

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

Lidiane Soares Bordinhão

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO
FÍSICA DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO
MUNICÍPIO DE RESTINGA SÊCA, RS**

Santa Maria, RS
2018

Lidiane Soares Bordinhão

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DOS
ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE RESTINGA
SÊCA, RS**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação Física, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestra em Educação Física**.

Orientador: Prof. Dr. João Francisco Magno Ribas
Coorientadora: Prof.^a Dr.^a. Andressa Aita Ivo

Santa Maria, RS
2018

Bordinhão, Lidiane Soares
A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO
FÍSICA DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO
MUNICÍPIO DE RESTINGA SÊCA, RS / Lidiane Soares
Bordinhão.- 2018.
148 p.; 30 cm

Orientador: João Francisco Magno Ribas
Coorientadora: Andressa Aita Ivo
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação Física e desportos, Programa de
Pós-Graduação em Educação Física, RS, 2018

1. Formação Continuada 2. Educação Física 3. Professores
I. Ribas, João Francisco Magno II. Ivo, Andressa Aita
III. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

Lidiane Soares Bordinhão

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DOS
ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE RESTINGA
SÊCA, RS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestra em Educação Física**.

Aprovado em 10 de julho de 2018:



João Francisco Magno Ribas, Dr. (UFSM)
(presidente/Orientador)



Franciele Roos da Silva Ilha, Dr^a. (UFPEL)



Antonio Guilherme Schmitz Filho, Dr. (UFSM)

Maria Cecília da Silva Camargo, Dr^a. (UFSM)

Santa Maria, RS
2018

DEDICATÓRIA

Dedico essa dissertação para meus pais, Luiz Antonio Dicheti Bordinhão e Irene Teresinha Soares Bordinhão, por todo o esforço e dedicação em proporcionar uma boa educação a mim e a minhas irmãs, Jessica e Aline.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus por tudo que tem me proporcionado.

Agradeço a minha família, por sempre incentivar e dar forças nos momentos de maiores dificuldades durante o processo.

Agradeço a Universidade Federal de Santa Maria, que me oportunizou espaços de formação acadêmica e pessoal.

Agradeço aos professores, em especial, ao professor João Francisco Magno Ribas (orientador) e a professora Andressa Aita Ivo (coorientadora), por todas as contribuições e orientações ao longo da pesquisa.

Agradeço também aos professores componentes da banca: Franciele Roos da Silva Ilha e, especialmente, ao professor Antonio Guilherme Schmitz Filho por todo o companheirismo desde a formação inicial até o momento.

Agradeço a professora Luciane Sanchotene Etchepare Daronco por todo o aprendizado, durante os anos de convívio, que contribuíram muito para que eu chegasse até aqui.

Agradeço as professoras da rede estadual de ensino de Santa Maria: Mariane da Silva Brandão, Aline de Souza Caramês e Ivana Maria Lamberti Miotti pelas contribuições no processo inicial da pesquisa.

Não poderia deixar de agradecer aos colegas/companheiros do Grupo de Estudos Praxiológicos (GEP-Brasil) e, em especial, ao Bruno, Felipe, Raquel e Natiele por todos os momentos de discussões e aprendizagens.

Agradeço ao meu namorado William, por sempre me apoiar nos momentos mais difíceis e por suportar alguns momentos de estresse durante o processo.

Agradeço a Secretaria Municipal de Educação de Restinga Sêca, RS, pela disponibilidade em auxiliar na pesquisa.

Agradeço aos professores de Educação Física que participaram da pesquisa e, também, a ex-secretária da educação participante da mesma.

Agradeço a todos, que de uma forma ou de outra, auxiliaram no processo dessa pesquisa de Mestrado.

A todos os meus mais sinceros agradecimentos.

Gratidão a todos!

“Educação não transforma o mundo.
Educação transforma pessoas.
Pessoas transformam o mundo”.

(Paulo Freire)

RESUMO

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE RESTINGA SÊCA, RS

AUTORA: Lidiane Soares Bordinhão

ORIENTADOR: João Francisco Magno Ribas

A presente pesquisa apresenta como temática central a formação continuada de professores de Educação Física, tendo como objetivo geral analisar a formação continuada de professores de Educação Física, no período de 2009 a 2016, que atuam (ou atuavam) em escolas de ensino fundamental, de Restinga Sêca, RS. Trata-se de um estudo de caso que fora desenvolvido por meio de uma pesquisa descritiva-explicativa-exploratória. Como instrumentos para a coleta de informações foram utilizados entrevistas semiestruturadas, questionário online, documentos impressos e eletrônicos. Participaram da pesquisa uma ex-secretária da educação, a atual secretária da educação e dois professores de Educação Física da rede municipal de ensino de Restinga Sêca, RS. A análise dos dados foi realizada através de categorias de análise de conteúdo. Todos os participantes receberam e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o qual informava os riscos e benefícios que os mesmos passariam a ter assim que concordassem em participar da pesquisa, nele também constava que os participantes poderiam desistir de colaborar a qualquer momento. O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Santa Maria. A pesquisa apontou como principais resultados que as condições de trabalho e a valorização dos profissionais do magistério interferem substancialmente na qualidade da prática pedagógica dos professores, bem como, muitas vezes, restringe a participação desses profissionais em cursos ou momentos de formação continuada. Além disso, vários são os fatores que interferem e limitam o oferecimento regular de formações continuadas para professores, assim como a adesão desses profissionais a esses momentos formativos, embora ela seja um direito dos mesmos assegurado por lei. Os principais fatores apontados pelos gestores são as questões financeiras que afetam os municípios de forma geral e, em especial, Restinga Sêca, RS e a disponibilidade de horários em comum para a realização dessas formações. Já os professores de Educação Física apontaram que as formações continuadas devem considerar mais seus contextos de atuação, valorizando momentos de encontros entre seus pares para a troca de experiências, estudos, reflexões críticas, entre outros, assim como destacaram a escola como um local que possibilita a construção do conhecimento, ou seja, a formação dos professores. Neste sentido, conclui-se que a formação continuada realizada em serviço é uma proposta de formação continuada que vai ao encontro das necessidades apontadas pelos professores de Educação Física de Restinga Sêca, RS e também apresenta-se como viável ao município por não exigir gastos financeiros significativos. Neste sentido, fica a cargo da Secretaria Municipal de Educação viabilizar que esses encontros ocorram de forma sistematizada e regular, além disso, é responsabilidade dos professores de Educação Física participarem ativamente desses momentos.

Palavras-chave: Educação Física. Formação continuada. Professores.

ABSTRACT

THE CONTINUING EDUCATION OF TEACHERS OF PHYSICAL EDUCATION OF THE FINAL YEARS OF BASIC EDUCATION IN THE MUNICIPALITY OF RESTINGA SÊCA, RS

AUTHOR: Lidiane Soares Bordinhão
ADVISOR: João Francisco Magno Ribas

The present study presents as central theme the continuing education of teachers of Physical Education, having as general objective to analyze the continuing education of teachers of Physical Education, in the period from 2009 to 2016, who work (or worked) in elementary schools, Restinga Sêca, RS. This is a case study that had been developed by means of a descriptive-exploratory and explanatory. As instruments for the collection of information were used semi-structured interviews, questionnaire online, printed and electronic documents. Participated in the survey an ex-secretary of education, the current secretary of education and two physical education teachers of the municipal teaching network of Restinga Sêca, RS. The data analysis was performed through categories of content analysis. All participants received and signed the Informed Consent Form, which informed the risks and benefits that they would have so agreed to participate in the research, it also appeared that participants could give to collaborate at any moment. The study was approved by the Ethics Committee of the Universidade Federal de Santa Maria. The research pointed out as the main results that working conditions and the valuation of the professionals of the magisterium interfere substantially in quality of the pedagogical practice of teachers, as well as often restricts the participation of these professionals in courses or moments of continued education. In addition, there are several factors that interfere with and limit the offer of regular ongoing training for teachers, as well as the accession of these professionals to these formative moments, although it is a right of the same guaranteed by law. The main factors mentioned by managers are the financial issues that affect the municipalities in general and, in particular, Restinga Sêca, RS and the availability of schedules in common for the realization of these formations. Since the Physical Education teachers have pointed out that the continued formations should consider more their contexts of activity, valuing moments of meetings between their peers to exchange experiences, studies, critical reflections, among others, as well as highlighted the school as a place that enables the construction of knowledge, the training of teachers. In this sense, it can be concluded that the continuing education held in service is a proposal of continued training that will meet the needs identified by physical education teachers of Restinga School, RS and also presents itself as a viable part of the municipality by not requiring significant financial expenses. In this sense, it is the responsibility of the Municipal Secretariat of Education enabling these encounters occur systematically and regularly, in addition, it is the responsibility of the Physical Education teachers participate actively in these moments.

Keywords: Physical Education. Continued education. Teachers.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Grau de instrução escolar	31
Gráfico 2 – Taxa de distorção idade-série dos anos finais do ensino fundamental no município de Restinga Sêca, RS	32
Gráfico 3 – Taxas de rendimento escolar dos anos finais do ensino fundamental no município de Restinga Sêca, RS	33
Gráfico 4 – Percentual de investimento total em educação no município de Restinga Sêca, RS	34
Gráfico 5 – Número de matriculados nos anos finais do ensino fundamental em Restinga Sêca, RS	35
Gráfico 6 – Número de alunos matriculados nos anos finais do ensino fundamental em escolas municipais nos anos de 2017 e 2018	36

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de escolas no município de Restinga Sêca, RS	35
Tabela 2 – Número de alunos matriculados nas escolas municipais de Restinga Sêca, RS no ano de 2018	36
Tabela 3 – Professores de Educação Física e a distribuição de sua carga horária de trabalho no ano de 2017	38
Tabela 4 – Professores de Educação Física e a distribuição de sua carga horária de trabalho no ano de 2018	39
Tabela 5 – Características dos professores de EF entrevistados	40
Tabela 6 – Organização das aulas de Educação Física nas escolas de ensino fundamental de Restinga Sêca, RS, no ano de 2017	44
Tabela 7 – Organização das aulas de Educação Física nas escolas de ensino fundamental de Restinga Sêca, RS, no ano de 2018	45

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Conteúdos 6º ano	46
Quadro 2 - Conteúdos 7º ano	47
Quadro 3 - Conteúdos 8º ano	47
Quadro 4 - Conteúdos 9º ano	48
Quadro 5- Principais características das abordagens Desenvolvimentista, Construtivista, Crítico-superadora e Sistêmica	66
Quadro 6 - Principais características das abordagens: Psicomotricidade, Crítico emancipatória, Cultural, Jogos Cooperativos, Saúde Renovada e baseada nos Parâmetros Curriculares Nacionais.....	66
Quadro 7 – Documentos oficiais utilizados na análise	72
Quadro 8 – Metas do PNE (2014-2024) que tratam da formação continuada de professores	78
Quadro 9 – Classe dos professores de Restinga Sêca conforme o Plano de Carreira Municipal	80
Quadro 10 – Nível dos professores de Restinga Sêca conforme o Plano de Carreira Municipal	80
Quadro 11 – Indicadores e princípio para a formação continuada de professores de EF de Restinga Sêca, RS	95
Quadro 12 - Proposições a longo prazo para melhorias nas condições de trabalho dos professores de EF e valorização da disciplina de EF em Restinga Sêca, RS	97

