIONARIO_INTENCIONAL_KLEISON.pdf	02/06/2021 15:51:30	KLEISON LIBARINO DE AMORIM	Aceito
Outros	AUTORIZACAO_DE_PESQUISA_KLEISON.pdf	02/06/2021 15:48:49	KLEISON LIBARINO DE AMORIM	Aceito
Outros	CARTA_CONVITE_KLEISON.docx	02/06/2021 15:47:11	KLEISON LIBARINO DE AMORIM	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	BROCHURA_DO_PESQUISADOR_KLEISON.docx	02/06/2021 15:45:03	KLEISON LIBARINO DE AMORIM	Aceito
TCLE / Termos de	TCLE_KLEISON.docx	02/06/2021	KLEISON LIBARINO	Aceito

Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_KLEISON.docx	15:41:09	DE AMORIM	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

SAO PAULO, 09 de Junho de 2021

Assinado por:
Kátia Bilhar Scapini
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Taquari, 546
Bairro: Mooca **CEP:** 03.166-000
UF: SP **Município:** SAO PAULO
Telefone: (11)2799-1950 **Fax:** (11)2894-2512 **E-mail:** cep@saojudas.br