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Investimento total em educação no município de Restinga Sêca, RS	34
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Formação de Professores da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
AABB	Associação Atlética Banco do Brasil
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CEFD	Centro de Educação Física e Desporto
CONBRACE	Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte
EF	Educação Física
FACIPAL	Interdisciplinaridade pela Faculdades Integradas Católicas de Palmas
FHC	Fernando Henrique Cardoso
GEP-Brasil	Grupo de Estudos Praxiológicos
GT	Grupo de Trabalho
GTT	Grupo de Trabalho Temático
IBICT	Instituto Brasileiro de informação em Ciência e Tecnologia
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MOBREC	Movimento Brasileiro de Educadores Cristãos
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
RS	Rio Grande do Sul
SME	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNAIC	Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PDT	Partido Democrático Trabalhista
TA	Taxa de Aprovação
TAB	Taxa de Abandono
TR	Taxa de Reprovação
UFES	Universidade Federal de Santa Maria
ULBRA	Universidade Luterana do Brasil
UNIFRA	Centro Universitário Franciscano
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	29
2 OBJETIVOS	33
2.1 OBJETIVO GERAL.....	33
2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	33
3 CAPÍTULO I - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	35
3.1 PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE INFORMAÇÕES.....	37
3.2 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DAS INFORMAÇÕES	39
4 CAPÍTULO II - O CONTEXTO DA PESQUISA	41
4.1 O MUNICÍPIO DE RESTINGA SÊCA E SUAS PECULIARIDADES	41
4.2 O CONTEXTO EDUCACIONAL DE RESTINGA SÊCA.....	43
4.2.1 Os professores de Educação Física e suas realidades.....	50
4.2.2 A disciplina de Educação Física nas escolas municipais	57
5 CAPÍTULO III - A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL	63
5.1 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.....	66
5.2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA	70
6 CAPÍTULO IV - EDUCAÇÃO FÍSICA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES	79
6.1 A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO COMPONENTE CURRICULAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA	79
6.2 A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA	84
7 CAPÍTULO V: POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	87
8 CAPÍTULO VI: INDICADORES E PRINCÍPIOS PARA UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE RESTINGA SÊCA, RS	99
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
REFERÊNCIAS	123
APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE RESTINGA SÊCA	129
APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O (A) SECRETÁRIO (A) DA EDUCAÇÃO DE RESTINGA SÊCA	131
APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM EX-SECRETÁRIOS (AS) DA EDUCAÇÃO DE RESTINGA SÊCA	132
ANEXO A – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL	135
ANEXO B – CARTA DE APRESENTAÇÃO/AUTORIZAÇÃO	137

ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	139
ANEXO D – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE.....	143
ANEXO E – PARECER COMITÊ DE ÉTICA UFSM.....	145

1 INTRODUÇÃO

A educação, de acordo com a Constituição Federal de 1988, é um direito social assegurado a todo cidadão. Neste sentido, com o intuito de proporcionar as garantias legais referentes a educação, para além da Constituição Federal, no ano de 1996, implementou-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, lei n. 9.394/96).

Para a LDBEN, a educação abrange processos formativos que se desenvolvem desde a vida familiar até as instituições regulares de ensino. Ou seja, o processo educativo não ocorre apenas em espaços formais (escola), mas também em movimentos sociais e culturais (espaços não-formais).

Contudo, é obrigação da família e dever do Estado a garantia de uma educação pública regular e de qualidade, em instituições próprias de ensino. Além disso, a educação não pode estar desvinculada ao mundo do trabalho e das práticas sociais. Sendo assim, com o intuito de garantir melhor qualidade nos ambientes educacionais formais, na LDBEN, artigo 61, estão definidos alguns pré-requisitos para os profissionais que trabalham nestes espaços, são eles:

- I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;
- II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;
- III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim;
- IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas [...];
- V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação. (BRASIL, 1996).

Ainda segundo a LDBEN, é dever da União, Distrito Federal, Estados e Municípios, a promoção de possibilidades à formação inicial e continuada dos profissionais do magistério. (BRASIL, 1996). Mais recentemente, no ano de 2014, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE, lei n. 13.005/14), com vigência de dez anos e 20 metas a serem atingidas até o ano de 2024 no âmbito educacional.

Do total de metas do PNE, três apresentam a formação continuada de professores (foco desta pesquisa) como eixo central, são elas: a meta número 13 que pretende ampliar a proporção de mestres e doutores no âmbito do ensino superior; a meta 14 que pretende elevar, de modo gradual, o número de matrículas nos cursos de Pós-graduação *stricto sensu* e a meta

16 que aborda especificamente os professores da educação básica, onde pretende-se que 50% dos profissionais atuantes obtenham um curso de Pós-graduação e, além disso, a garantia a todos os profissionais da educação à formação continuada na área de atuação, considerando as necessidades e demandas de seu contexto. (BRASIL, 2014).

Alvarado-Prada e Oliveira (2010) defendem uma determinada concepção de formação continuada de professores¹ e acrescentam que “a formulação, desenvolvimento e seguimento das políticas de formação é um dever e um direito dos professores e do estado em suas diferentes instâncias: a união, os estados, os municípios e as instituições escolares”. (ALVARADO-PRADA e OLIVEIRA, 2010, p.113). Dessa forma, a formação continuada dos professores é um direito do trabalhador, que consta em lei, e deve ser assegurado a todos os profissionais, seja em grandes ou pequenos centros urbanos.

Conforme Alvarado-Prada e Oliveira (2010), a formação continuada de professores sempre esteve relacionada ao sentido de atualizar os professores sobre os novos conhecimentos científicos, a fim de que os mesmos os transmitam a seus alunos. Ainda segundo os autores, a formação continuada de professores está diretamente relacionada com uma determinada ideologia, com a política e, também, com a economia. Sendo assim, a partir desta reflexão do autor, pode-se perceber que é por este motivo que a cada governo (em qualquer instância do poder) apresentam-se, de forma geral, distintas propostas educacionais e isso inclui a formação continuada de professores.

Romanowski e Martins (2008) corroboram com Alvarado-Prada, destacando que a formação continuada de professores no final da década de 1960 assumia a concepção de ensino tecnicista, pois era a ideologia predominante na época no Brasil, priorizando as temáticas de planejamento, materiais de instrução e avaliação escolar. Nesse período, a formação continuada de professores resumia-se a palestras e cursos de curta duração, com o intuito de reciclar e treinar os professores como forma de complementar a formação inicial destes profissionais.

Ao final da década de 1970, “a formação continuada assume a forma de aperfeiçoamento, atualização, capacitação, educação permanente e educação continuada”. (ROMANOWSKI; MARTINS, 2008, p.4), na qual os conteúdos de ensino são o assunto central das formações. Também é neste período que começa a ganhar força a perspectiva crítica na formação continuada de professores, contudo a metodologia dos cursos de formação ainda assemelham-se as da década anterior.

¹ Os autores defendem a Formação Continuada de Professores em Serviço (FCPS), esta concepção é caracterizada, posteriormente, no referencial teórico deste estudo, embasada pelo autor Alvarado-Prada.

A partir dos anos 1980, segundo Romanowski e Martins (2008), o currículo escolar e a organização pedagógica passam a ganhar destaque nos cursos de formação continuada e, também, é neste período que estes cursos passam a ser considerados para a progressão na carreira docente. No entanto, para Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010), foi nos anos de 1990 que o Brasil passou pelas reformas educacionais mais significativas, na qual a escola e a sociedade precisaram adequar-se as exigências da globalização. Neste sentido, em relação a formação continuada de professores, ocorre uma ruptura na perspectiva de análise educacional, onde os professores passam a ser considerados sujeitos atores de sua formação e as temáticas de formação continuada voltam-se para “os professores e suas práticas”. (ROMANOWSKI; MARTINS, 2008, p.5).

A partir dos autores Romanowski e Martins (2008) e Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010), percebe-se que, com o passar dos anos, a formação continuada adquiriu distintas características, conforme a ideologia predominante e os interesses políticos do país, o que ocorre até a atualidade. Na mesma perspectiva, Salles (2004, p.6) afirma que “nenhuma prática educativa se justifica fora do seu contexto político e ou social” e neste aspecto destaca-se a formação continuada de professores.

Neste contexto, cabe considerar em que medida as questões que são estabelecidas normativamente, são devidamente sustentadas e encaminhadas em um processo que garanta a sua ocorrência no chão da escola. Parte-se do pressuposto que, nem sempre, os textos legais possuem garantias para sua materialização. Isso certamente afeta também uma formação que pretende ser contínua e ampla, no sentido de abranger escolas em todo o país, independente de localização e acesso.

Ao considerar-se as características sociais, políticas e econômicas como fatores diretamente relacionados com a questão da oferta e característica da formação continuada de professores, destaca-se que no PNE, a formação continuada dos professores é um tema bastante enfatizado no decorrer de seu texto, inclusive destacando a possibilidade e importância da formação continuada para os profissionais de escolas urbanas, do campo e de comunidades quilombolas. (BRASIL, 2014). Ou seja, todas as escolas independente de sua localização ou público de trabalho (alunos).

Reconhecer as ocorrências reais de como as circunstâncias que envolvem a formação continuada acontecem é um desafio importante no desenvolvimento de uma investigação que busca estreitar a relação entre os construtos teóricos e a efetiva implementação. Neste sentido, a presente pesquisa apresenta o seguinte problema: *como ocorreu a formação continuada de*

professores de Educação Física, no período de 2009 a 2016, que atuam (ou atuavam) em escolas de ensino fundamental de Restinga Sêca, RS?

A temática justifica-se devido à formação continuada ser um direito do professor previsto legalmente e alvo de inúmeros estudos científicos. No entanto, quando se trata de formação continuada de professores de EF esse número reduz-se de forma considerável. Em levantamento realizado previamente sobre a formação continuada de professores de EF nos Anais do Grupo de Trabalho Temático (GTT) de Formação Profissional e Mundo do Trabalho do XIX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE) realizado no ano de 2015, localizou-se 99 trabalhos científicos (considerando trabalhos completos, resumos expandidos e pôsteres), deste total de trabalhos dois arquivos não foram disponibilizados nos anais do evento, o que impossibilitou a análise dos mesmos. Sendo assim, tais trabalhos foram desconsiderados no levantamento final de trabalhos.

Após a análise dos 97 arquivos disponíveis, constatou-se que apenas oito trabalhos abordavam a temática formação continuada de professores de Educação Física, o que corresponde a menos de 8,5% dos trabalhos. Além disso, outra questão que chama atenção é que trata-se de um evento da área da EF. Em relação aos trabalhos sobre a formação continuada de professores de EF, os destaques mais relevantes dos mesmos são a defesa de que esta formação deve estar centrada na necessidade do professor, em seus contextos de labor e na necessidade de que o mesmo seja sujeito deste processo, de forma a valorizar as experiências profissionais vividas no ambiente escolar.

Este estudo irá estruturar-se nos seguintes capítulos:

Capítulo I - Procedimentos metodológicos, onde foram apontados os delineamentos da pesquisa, tais como o tipo de pesquisa, público-alvo, participantes, aspectos éticos, instrumentos para a coleta de informações, bem como a forma de análise. **Capítulo II – O contexto da pesquisa**, nele foram abordadas questões históricas, referentes a emancipação do município de Restinga Sêca, RS, questões educacionais, realidade das escolas municipais, dos professores de EF do município e a disciplina de EF nas escolas. **Capítulo III – A formação continuada de professores no Brasil**, onde foram destacados aspectos relacionados a formação continuada de professores no Brasil, formação continuada de professores e, também, a formação continuada de professores de Educação Física. **Capítulo IV - Educação Física escolar e a prática pedagógica dos professores**, nele foram discutidos assuntos referentes a legitimação da EF enquanto componente curricular e a prática pedagógica dos professores. **Capítulo V - Políticas públicas educacionais e a formação continuada de professores**, neste capítulo foram apresentadas algumas políticas públicas para a formação

continuada de professores, bem como suas principais limitações e, por fim, o **Capítulo VI - Indicadores e princípios para uma proposta de formação continuada para professores de Educação Física de Restinga Sêca, RS**, onde foram trazidos aspectos históricos do município sobre a formação continuada de professores, assim como as propostas atuais sobre o assunto, também apontaram-se indicadores e princípios para uma proposta de formação continuada para professores de EF da rede municipal de ensino de Restinga Sêca, RS.

2 OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GERAL

Analisar a formação continuada de professores de Educação Física, no período de 2009 a 2016, que atuam (ou atuavam) em escolas de ensino fundamental, de Restinga Sêca, RS.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Levantar as condições concretas relativas ao aparato institucional, planejamento e gestão da formação continuada de professores de Educação Física;
- Descrever e analisar o amparo legal e as políticas públicas de formação continuada de professores da rede municipal de ensino de Restinga Sêca, RS, no período de 2009 a 2016;
- Elaborar indicadores e princípios para formação continuada de professores de Educação Física, considerando a proposta da atual gestão.

3 CAPÍTULO I - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Em um primeiro momento, precisa-se destacar que o interesse pela temática da pesquisa deu-se devido ao vínculo da pesquisadora com o município de Restinga Sêca, RS, enquanto professora de Educação Física, desde de março de 2016. Mesmo em um período relativamente curto de atuação, constatou-se que durante os anos letivos de 2016 e 2017 não houve nenhuma formação continuada específica para os professores de EF no município, o que é um dado significativo pensando na qualidade e, principalmente, na valorização destes profissionais e também da própria disciplina no contexto escolar.

No que se refere a etapa de coleta de informações, optou-se por uma corrente epistemológica plural² dos conhecimentos, relacionados a formação continuada de professores e também a própria EF, pois compreendeu-se que, em um primeiro momento, seria necessário entender o que os participantes da pesquisa necessitariam, de acordo com seu contexto e, a partir disto, os conhecimentos seriam aprofundados.

Não é conveniente fixar *a priori* um modelo de projeto de pesquisa. Dizer, por exemplo, num projeto que o método que será utilizado será o fenomenológico ou o dialético, ou que o paradigma epistemológico é o funcionalista ou o reprodutivista. Tal intenção antecipada representa um erro grave. Tais definições prévias, além de criar falsas expectativas sobre as quais um jurado, uma banca examinadora deverá cobrar a devida coerência com os modelos clássicos ou os autores mais conhecidos, inibem a criatividade e a liberdade do pesquisador. Por outro lado, querer traçar o caminho, antes de definir os pontos de partida e de chegada, de conhecer as condições do trajeto, os recursos e os meios é, segundo diz a expressão popular, “colocar a carroça na frente dos bois”. (SÁNCHEZ GAMBOA, 2007, p.36).

Dito isso, a pesquisa considerou as três últimas gestões governamentais do município de Restinga Sêca, RS, ou seja, as gestões 2009-2012; 2013-2016 e a atual 2017- 2020 como recorte temporal. Ressalta-se que durante o período investigado houve troca partidária de uma gestão para a outra, a de 2009-2012 tinha como prefeito Tarciso Bolzan do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB)³, na de 2013-2016 o prefeito foi Mauro Schünke do Partido Democrático Trabalhista (PDT) e, atualmente, o prefeito da gestão 2017-2020 é Paulo Ricardo Salerno do PMDB. Tais informações tornam-se relevantes uma vez que cada

² Corrente epistemológica plural refere-se à opção por não adotar uma concepção fechada, já pré-definida, para a realização do estudo.

³ O Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) recentemente passou por uma alteração em seu nome, retornando a sua nomenclatura de origem Movimento Democrático Brasileiro (MDB) devido aos escândalos políticos envolvendo o partido PMDB. Essa mudança de nomenclatura deve-se ao objetivo do partido de desvincular tais escândalos a seu nome. Ambas as siglas ainda são utilizadas PMDB e MDB, inclusive no site oficial do partido.

partido político apresenta uma proposta governamental diferente, de acordo com suas ideologias e intenções.

Para o recorte temporal, utilizou-se como critério a determinação legal da formação continuada através na LDBEN no ano de 1996, considerando que as equipes gestoras anteriores a mencionadas ainda encontravam-se em período de adaptação para atender a essa demanda legal. Neste sentido, considerou-se que em um período de, no mínimo, treze anos o município teve condições de se adequar ao estabelecido na LDEBEN ao que tange a formação continuada ser oferecida regularmente, aos professores de modo geral e, em especial, aos de EF.

A pesquisa trata-se de um estudo de caso que, conforme Gil (2008), é um estudo aprofundado de um ou poucos objetos e, por este motivo, viabiliza-se um conhecimento amplo e detalhado. Sendo assim, optou-se por “mergulhar” na realidade educacional do município de Restinga Sêca, RS, mais especificamente na formação continuada de professores de EF, a fim de encontrar elementos essenciais referentes ao objeto desta pesquisa. Para que isso fosse possível, necessitou-se:

[...] descrever a complexidade de determinado problema, analisar as interações de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos. (RICHARDSON et al., 2011, p.80).

O estudo desenvolveu-se como uma pesquisa descritiva-explicativa-exploratória, descritiva pois tem como objetivo a descrição do contexto local, explicativa pelo fato de explicar os aspectos referentes a população definida e exploratória devido a intenção de não deixar escapar nenhum aspecto importante que possa interferir na explicação do problema. (RICHARDSON et al., 2011). Dessa forma, intencionou-se organizar apontamentos sobre a melhor forma de realizar a formação continuada de professores de Educação Física, de forma regular, no município de Restinga Sêca, RS, a partir da necessidade dos participantes da pesquisa e das condições encontradas no âmbito educacional do referido contexto, tendo em vista que “se a pesquisa toma como ponto de partida os problemas concretos, e consegue elaborar diagnósticos concretos, a sua eficácia está em fornecer critérios de ação e de intervenção”. (SÁNCHEZ GAMBOA, 2003, p.404).

3.1 PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE INFORMAÇÕES

Para alcançar os objetivos desta pesquisa foram utilizados três instrumentos para a coleta das informações: entrevista, questionário e documentos. A entrevista utilizada foi do tipo semiestruturada que, de acordo com Pádua (2012), permite ao pesquisador organizar um conjunto de questões sobre a temática e durante a entrevista complementá-las, de acordo com a necessidade. Para Severino (2014) a entrevista é uma técnica utilizada pelo pesquisador para a coleta de dados, onde o mesmo visa apreender o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam sobre o assunto.

O questionário, para Richardson et al. (2011), cumpre pelo menos duas funções: descrever as características e medir determinadas variáveis de um grupo social. Ainda conforme o autor, as informações obtidas através de um questionário permitem observar as características de um indivíduo ou grupo. Na pesquisa utilizou-se um questionário com perguntas abertas, pois pretendia-se não antecipar as respostas do participante e sim que o mesmo elaborasse suas opiniões. (RICHARDSON et al., 2011).

O outro instrumento utilizado na pesquisa foi o documento que, conforme Marconi e Lakatos (2010), denominam-se fontes primárias. Para Severino (2014, p.124) os documentos “são toda a forma de registro sistematizada de dados e informações”.

Anteriormente a coleta das informações os instrumentos entrevista (roteiros) e questionário passaram pela análise dos integrantes do Grupo de Estudos Praxiológicos da Universidade Federal de Santa Maria (GEP-Brasil), a fim de que fossem discutidos seus conteúdos e a compreensão dos mesmos. Após a análise destes instrumentos, foi realizado um estudo piloto com as entrevistas. Segundo Richardson et al. (2011) a realização de pré-testes dos instrumentos é fundamental pelos seguintes motivos:

1. Conseguir novas informações, por meio de discussão do assunto em questão, com os elementos entrevistados.
 2. Evitar os possíveis vieses contidos nas questões.
 3. Corrigir as possíveis falhas existentes na formulação das questões.
 4. Acrescentar novas questões ao instrumento.
 5. Possibilitar familiarização dos coletores com os instrumentos.
 6. Examinar, caso necessário, a capacidade e/ou experiência dos coletores.
- (RICHARDSON et al. 2011, p. 67).

O estudo piloto das entrevistas foi realizado com três professores de Educação Física da rede estadual de ensino do município de Santa Maria, RS. O critério de escolha dessas profissionais foi por serem professoras supervisoras do Programa Institucional de Bolsas de

Iniciação à Docência (PIBID) - Educação Física da Universidade Federal de Santa Maria, no segmento de atuação Ensino médio e, além disso, pelo fato de todas as participantes apresentarem como titulação o mestrado. Esta escolha deu-se pela compreensão de que profissionais atuantes em programas como o PIBID, estão em constante formação, devido a relação direta entre escola e universidade. Após a realização do estudo piloto os roteiros de entrevistas foram revisados e aprimorados.

Após a etapa do estudo piloto, entrou-se em contato com o público-alvo de interesse da pesquisa. Os contatos foram realizados via correio eletrônico (e-mail), telefone celular, WhatsApp e Facebook. Realizou-se contato com três professores de EF⁴ (dois via WhatsApp e um via e-mail), um deles marcou várias vezes para realizar a entrevista, mas nunca compareceu; com a atual secretária da educação (contato via e-mail) e com três ex-secretárias da educação (contatos via telefone celular, e-mail, WhatsApp e Facebook), apenas uma retornou ao contato e participou da pesquisa. Para fins de sigilo da identidade dos participantes da pesquisa, foram utilizados nomes fictícios para a secretária da educação do município, para a ex-secretária, para as escolas mencionadas no decorrer do texto e para os professores de EF, sendo que para este último grupo não foi realizada distinção de gênero.

Em síntese, participaram da pesquisa dois professores de EF, vinculados aos anos finais do ensino fundamental, das escolas municipais de Restinga Sêca, RS, a atual secretária da educação do município e uma ex-secretária da educação do município, da gestão governamental 2009 a 2012. Com os professores de EF e a atual secretária da educação foram realizadas entrevistas, que tiveram seu áudio gravado e posteriormente foram transcritas e reencaminhadas aos participantes para sua validação. Com a ex-secretária foi realizado um questionário online, elaborado na ferramenta Google Formulários, devido à dificuldade de horários disponíveis pela participante.

As entrevistas e o encaminhamento do questionário foram realizados no período compreendido entre novembro de 2017 e abril de 2018. Foram excluídos da pesquisa os professores de EF que atuam nas escolas estaduais localizadas no município, tendo em vista que, nesse caso, a Secretaria Municipal de Educação não apresenta vínculo direto com os mesmos, além da realidade das escolas estaduais ser distinta.

Todos os participantes da pesquisa receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual informa os benefícios e riscos que os participantes passariam a ter

⁴ No município de Restinga Sêca, RS, atualmente, são quatro professores (as) de EF, porém, como já mencionado, um desses profissionais é a pesquisadora deste estudo, logo seriam entrevistados apenas os outros três professores do município.

assim que concordaram em participar da pesquisa. O mesmo também assegura ao voluntário a possibilidade de desistir na pesquisa a qualquer momento e sanar as possíveis dúvidas com a pesquisadora. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) em 13 de junho de 2017 e recebeu o número 69009917.0.0000.5346 de Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE). Sendo assim, a pesquisa seguiu todas as orientações éticas conforme sugere o Comitê de Ética e Pesquisa da UFSM.

Os documentos disponibilizados no site oficial da prefeitura de Restinga Sêca, RS, e pela secretaria de educação para a pesquisa foram: Plano Municipal de Educação (2007-2017), Plano Municipal de Educação (2015-2025), Plano de carreira do magistério público – Lei Municipal Nº 2.350/2007, relatório de atividades desenvolvidas pela secretaria da educação em seu primeiro ano de gestão (2017) e e-mails da Secretaria Municipal de Educação com alguns dados solicitados pela pesquisadora.

3.2 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DAS INFORMAÇÕES

As informações levantadas foram analisadas por meio de análise de conteúdo que conforme Severino (2014, p.121) “trata-se de compreender criticamente o sentido manifesto ou oculto das comunicações” e, dessa forma, busca-se compreender o conteúdo das mensagens, o enunciado dos discursos e o significado dos mesmos. De acordo com Franco (2012, p.21) “o ponto de partida da análise de conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada”.

A análise de conteúdo torna-se indispensável por considerar que a relação vinculada a emissão de mensagens está diretamente articulada às condições contextuais de seus produtores (FRANCO, 2012), o que é parte central desta pesquisa. A análise de conteúdo realizada nesta pesquisa é embasada por Franco (2012), sendo assim, foram realizados os seguintes passos:

- **Pré-análise** - onde foram organizados os documentos disponíveis, os mesmos foram selecionados e, posteriormente, realizou-se uma leitura flutuante dos mesmos. A leitura flutuante permite “estabelecer contatos com os documentos a serem analisados e conhecer os textos e as mensagens neles contidas, deixando-se invadir por impressões, representações, emoções, conhecimentos e expectativas. (FRANCO, 2012, p. 54).

- **Categorias de análise** - após a fase de pré-análise necessitou-se formular categorias de análise para chegar aos resultados da pesquisa. Em um primeiro movimento, algumas macro categorias já foram criadas no roteiro das entrevistas e do questionário,

através de três blocos temáticos: dados de identificação; carga horária e vínculo dos professores de EF no município de Restinga Sêca; e formação continuada e componente curricular EF. Posteriormente, esses blocos foram reorganizados. Logo as categorias de análises reorganizaram-se em: dados de identificação; carga horária de trabalho; vínculos empregatícios; formação continuada e componente curricular EF. Já os documentos escritos foram analisados pelo tema central Formação Continuada.

4 CAPÍTULO II - O CONTEXTO DA PESQUISA

O presente capítulo tem como objetivo apresentar as características mais relevantes (o contexto da pesquisa) do município de Restinga Sêca, RS, a fim de possibilitar ao leitor uma melhor compreensão do processo e o interesse da pesquisa. Neste sentido, foram apontados aspectos gerais do município e, principalmente, aqueles relacionados a educação e aos professores de EF atuantes na rede municipal de ensino do mesmo. Neste capítulo também foram acrescentados os resultados obtidos através das entrevistas, especificamente as seguintes categorias: dados de identificação, carga horária de trabalho, vínculos empregatícios e componente curricular EF.

4.1 O MUNICÍPIO DE RESTINGA SÊCA E SUAS PECULIARIDADES

O município de Restinga Sêca⁵ integra a região central do estado do Rio Grande do Sul (RS) e fica a uma distância média de 60 km de Santa Maria, RS. Restinga, como é conhecida popularmente, é um município de pequeno porte e tem uma população aproximada de 15 mil e 849 habitantes. Segundo o Mapa Social de Restinga Sêca⁶, são 8.982 residentes na zona urbana e 6.867 na zona rural. (RIO GRANDE DO SUL, 2018).

Restinga Sêca tem uma área territorial de 954,76 Km², conforme informações disponibilizadas no site oficial do município. Apesar do espaço territorial do município ser relativamente grande, a área urbana é pequena e pouco desenvolvida.

Atualmente o prefeito do município é Paulo Ricardo Salerno, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), e seu vice é Vilmar Foletto, gestão: 2017 – 2020. Os gentílicos da cidade são chamados de restingenses e a constituição étnica do município é composta predominantemente por quatro etnias, são elas: alemã, italiana, portuguesa e afro-brasileira.

O histórico do município teve seu início no ano de 1809, quando o estado do RS começou a dividir seu território em municípios. Os quatro primeiros municípios do estado foram: Rio Grande de São Pedro, Rio Pardo, Porto Alegre e Santo Antônio da Patrulha, logo mais adiante foi criado, mais precisamente em 1819, o município de São João de Cachoeira,

⁵ Dados históricos retirados da página oficial do município disponível em < <https://www.restingaseca.rs.gov.br> > acessado dia 09 de abr. de 2017 às 14 hs.

⁶ O Mapa Social do município encontra-se disponível no site do Ministério Público do Estado do Rio Grande do Sul. O documento consultado foi gerado no dia 28 de fev. de 2018 às 13 hs e 42 min.

hoje chamado de Cachoeira do Sul, Restinga Sêca antes de sua emancipação era uma localidade desse município.

Após a construção da estrada férrea que ligava Porto Alegre a Uruguaiana, foi erguida uma caixa de água para abastecer os trens, na margem esquerda da sanga da Restinga, no ano de 1885, este local ficou conhecido como Caixa D'Água. Quando os trens paravam para abastecer na Caixa D'Água os passageiros não podiam desembarcar, nem suas mercadorias, pois no local não havia estação de passageiros. Após certo tempo, algumas pessoas que viajavam bastante de trem começaram a reivindicar pela construção de uma estação de passageiros ao lado da Caixa D'Água, o líder do movimento foi Domingos Gonçalves Mostardeiro que era dono de uma casa de comércio em Dona Francisca, RS, que comprava suas mercadorias em Porto Alegre, RS⁷.

O movimento ganhou forças e em 1898 foi inaugurada a estação de passageiros próxima a Caixa D'Água e recebeu o nome de Estação de Restinga Sêca. Após a inauguração da estação esta localidade também passou a chamar-se Restinga Sêca. A mudança de nome da localidade ocorreu em função do Distrito e da estação da Viação Férrea que se tornou o centro dinamizador da economia do local e fez com que o povoado de Restinga Sêca crescesse e se desenvolvesse. Com o grande crescimento do povoado, foram surgindo casas comerciais e pequenas indústrias, a partir disto a comunidade começou a organizar-se e em 31 de março do ano de 1938 Restinga Sêca deixou de ser um povoado e passou à categoria de vila e o 4º Distrito passou a estabilizar-se⁸.

Já na década de 50, o distrito de Restinga Sêca era o mais próspero do município de Cachoeira do Sul e sua comunidade passou a aplicar, no próprio local, os recursos arrecadados a fim de desenvolver ainda mais sua comunidade. Com tal pensamento e comprometimento das pessoas que ali viviam, a ideia de emancipação do distrito ganhou força rapidamente e, em 23 de março de 1958, Restinga Sêca foi emancipada em uma reunião que ocorreu no Clube Seco. Nessa reunião, que é considerada memorável pelo povo do município, foi também escolhida a comissão que iria tratar dos assuntos, do então município, junto ao poder público⁹.

⁷ Dados históricos retirados da página oficial do município disponível em <<https://www.restingaseca.rs.gov.br>> acessado dia 09 de abr. de 2017 às 14 hs.

⁸ Dados históricos retirados da página oficial do município disponível em <<https://www.restingaseca.rs.gov.br>> acessado dia 09 de abr. de 2017 às 14 hs 30 min.

⁹ Dados históricos retirados da página oficial do município disponível em <<https://www.restingaseca.rs.gov.br>> acessado dia 09 de abr. de 2017 às 15 hs.

Como já mencionado anteriormente, somente devido a união da comunidade é que se possibilitou a emancipação do município, o pioneiro deste movimento emancipatório foi Eugênio Gentil Müller que posteriormente foi eleito o primeiro prefeito no município de Restinga Sêca. A emancipação oficial do município aconteceu no dia 25 de março de 1959, através da lei 3.730 que foi assinada pelo então governador Leonel de Moura Brizola¹⁰.

4.2 O CONTEXTO EDUCACIONAL DE RESTINGA SÊCA

A educação sempre foi uma preocupação do município de Restinga Sêca, RS após sua emancipação, encontram-se relatos desta afirmação no Plano Municipal de Educação (PME) do ano de 2007. Na primeira gestão do governo municipal de Restinga Sêca (1960-1963), o prefeito era Eugênio Gentil Muller e o vice-prefeito Waldemar Arthur Drews, ambos já demonstravam preocupação com o número de alunos e as escolas que passaram a ser responsabilidade do município após sua emancipação. Desde a primeira gestão municipal já faz-se referência a Secretaria Municipal de Educação (SME), no entanto, a primeira SME constituída em Restinga Sêca, RS, recebia orientações administrativas e pedagógicas da 24ª Delegacia de Educação, hoje, 24ª Coordenadoria Regional de Educação (RESTINGA SÊCA, 2007).

Atualmente, a SME apresenta a seguinte constituição: uma secretária da educação; uma diretora geral; uma supervisora pedagógica para educação infantil e anos iniciais; uma supervisora pedagógica para os projetos e anos finais; uma supervisora pedagógica para recursos humanos, censo escolar e programa bolsa família; uma nutricionista responsável pela alimentação escolar e um oficial administrativo responsável pelo transporte escolar¹¹.

O grau de instrução dos restingenses, de acordo com o Mapa Social do município, é de 661 pessoas com ensino superior completo; 2.258 com ensino médio e ensino superior incompleto; 2.504 com ensino fundamental completo e ensino médio incompleto e 8.608 pessoas sem instrução ou ensino fundamental incompleto¹². (RIO GRANDE DO SUL, 2018).

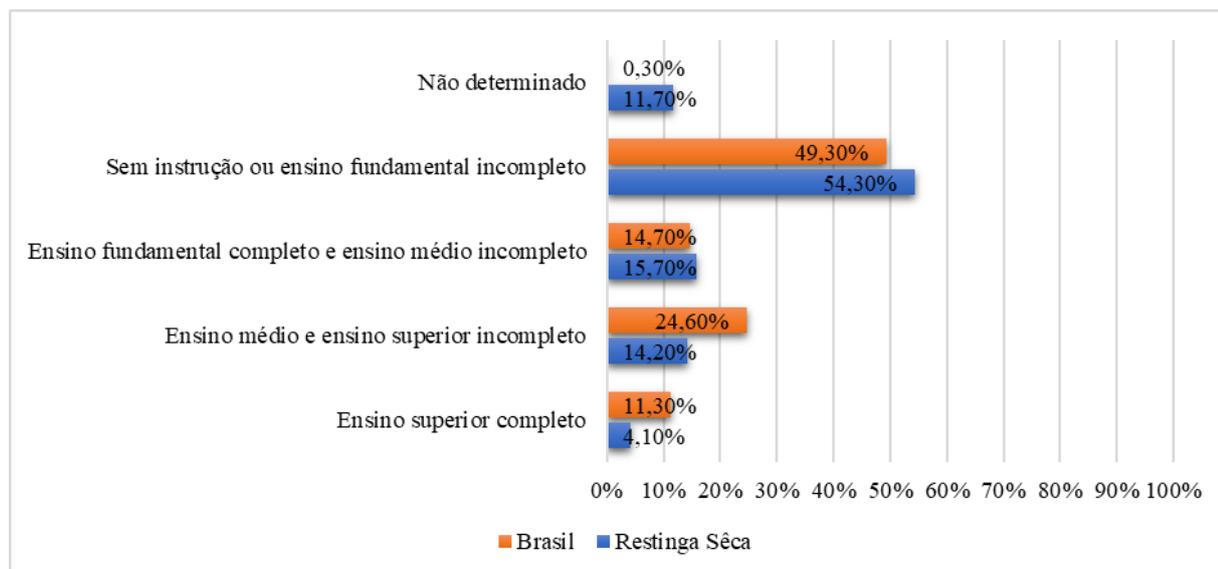
¹⁰ Dados históricos retirados da página oficial do município disponível em <<https://www.restingaseca.rs.gov.br>> acessado dia 09 de abr. de 2017 às 15 hs 15 min.

¹¹ Informação levantada através de e-mail com a Secretaria Municipal de Educação de Restinga Sêca, RS.SME. **Informações para o projeto de mestrado**, Jun 13, 2017 [mensagem pessoal], Mensagem recebida por <lidianesoaresbordinhao@gmail.com> em 13 Jun.

¹² As informações disponibilizadas no Mapa Social de Restinga Sêca, relacionadas ao grau de instrução, são de acordo com o Censo de 2010.

Esse último dado chama atenção, pois corresponde a aproximadamente 54,3% da população total do município, ou seja, mais da metade da população de Restinga Sêca não tem instrução escolar ou tem o ensino fundamental incompleto. Esse percentual do município é maior que a média nacional que corresponde a 49,3%. (BRASIL, 2010).

Gráfico 1 – Grau de instrução escolar

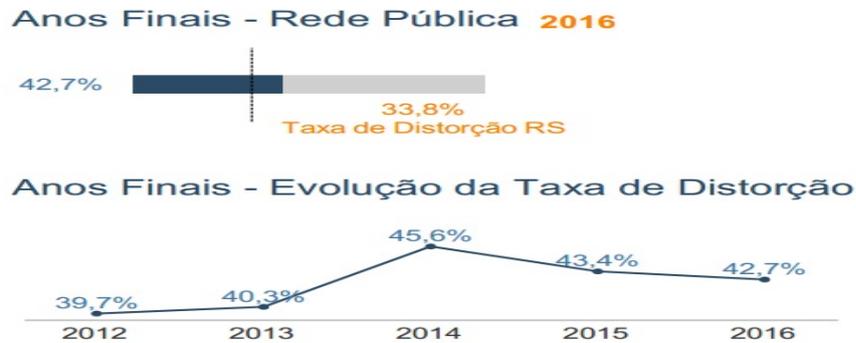


Fonte: Autora (dados RIO GRANDE DO SUL, 2018; BRASIL, 2010)

Restinga Sêca tem um Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 4,2 nas escolas da rede municipal, nos anos finais do ensino fundamental, segundo dados do ano de 2015 contidos no Mapa Social do município. O IDEB¹³ da rede municipal encontra-se abaixo do pretendido pelo PNE (2014) para o referido ano, que seria de 4,7. Ainda assim é o melhor índice do município desde ao ano de 2007. (RIO GRANDE DO SUL, 2018).

¹³ O IDEB foi criado em 2007 e reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações, sendo calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios (BRASIL, 2018).

Gráfico 2 – Taxa de distorção idade-série dos anos finais do ensino fundamental no município de Restinga Sêca, RS



Fonte: (RIO GRANDE DO SUL, 2018)

A taxa de distorção idade-série é a porcentagem de alunos defasados dois anos ou mais em relação à série que deveriam estar matriculados (BRASIL, 2018). A taxa de distorção apresentada considera todas as escolas da rede pública de Restinga Sêca, RS, sendo elas municipais e estaduais.

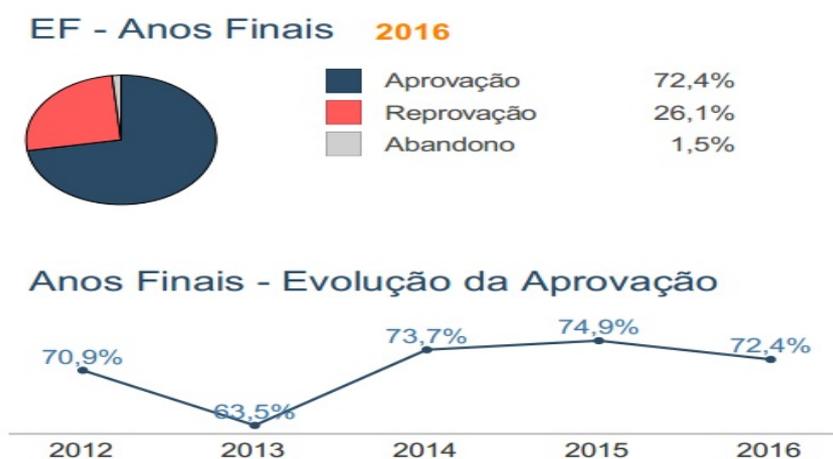
Esse número é bastante representativo para um município de pequeno porte, pois representa quase nove por cento a mais do que a média do estado do RS. Inúmeros podem ser os fatores para este dado, sendo os principais deles: dificuldades de aprendizagem que frequentemente resultam em reprovação; problemas no ensino escolar que podem ser a formação e qualificação dos professores, as formas tradicionais de avaliação, ou mesmo a organização da instituição escolar e sua atratividade para os alunos; além disso, relações familiares e nível socioeconômico. Todos esses fatores precisam ser investigados com mais profundidade pelo município, a fim de proporcionar uma melhor educação a seus habitantes.

No que se refere ao rendimento escolar, segundo dados do Censo Escolar da Educação Básica 2016¹⁴, o município de Restinga Sêca, RS, apresenta uma taxa de aprovação (TA) de 80,2 %, taxa de reprovação (TR) de 18,8 % e taxa de abandono (TAB) de 1,0 % nas escolas municipais de ensino fundamental (BRASIL, 2016). Através desses números, verifica-se que os índices do referido município foram ligeiramente piores do que os disponíveis no Censo Escolar (2015), onde a TA correspondia a 80,9 %, a TR era de 18,4 % e a TAB 0,7 % (BRASIL, 2015).

¹⁴ Foram utilizados dados do Censo Escolar 2016 devido a ser o mais recente com dados de relatórios finais já disponíveis.

Retomando os dados do Censo Escolar 2016, ao comparar-se as taxas do município no ano de 2016 com as médias do Estado do RS do mesmo ano, constata-se que a taxa de aprovação de Restinga Sêca é menor do que a estadual (87,9 %), conseqüentemente a taxa de reprovação a âmbito municipal é maior que a estadual (11,0 %). Porém, a taxa de abandono escolar estadual é maior do que a do município de Restinga Sêca (1,1 %) (BRASIL, 2016).

Gráfico 3 – Taxas de rendimento escolar dos anos finais do ensino fundamental no município de Restinga Sêca, RS



Fonte: (RIO GRANDE DO SUL, 2018)

Através da figura acima, que apresenta dados dos anos de 2012 a 2016, percebe-se que a maior taxa de aprovação dos anos finais do ensino fundamental foi no ano de 2015. Mesmo assim, esse índice ficou bem abaixo da média nacional no mesmo período, que foi 85,7 %, segundo dados do Censo Escolar (BRASIL, 2016).

Em relação a aplicação de recursos na área da educação, a LDBEN (9.394/96), em seu art. 69, define que a União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito por cento de sua receita em educação. Além da União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, nunca menos de vinte e cinco por cento, ou o que consta nas respectivas Constituições ou Leis Orgânicas, da receita resultante de impostos, compreendidas as transferências constitucionais, na manutenção e desenvolvimento do ensino público. (BRASIL, 1996). Dentro do estipulado legalmente, Restinga Sêca atende a essa normativa, nas figuras a seguir estão alguns dados referentes ao investimento em educação do município nos últimos anos.

Gráfico 4 – Percentual de investimento total em educação no município de Restinga Sêca, RS



Fonte: (RIO GRANDE DO SUL, 2018)

Figura 1 - Investimento total em educação no município de Restinga Sêca, RS

Ano	Receita	Investimento	
2016	R\$ 28.222.812,11	R\$ 7.641.563,35	27,08%
2015	R\$ 25.006.287,10	R\$ 7.913.439,39	31,65%
2014	R\$ 23.403.105,69	R\$ 6.525.197,35	27,88%
2013	R\$ 21.141.650,97	R\$ 6.145.330,40	29,07%
2012	R\$ 19.559.935,85	R\$ 5.592.399,34	28,59%

Fonte: (RIO GRANDE DO SUL, 2018)

O município de Restinga Sêca, RS, conta com um número de nove escolas municipais de ensino fundamental, no entanto, apenas cinco delas atendem aos anos finais desse nível de ensino, conforme dados fornecidos pela SME¹⁵. Devido à zona urbana da cidade ser pequena, somente duas escolas localizam-se na cidade, as outras três distribuem-se pelo interior do município. As cinco escolas apresentam suas especificidades, estão inseridas em contextos bastante distintos, inclusive um dos professores de EF participante da pesquisa ressaltava essa diferença em sua entrevista. Nas palavras do professor **Junqueira**:

“Nós temos aqui, por exemplo, que é de origem, hoje ela é uma escola plural, mas tem todo um contexto histórico fundamentado na cultura Alemã, outra toda na cultura Afro e outra na cultura Italiana, então, e é tudo muito próximo, mas que isso pra mim é uma riqueza, que se tu trabalhar os currículo aproximando e valorizando essas diferenças é muito interessante, mas não pode desconhecer a realidade de cada uma. [...] “eu até acho que tenho uma experiência, assim de todos os sentidos, de escolas de cultura alemã [...], de cultura afro [...] que estou ali nesta escola atuando na rede municipal, experiência na EJA, escolas de periferia, praticamente passei em todas as escolas, então é uma bagagem bastante interessante para assim entender essas diferenças todas”.

¹⁵ Informação levantada através de e-mail com a Secretaria Municipal de Educação de Restinga Sêca, RS.SME. **Informações para o projeto de mestrado**, maio 11, 2017 [mensagem pessoal], Mensagem recebida por <lidianesoaresbordinhao@gmail.com> em 11 maio.

Neste sentido, percebe-se que cada localidade escolar apresenta características de sua comunidade. Pela fala do professor **Junqueira**, o povo restingense mantém viva a cultura de seus povos colonizadores, como já fora mencionado na história da emancipação do município.

Tabela 1 – Número de escolas no município de Restinga Sêca, RS

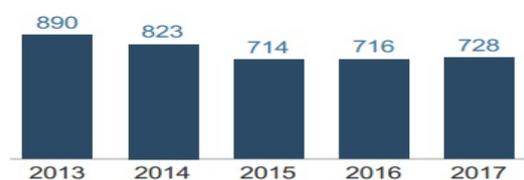
Escolas	Nível de ensino	Rede de ensino
12	Ensino fundamental	3 escolas estaduais 9 escolas municipais
1	Ensino médio	1 escola estadual
9	Pré-escola	1 escola estadual 6 escolas municipais 2 escolas privadas
TOTAL DE ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA NO MUNICÍPIO		22

Fonte: Autora (dados BRASIL, 2015)

O número de matriculados nos anos finais do ensino fundamental ficou em 728 alunos no ano de 2017, esse número representa uma redução de matrículas ao comparar-se os anos de 2013 e 2017, tendo uma pequena melhora no ano de 2017 em relação aos dois anos anteriores, como é possível verificar no gráfico abaixo. Cabe a ressalva que o número de matriculados disponibilizado pelo INEP/MEC considera as escolas das redes federal, estadual e municipal de ensino, no entanto, a primeira não se aplica ao contexto de Restinga Sêca. Além disso, o cálculo inclui matrículas do ensino regular e educação especial. (BRASIL, 2018).

Gráfico 5 – Número de matriculados nos anos finais do ensino fundamental em Restinga Sêca, RS

Anos Finais



Fonte: (BRASIL, 2018)

Através de dados disponibilizados pela SME, somente em escolas mantidas pelo município, o número de matriculados já supera o de 2017, que considerava toda a rede pública de ensino do município de Restinga Sêca, RS. O número que era de 728 matriculados no ano de 2017, em 2018 passou para 871 somente em escolas da rede municipal.

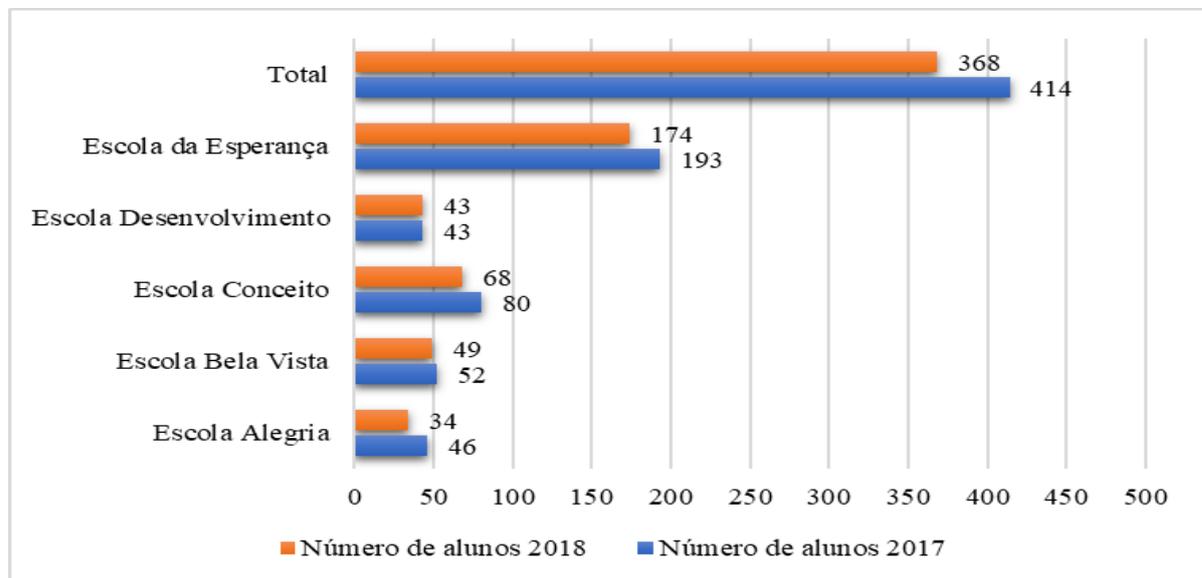
Tabela 2 – Número de alunos matriculados nas escolas municipais de Restinga Sêca, RS no ano de 2018

Nome fictício das escolas	Número de alunos
Escola Alegria	106
Escola Bela Vista	141
Escola Conceito	156
Escola Desenvolvimento	111
Escola da Esperança	357
Número total de matriculados	871

Fonte: Autora¹⁶

Contudo, ao considerar-se somente os matriculados dos anos finais do ensino fundamental, nota-se por meio do gráfico abaixo que, no ano de 2018, houve uma diminuição no número de matrículas de todas as escolas, comparando ao ano de 2017, a exceção foi a Escola Desenvolvimento que manteve seu número de alunos.

Gráfico 6 – Número de alunos matriculados nos anos finais do ensino fundamental em escolas municipais nos anos de 2017 e 2018



Fonte: Autora¹⁷

¹⁶ Informação levantada através de e-mail com a Secretaria Municipal de Educação de Restinga Sêca, RS.SME. **Informações para o projeto de mestrado**, abr. 23, 2018 [mensagem pessoal], Mensagem recebida por <lidianesoaresbordinhao@gmail.com> em 23 abr.

¹⁷ Informação levantada através de e-mail com a Secretaria Municipal de Educação de Restinga Sêca, RS.SME. **Informações para o projeto de mestrado**, jun. 13, 2017 [mensagem pessoal], Mensagem recebida por <lidianesoaresbordinhao@gmail.com> em 13 jun. e Informação levantada através de e-mail com a Secretaria Municipal de Educação de Restinga Sêca, RS.SME. **Informações para o projeto de mestrado**, maio 07, 2018 [mensagem pessoal], Mensagem recebida por <lidianesoaresbordinhao@gmail.com> em 07 maio.

4.2.1 Os professores de Educação Física e suas realidades

O número total de professores que atuam nas escolas municipais em Restinga Sêca, RS, segundo informações levantadas do último Censo do IBGE, realizado no ano de 2015, é de 123 professores. (BRASIL, 2015). No entanto, os professores de EF que compõem o quadro do município são apenas quatro.

Dos quatro professores de EF, três são concursados e um exerce regime de contrato emergencial, porém, apenas três professores estão atuando em sala de aula. O outro professor de EF do município é concursado e, atualmente, está atuando na vice direção de uma das escolas do interior. Pelo fato de cinco escolas municipais atenderem os anos finais do ensino fundamental e apenas três professores de Educação Física estarem atuando frente a aluno, tem-se a necessidade de organizar a carga horária dos mesmos de forma que todas as escolas sejam atendidas, ou seja, os professores precisam trabalhar em mais de um local para atender a essa demanda.

A questão da distribuição da carga horária de professores, conforme Tardif e Lessard (2013), é algo complexo pois deve-se levar em consideração os diversos fatores que podem estar atrelados a ela, a exemplo dos fatores materiais e ambientais encontrados pelo professor (precários ou não); fatores sociais como a localização das escolas; fatores ligados ao “objeto de trabalho” a exemplo do tamanho das turmas; fenômenos resultantes da organização do trabalho como o tempo de trabalho; fenômenos ligados a exigências burocráticas ou formais seja com reuniões, avaliações ou outros e, além destes, ainda necessita-se atentar para o fenômeno da soma de todos os fatores mencionados anteriormente. Por corroborar-se com os autores, a carga horária dos professores de EF será um dos elementos de destaque do presente capítulo.

Conforme dados relativos ao ano de 2017, a distribuição da carga horária dos professores de EF será demonstrada por meio de informações obtidas por intermédio da SME de Restinga Sêca¹⁸. O professor **Junqueira** tem carga horária de 20 horas semanais, é concursado, e atua na vice direção de uma das escolas; o professor **Lucas** apresenta a mesma carga horária, concursado, e atua 12 horas em uma escola e oito em outra, ambas no interior do município; o professor **Matheus** tem 20 horas de concurso e oito horas de suplementação da carga horária, atuando 20 horas em uma escola e oito em outra, ambas localizadas na zona

¹⁸ Informação levantada através de e-mail com a Secretaria Municipal de Educação de Restinga Sêca, RS.SME. **Informações para o projeto de mestrado**, maio 11, 2017 [mensagem pessoal], Mensagem recebida por <lidianesoaresbordinhao@gmail.com> em 11 maio.

urbana do município; e o professor **Juvenal** apresenta contrato emergencial com carga horária de 20 horas, divididas em 12 em uma escola da zona rural e oito no Programa da Associação Atlética Banco do Brasil – AABB - comunidade.

Tabela 3 – Professores de Educação Física e a distribuição de sua carga horária de trabalho no ano de 2017

Nome	Junqueira	Lucas	Matheus	Juvenal
Carga-horária	20 horas/semana	20 horas/semana	28 horas/semana	20 horas/semana
Cargo e distribuição da carga horária	Vice direção	12 horas em uma escola e 08 em outra (ambas na zona rural)	20 horas em uma escola e 08 em outra (ambas na zona urbana)	12 horas em uma escola da zona rural e 08 na AABB comunidade

Fonte: Autora.

No ano de 2018 houveram alterações em relação a carga horária, local de trabalho e professores de EF no município de Restinga Sêca, RS. O número de professores de EF do município permanece o mesmo, ou seja, são quatro, porém o professor **Juvenal** não faz mais parte do quadro do magistério municipal.

No ano de 2018¹⁹, o professor **Junqueira** permaneceu com sua carga horária de 20 horas semanais e atuando na vice direção de uma das escolas municipais; o professor **Lucas** teve sua carga horária semanal aumentada, atualmente tem 30 horas semanais, sendo 10 de convocação; o professor **Matheus** teve sua carga horária reduzida para 20 horas semanais; e o professor **Wilson** foi contratado (de forma emergencial) no início do referido ano letivo, tendo 20 horas semanais, 12 em uma das escolas municipais da zona urbana e oito no Programa AABB comunidade.

¹⁹ Informação levantada através de e-mail com a Secretaria Municipal de Educação de Restinga Sêca, RS.SME. **Informações para o projeto de mestrado**, abr. 23, 2018 [mensagem pessoal], Mensagem recebida por <lidianesoaresbordinhao@gmail.com> em 23 abr.

Tabela 4 – Professores de Educação Física e a distribuição de sua carga horária de trabalho no ano de 2018

Nome	Junqueira	Lucas	Matheus	Wilson
Carga-horária	20 horas/semana	30 horas/semana	20 horas/semana	20 horas/semana
Cargo e distribuição da carga horária	Vice direção	12 horas em uma escola; 08 em outra; 10 de convocação em outra (as três escolas são da zona rural)	20 horas em uma escola da zona urbana	12 horas em uma escola da zona urbana e 08 na AABB comunidade

Fonte: Autora.

No município, a cada 20 horas de carga horária do professor, quatro são destinadas ao planejamento dos conteúdos. Algumas escolas exigem que o professor cumpra esse seu “quinto turno” de planejamento na escola, outras não. Não é definido um turno para a realização de reuniões pedagógicas, a hora atividade dos professores, para esse fim, é utilizada somente quando ocorre a coincidência de o mesmo estar na escola neste dia, ou que seja seu quinto turno. Na hora atividade não são realizadas reuniões pedagógicas.

Tardif e Lessard (2013) afirmam que existe muita diferença no tempo de trabalho dos professores de acordo com as normas de cada país, pois isso depende da legislação em vigor. Por exemplo, alguns países definem o tempo que o professor deve estar obrigatoriamente diante da classe; outros definem o tempo que o professor deve passar na escola e outros definem a divisão do trabalho para outras atividades (correções, planejamentos, reuniões, entre outros) e as aulas em presença dos alunos.

Ainda segundo Tardif e Lessard (2013), essas características variam não só entre diferentes países, podem ocorrer em âmbitos menores, como ocorre no próprio município de Restinga Sêca, dentro de uma mesma rede de ensino. Neste sentido, os referidos autores corroboram com a distinta realidade, tanto física quanto organizacional, encontrada nas cinco escolas municipais de Restinga Sêca, RS, que ofertam os anos finais do ensino fundamental.

Durante a realização da coleta das informações, por meio de entrevistas, participaram da pesquisa dois professores de EF da rede municipal de ensino de Restinga Sêca, RS, os professores **Junqueira** e **Wilson**. Ambos apresentam características distintas, principalmente no que diz respeito a relação e contato com o município de Restinga Sêca, RS, bem como período e tempo de formação.

O professor **Junqueira** inicialmente começou seu trabalho em Restinga Sêca por meio de contrato, posteriormente passou em um concurso e, atualmente, é concursado. Tem 28 anos

de atuação no município, distribuídos em cargos de gestor, secretarias e no magistério. Atuou cerca de 20 anos no magistério, 11 anos na parte de esportes da secretaria de educação, quatro anos na direção de uma escola municipal, 2 anos na vice direção de uma escola municipal.

É formado em Educação Física licenciatura plena pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), concluiu sua formação inicial no ano de 1988, é especialista em Interdisciplinaridade pela Faculdades Integradas Católica de Palmas (FACIPAL) do Paraná. Atualmente é vice-diretor em uma escola municipal e diretor de uma escola estadual, ambas localizadas no interior do município de Restinga Sêca, RS.

O professor **Wilson** é contratado e atua no município desde fevereiro de 2018. É formado em Educação Física licenciatura plena, concluiu sua formação inicial no ano de 2015, é especialista em Educação Física Escolar. Atualmente, cursa Mestrado em Educação Física, todos realizados na UFSM.

Tabela 5 – Características dos professores de EF entrevistados

Professor	Titulação	Vínculos empregatícios
Junqueira	Especialista	20 horas como vice-diretor em escola municipal; 20 horas como diretor de escola estadual.
Wilson	Especialista	12 horas em escola municipal, oito horas AABB comunidade (Restinga Sêca), totalizando 20 horas no município; 14 horas como professor na rede particular de ensino de Santa Maria.

Fonte: Autora.

Através das entrevistas, constatou-se que os professores **Junqueira** e **Wilson** não conseguem sobreviver apenas com a renda mensal do magistério de Restinga Sêca, RS, referente a 20 horas semanais de trabalho. Ambos têm outras fontes de renda, sendo elas em outras redes de ensino, um na rede estadual restingense e outro na rede particular de ensino na cidade de Santa Maria, RS, município vizinho a Restinga Sêca, RS.

Nas palavras dos professores:

“Na rede estadual hoje, como eu desempenho a função de diretor dessa escola [...], uma escola rural, apenas de séries iniciais, então a gente trabalha com uma carga horária de 20 horas, e tenho alguns incentivo para poder desempenhar essa função, devido à localização da escola, e da função de ser ordenador de despesa, na gestão da escola. E as outras 20 horas é na rede municipal, aí eu tenho, acabo necessariamente tendo que atuar no turno da tarde na rede municipal. Então eu já tive que trabalhar, assim, eu 2, 3 escolas não é, pra estar no turno da tarde e poder conciliar os horários. Eu acho que esse é um desafio de todo o professor, o ideal

seria que o professor fosse bem pago e atuassem em uma escola só, não é? Pra ter tempo integral e desenvolver com uma qualidade melhor, mas não é o que acontece. Sabe leva o salário da gente, que é bastante reduzido né, tem que ser meio um engenheiro de recursos para poder administrar bem... [risos]”. (PROFESSOR JUNQUEIRA, grifo nosso).

Sobre a atuação profissional fora o contexto de Restinga Sêca, o professor **Wilson** afirma “Sim, trabalho no Colégio Flor, nas equipes de Futebol e Futsal e nas escolinhas extraclasse de Vôlei e Futebol”. Essa realidade de Restinga Sêca, RS, não foge aos achados da pesquisa realizada por Tardif e Lessard (2013), onde os mesmos afirmam que no Brasil grande parte dos professores têm mais de um emprego e precisam cumprir dois ou três contratos semanalmente, para que possam receber um salário minimamente decente.

Na mesma perspectiva, Ilha (2015, p. 80) destaca que “muitas vezes a atuação docente dá-se em mais de uma escola, em turnos variados, com jornadas estafantes, superiores a quarenta horas semanais de trabalho, sem computar o trabalho doméstico”. A autora ainda faz uma crítica a organização e valorização do trabalho docente, segundo ela muito se tem falado na importância de os professores participarem de assuntos referentes a gestão da escola e participação em eventos, no entanto, desconsidera-se que as condições de trabalho dos professores ainda continuam as mesmas, sendo elas insuficientes e precárias.

Defende-se que os professores de EF devem sim participar de assuntos relacionados a gestão escolar (reuniões pedagógicas, conselhos de classe, reuniões administrativas ou de planejamento, elaboração de Projetos Pedagógicos), pois assim poderão opinar nas decisões institucionais e ter voz dentro da escola, perante seus colegas e equipe gestora. No entanto, salienta-se a necessidade de uma melhor organização para esses momentos, de forma que todos os interessados possam se fazer presentes sem o ônus de ter que optar por estar em um local de trabalho ou outro.

Kravchychyn et al. (2011) destacam a importância dos professores de EF participarem da elaboração do Projeto Pedagógico da escola, pois somente assim poderão desenvolver atividades de forma interdisciplinar com seus pares. O exemplo dos autores é específico para o Projeto Pedagógico, contudo, compreende-se que se aplica a todos os outros momentos relacionados à gestão da escola.

Essa insatisfação com a valorização do trabalho dos professores, de forma geral, também foi percebida no decorrer da entrevista com o Professor **Junqueira** em especial, tendo em vista seu tempo de atuação junto ao magistério. Ele também apresenta uma fala bastante nostálgica em como a EF e o professores dessa disciplina atuavam cerca de 15 anos atrás no município e como esse trabalho ocorre atualmente.

“No início, a escola do município aqui a gente trabalhava, era um professor por cada escola, não é? de ensino fundamental, então a gente trabalhava, antes era de 5ª série até 8ª série, e como sobrava carga horária nós atuava também com uma aula, duas, das séries iniciais [...]. Então tu trabalhava com todos os alunos da escola, da 1ª a 8ª série, hoje é 9 anos o ensino fundamental. E foi uma outra experiência também na época, porque eu atuei bastante tempo assim, a questão do sempre o professor de Educação Física trabalhava em uma escola só, até sobrava um pouco de carga horária dentro de seu contrato de trabalho, que era 20 horas, então a gente dedicava muito tempo para a formação de equipes, trabalhava com projetos, o esporte era bem mais desenvolvido na área educacional, nós tinha atividade de Futsal, Voleibol, várias modalidades, até Atletismo, a gente desempenhava melhor, enfim, claro que tudo passava pela dedicação do professor e o aval, do apoio, de gestão da escola para fazer isso mesmo. Mas a escola era muito mais inserida na questão do esporte, de competições, esses intercâmbios do que hoje”. (PROFESSOR JUNQUEIRA).

Embora perceba-se que o professor tem uma relação muito forte com o fenômeno esportivo, tal fato pode estar relacionado ao período de realização de sua formação inicial (década de 80) onde o esporte era sinônimo de EF. Ou mesmo por ele ter trabalhado, no início de sua carreira, no Conselho Municipal de Desporto, junto a secretaria de educação do município de Restinga Sêca, RS. Atualmente o esporte permanece sendo o principal conteúdo da disciplina de EF, a esse respeito Günther e Molina Neto (2000) destacam que, no cotidiano das aulas de EF, ainda percebe-se um vínculo muito forte dos professores com esportivização.

Além dos destaques relacionados ao esporte, nota-se pela fala do professor **Junqueira** que ele está descontente com a atual situação em que os professores de EF vem exercendo seu trabalho pedagógico, dividindo sua carga horária em mais de uma escola na maioria dos casos. Ou seja, um dos principais desgostos do professor **Junqueira** é em relação a valorização profissional, não só a nível financeiro, mas principalmente pelo reconhecimento de sua importância no contexto da escola.

“É, antes tinha menos recurso, mas hoje até a escola tem mais equipamento, mais materiais, tem quadras coberta, mas assim ó, *falta investimento no material humano, reduziu-se a carga horária dos professores, há professores atuando em mais de uma escola [...]*. Na secretaria de educação tu não tem mais um profissional assim que possa coordenar as atividades físicas na formação, nas séries iniciais, de 6º à 9º ano também. *Então isso causa um prejuízo muito grande, não adianta tu ter projetos, tê alguns recursos, tê algum material, tê alguma estrutura melhor se tu não tem esse trabalho coordenado por pessoas, que não tem como ser diferente, a não ser por pessoas*”. (PROFESSOR JUNQUEIRA, grifo nosso).

O professor **Junqueira** demonstra uma maior preocupação com as questões relacionadas ao investimento humano pois nas escolas onde o mesmo atua como diretor e vice-diretor os recursos materiais e espaços físicos atendem as necessidades básicas para a realização de uma boa prática pedagógica. De forma geral, as escolas municipais de Restinga

Sêca, RS, que atendem aos anos finais do ensino fundamental, apresentam uma boa estrutura física para a realização das aulas de EF, além disso, há disponibilidade de materiais básicos para o ensino dos alunos, em maior ou menor quantidade e qualidade, dependendo das prioridades das escolas e valorização da disciplina de EF.

A precarização do trabalho docente e as péssimas condições físicas e materiais das escolas públicas exigem um investimento direto e objetivo na educação pública, a fim de que se obtenha, de uma vez por todas, escolas com um padrão mínimo de qualidade – tanto em termos de prédios, bibliotecas, laboratórios, salas de aula etc., como em termos de materiais didáticos e recursos de ensino –, assim como *políticas de valorização docente que garantam uma formação sólida, uma carreira profissional e uma retribuição salarial para o magistério que transforme este trabalho em algo digno, atrativo e prestigioso*. (HYPOLITO, 2015, p. 522, grifo nosso).

Em vários momentos de sua entrevista, o professor **Junqueira** retoma a questão da valorização profissional do professor de EF e, por consequência, dessa disciplina no contexto escolar, como se estivesse fazendo um apelo a seus gestores, de forma geral.

“É eu vejo que o município teria que ter um professor de Educação Física por escola né, tá aí tu não tem carga horária suficiente pra ele? Mas aí, a qualidade de uma escola vai bem além da carga horária, porque a disciplina propicia um trabalho que fala um elo de ligação com a comunidade, por a gente entender que é uma disciplina que vai te dar um, uma possibilidade melhor para trabalhar com questões diversas cuja sociedade enfrenta né, como a droga, a ociosidade, a saúde, a obesidade, a falta de convivência. Assim, eu apontaria N situações que se tu trabalhasse com a Educação Física e valorizasse esses profissionais na sua localidade, no meio escolar, taria dando um acréscimo muito grande para a comunidade [...]. Mas é uma visão que precisaria ter, no sentido, como um investimento, e aí o pessoal vê, muitas vezes, como contensão de gastos, e aí dificulta bastante”. (PROFESSOR JUNQUEIRA)

Neste sentido, concorda-se com a opinião do entrevistado em relação a se ter um professor de EF em cada instituição de ensino, pois isso permitiria o contato do professor com a comunidade escolar. Além disso, o professor de EF poderia aprofundar o conhecimento sobre a dinâmica de funcionamento da escola onde atua, de forma a adquirir uma identidade com seu local de atuação. A relação do professor com os alunos da escola também poderia ser abrangida, considerando que o professor poderia estabelecer projetos com as turmas de anos iniciais e educação infantil, difundindo a disciplina na escola e ressaltando sua importância para o desenvolvimento integral do ser humano.

Conforme Kravchychyn et al. (2011) o caminho para a legitimação da EF no contexto escolar passa pelo reconhecimento da condição dessa disciplina enquanto componente curricular pelos diretores, coordenadores pedagógicos, professores de outras disciplinas, pais,

alunos e, principalmente, pelos próprios professores de EF. Acrescenta-se a ideia dos autores a valorização da disciplina pelos gestores em âmbito municipal, estadual e federal, só a partir desse reconhecimento da EF é que seus profissionais serão realmente valorizados e, quem sabe, suas condições de trabalho serão melhores.

Ao levantar-se tais informações referentes às condições de trabalho, mais especificamente a carga horária dos professores de EF e sua distribuição entre as escolas, percebe-se que o município apresenta peculiaridades. Neste aspecto, Tardif e Lessard (2013, p.112) destacam que “as condições de trabalho dos professores variam muito de um país para outro, mesmo que nos limitemos a indicadores gerais como o número de horas trabalhadas, o tamanho das classes e os salários”, no caso do município de Restinga Sêca, as variações apontadas pelos autores, modificam-se de uma escola para outra e isso, evidentemente, influencia a qualidade da prática pedagógica dos professores de EF.

4.2.2 A disciplina de Educação Física nas escolas municipais

Como já mencionou-se anteriormente, as escolas municipais de Restinga Sêca, RS, que atendem aos anos finais do ensino fundamental, apresentam características distintas e isso envolve também a questão da organização da disciplina de EF nessas instituições, bem como a carga horária da mesma em cada ano de ensino. Nas tabelas abaixo serão demonstradas estas informações, referentes aos anos de 2017 e 2018.

Tabela 6 – Organização das aulas de Educação Física nas escolas de ensino fundamental de Restinga Sêca, RS, no ano de 2017

	Escola Alegria	Escola Bela Vista	Escola Conceito	Escola Desenvolvimento	Escola Esperança
Nº de períodos de aula no turno	4	5	4	4	4
Duração do período de aula	55 minutos	45 minutos	alguns períodos 50 minutos (depois do recreio) outros 55 minutos (antes do recreio)	55 minutos	55 minutos
Nº de aulas de EF por turma na semana (6º a 9º ano)	2	2	* 8º e 9º ano 1 aula * 6º e 7º ano 2 aulas	1	* 6º, 7º e 8º ano 2 aulas * 9º ano 1 aula

Fonte: Autora.

Tabela 7 – Organização das aulas de Educação Física nas escolas de ensino fundamental de Restinga Sêca, RS, no ano de 2018

	Escola Alegria	Escola Bela Vista	Escola Conceito	Escola Desenvolvimento	Escola Esperança
Nº de períodos de aula no turno	4	4	4	4	4
Duração do período de aula	55 minutos	55 minutos	alguns períodos 50 minutos (depois do recreio) outros 55 minutos (antes do recreio)	55 minutos	55 minutos
Nº de aulas de EF por turma na semana (6º a 9º ano)	2	* 6º, 7º e 8º ano 2 aulas * 9º ano 1 aula	* 8º e 9º ano 1 aula * 6º e 7º ano 2 aulas	1	* 6º, 7º e 8º ano 2 aulas * 9º ano 1 aula

Fonte: Autora.

Como percebe-se através das tabelas, a Escola Bela Vista apresentou alteração curricular no ano de 2018 a fim de reduzir gastos com o transporte. Esta escola localiza-se na zona rural do município, então essa alteração ocorreu pelos seguintes fatores: reduzir a quilometragem que o transporte escolar deveria fazer para levar os alunos até a escola, com isso reduzindo o gasto de combustíveis; e principalmente pelo pagamento do vale transporte destinado aos professores, pois professores que deveriam ir até a escola quatro dias em um único turno foram reorganizados de forma que fossem dois dias em dois turnos, ou seja, ao invés do município pagar 80% do valor de oito passagens a esse professor, por exemplo, passaram a ser pagas apenas quatro passagens, devido à redução de dias na escola.

Retomando a discussão em torno da disciplina de EF, no município, existe um Plano de Estudos geral para a disciplina de EF que foi elaborado em gestões governamentais anteriores a atual. Esse documento foi constituído pelos professores dessa disciplina em conjunto com a equipe da secretaria de educação daquele período. Devido a posse da atual equipe da SME ter ocorrido recentemente, muitas informações ainda são desconhecidas pelo grupo que a compõe atualmente, por este motivo não foi possível levantar a data e a gestão exata em que o Plano de Estudos foi elaborado, porém sabe-se que ele ainda é de uso dos professores.

De acordo com o Plano de Estudos da disciplina de EF [s.d.], os objetivos desse componente curricular para os anos finais do ensino fundamental são:

- Incentivar a convivência do grupo de meninos e meninas nos jogos e brincadeiras;
- Incentivar a criação de brincadeiras, danças folclóricas e atuais e suas coreografias;
- Participar de jogos cooperativos;
- Incentivar práticas corporais;
- Criar regras de convivência;
- Conhecer e compreender as regras do jogo;
- Conhecer, adquirir hábitos de higiene, alimentação e exercícios corporais relacionando-os com a própria saúde e melhoria da saúde coletiva;
- Adotar atitudes de respeito mútuo, repudiando quaisquer espécie de violência;
- Conhecer, valorizar, respeitar e desfrutar da pluralidade de manifestações de cultura corporal do Brasil e do mundo como integração valiosa entre as pessoas e entre diferentes grupos sociais;
- Respeitar e conhecer os limites corporais, regulando e dosando o esforço de acordo com as possibilidades de desenvolvimento e aperfeiçoamento do ser humano. De modo saudável e equilibrado.

A partir dos objetivos da disciplina, de acordo com o Plano de Estudos do município [s.d.], a EF apresenta vários objetivos a serem atingidos no decorrer do ano letivo e que eles aproximam-se muito dos objetivos contidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) da EF (BRASIL, 1998). Ainda de acordo com o Plano de Estudos, os conteúdos a serem trabalhados em cada ano na disciplina de EF são:

Quadro 1 - Conteúdos 6º ano

(continua)

CONTEÚDO		O QUE TRABALHAR
Iniciação esportiva	Voleibol	Posição em quadra, rotação, regras básicas, toque, manchete, noções de saque por baixo.
	Futsal	Posição em quadra, condução de bola, regras básicas e passes.
	Handebol	Passes (picado e de ombro), drible, noções de arremesso.
	Basquetebol	Drible, noções de arremesso com ambas as mãos, passe de peito, noções de regras básicas.
	Atletismo	Corrida de velocidade e resistência, noções de salto em distância e altura e arremesso de pelota.
Postura	Postura	Correções dos exercícios, hábitos de postura.

Quadro 1 - Conteúdos 6º ano

(conclusão)

CONTEÚDO	O QUE TRABALHAR	CONTEÚDO
Dança	Dança	Ritmo, criatividade, cooperação e folclore.
Jogos	Recreação	Jogos cooperativos e pedagógicos.
Ginástica recreativa	Ginástica recreativa	Ginástica recreativa

Fonte: Autora (informações do Plano de Estudos EF Restinga Sêca [s.d]).

Quadro 2 - Conteúdos 7º ano

CONTEÚDO	O QUE TRABALHAR	O QUE TRABALHAR
Iniciação esportiva	Voleibol	Toque de frente e costas, manchete, saque por baixo, regras básicas, posições na quadra (revisão).
	Futsal	Condução e recepção de bola, passes: parte interna e externa do pé, dorsal; chutes a gol, regras, posição na quadra (revisão).
	Handebol	Passes: de ombro (revisão) e picado, na altura da cabeça; regras; marcação (defesa e ataque), drible e arremesso.
	Basquetebol	Drible, passe de peito e ombro, arremesso com ambas as mãos, em T.
	Atletismo	Continuação das corridas, saltos e arremessos de dardo e pelota.
Postura	Postura	Correções dos exercícios, questões práticas e teóricas.
Dança	Dança	Ritmo, criatividade, cooperação e folclore.
Jogos	Recreação	Jogos cooperativos e pedagógicos.
Ginástica	Ginástica	Aeróbica e localizada.

Fonte: Autora (informações do Plano de Estudos EF Restinga Sêca [s.d]).

Quadro 3 - Conteúdos 8º ano

(continua)

CONTEÚDO	O QUE TRABALHAR	O QUE TRABALHAR
Aperfeiçoamento dos fundamentos e regras das séries anteriores e iniciação	Voleibol	Iniciação: saque por cima, cortada (noções), bloqueio (noções).
	Futsal	Defesa, ataque (marcação), passes de cabeça e embaixadinha.
	Handebol	Drible, passe de gancho, arremesso em suspensão, fintas, noções da posição de pivô.
	Basquetebol	Arremesso: bandeja (noções) e jump (noções), lance-livre e passe picado e acima da cabeça.
	Atletismo	Arremesso de peso e dardo, salto triplo e corrida de revezamento 4x100 m.
Postura	Postura	Questões práticas e teóricas.
Dança	Dança	Ritmo, criatividade, coreografia, cooperação e folclore.

(conclusão)

CONTEÚDO	O QUE TRABALHAR	CONTEÚDO
Jogos	Recreação	Jogos cooperativos e pedagógicos.
Ginástica	Ginástica	Aeróbica e localizada.

Fonte: Autora (informações do Plano de Estudos EF Restinga Sêca [s.d]).

Quadro 4 - Conteúdos 9º ano

CONTEÚDO	O QUE TRABALHAR	CONTEÚDO
Aperfeiçoamento dos fundamentos e regras das séries anteriores e iniciação	Voleibol	Saque por cima, cortada e bloqueio duplo.
	Futsal	Defesa, ataque (marcação), passes de cabeça e embaixadinha.
	Handebol	Drible, passe de gancho, arremesso em suspensão, fintas e pivô.
	Basquetebol	Arremesso: bandeja e jump, lance-livre e passe picado e acima da cabeça.
	Atletismo	Revisão dos anos anteriores, arremesso de peso e dardo, salto triplo e corrida de revezamento 4x100.
Postura	Postura	Questões práticas e teóricas.
Dança	Dança	Ritmo, criatividade, coreografia, cooperação e folclore.
Jogos	Recreação	Jogos cooperativos e pedagógicos.
Ginástica	Ginástica	Aeróbica e localizada.

Fonte: Autora (informações do Plano de Estudos EF Restinga Sêca [s.d]).

Os professores entrevistados **Junqueira** e **Wilson**, afirmam que conhecem o Plano de Estudos da disciplina do município. O professor **Wilson** afirma que o Plano de Estudos do município foi repassado a ele na escola no início do ano letivo de 2018, mas que ele o utiliza em partes, devido ao contexto físico e material da escola. Já o professor **Junqueira** destaca:

“A gente conhece, mas ele, isso aí bem que poderia ter as formações continuada pra gente tá sempre recuperando esses objetivos [...] no Plano de Estudos, aí tem, normalmente tu traz à tona o que existe na escola, a secretaria da educação [...], mas enfim, mas é uma questão que nós, assim, a gente até se reunia em outras épocas e trocava essas informações, o que uma escola trabalhava, vinha desenvolvendo, tu juntava todos os documentos. Mas cada escola sempre teve uma autonomia pra fazer esse trabalho na prática da escola, até porque Restinga tem uma peculiaridade, assim, tem escolas muito próximas, mas com cultura bem diferente, que não pode ser ignorada”.

Diante da atual organização dos conteúdos da disciplina de Educação Física no município de Restinga Sêca, RS, considerando a recente aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que aponta eixos temáticos que devem ser trabalhados em cada disciplina curricular e ano escolar. Tendo seus respectivos objetos de conhecimentos, constata-se que o Plano de Estudos da EF vigente no referido município precisa ser reformulado, a curto prazo,

para atender as demandas legais e, além disso, atender as necessidades de constante atualizações das disciplinas.

Em síntese, no decorrer do capítulo pode-se perceber o contexto de lutas que envolveu a emancipação do município de Restinga Sêca, RS, seus povos colonizadores e a preocupação com a educação desde seus primórdios. Embora tamanha preocupação com a educação, desde a primeira gestão governamental do município, constatou-se através das informações obtidas que Restinga Sêca ainda precisa melhorar a qualidade da educação municipal, no que se refere aos anos finais do ensino fundamental, pois a grande maioria de suas médias de qualidade não atendem as expectativas estaduais e nacionais.

A disciplina de EF também poderia ser discutida de forma sistemática, considerando as peculiaridades do município. Além disso, nota-se que os professores da disciplina mencionada também precisariam de melhores condições de trabalho e valorização profissional.

5 CAPÍTULO III - A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

A formação de professores no Brasil, segundo Veiga (2012), é alvo de pesquisas científicas de longa data, atualmente, vários autores debruçam-se em estudos sobre a temática, a exemplo de Freitas (2007), Nóvoa (2009), Gatti (2008), entre outros. Neste sentido, o presente capítulo intenciona apresentar as principais dificuldades relacionadas a formação de professores no Brasil, as possibilidades e limitações na realização de processos/momentos de formação continuada a partir da concepção de formação realizada em serviço, com caráter crítico reflexivo ou reflexiva emancipatório e, em especial, a formação continuada de professores de EF, mediante a apresentação de pesquisas realizadas com os mesmos utilizando tal perspectiva de formação continuada. Além disso, alguns dados da pesquisa também serão inseridos no decorrer do capítulo.

A formação de professores é compreendida como “todo o processo característico de trocas e de construção de conhecimento mais elaborado”. (BUFFON, 2017, p. 11). Tais conhecimentos podem ser adquiridos no próprio meio escolar, onde o professor atua, ou em outros âmbitos da educação.

Outro aspecto inquietante em relação a formação de professores no país, é que ela “tem sido um grande desafio para as políticas governamentais, e um desafio que se encontra também nas práticas formativas das instituições que os formam”. (GATTI, 2016, p.166). De acordo com Budin (2014, p.14), “a preocupação que tem marcado as políticas públicas educacionais no Brasil, nos últimos 20 anos (principalmente pós LDB/1996), é melhorar a qualidade da educação pública por meio da melhoria na formação de professores”.

Segundo Veiga (2012) a formação de professores deve ser compreendida em sua dimensão social, sendo considerada como um direito, pensada para além das iniciativas individualizadas e como responsabilidade da política pública do país. Embora compreenda-se que a formação de professores seja um meio de melhoria da educação pública, tem-se que considerar a qualidade das instituições que formam esses profissionais, bem como os próprios formadores de professores. Neste sentido, as políticas públicas devem ser pensadas também para avaliar essas instituições e profissionais, não só por meio de índices estatísticos, mas através de outras formas que devem ser pensadas.

Gatti (2016) aponta outras questões relacionadas a formação de professores, tais preocupações fazem referências as atuais mudanças no cenário educacional e social do país. A autora ainda faz uma crítica as propostas educativas que chegam prontas até as escolas ou universidades, sem considerar a realidade educacional local.

Colocam-se questionamentos sobre qual currículo deveremos ter ou construir tanto para as escolas, como para a formação dos professores que nelas vão atuar, quais dinamismos da relação didática mudar ou enfatizar, que valores, práticas e atitudes devem compor as relações educacionais. A busca de novos currículos educacionais e de uma formação ao mesmo tempo polivalente e diversificada de professores, as propostas de transversalidade de conhecimento em temas polêmicos, mostram que a área educacional encontra-se no meio desse movimento em busca de alternativas formativas. (GATII, 2016, p. 165).

De acordo com Alvarado-Prada, (1995, p.70) a formação de professores “é compreendida como a preparação dos futuros profissionais da educação”, nesta mesma perspectiva, Veiga (2012, p.26) afirma que a “formação de professores constitui o ato de formar o docente, educar o futuro profissional para o exercício do magistério”. Nóvoa (2011, p.215) vai além desses conceitos ao ressaltar que “a formação de professores deve estar centrada no princípio de responsabilidade social”.

Segundo Alvarado-Prada, Freitas e Fretas (2010), a formação dos docentes é uma tarefa construída de forma contínua ao longo da caminhada dos profissionais da educação, onde atuam todas as dimensões individuais e coletivas do profissional, desde o caráter histórico, bem como o biopsicossocial, político e cultural próprios de todos os seres, sendo assim, devem ser considerados como sujeitos integrais e atores de sua própria formação. Logo, a formação de professores deve ser ampla, de forma a contemplar aspectos relacionados a questões técnicas, educacionais, sociais, emocionais e psicológicas.

Alvarado-Prada (2007, p.3) analisa a questão da formação de professores, considerando a perspectiva histórica do professor e destaca que ela é “um processo em construção desde tempos remotos da vida de cada professor. Para Nóvoa (1992, p.13) “a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto formação participada”. Então, corroborando com a ideia dos autores Alvarado-Prada (2007) e Nóvoa (1992) a formação do professor sempre existiu, tendo em vista que o ser humano está em constante transformação, além disso, essa transformação torna-se fundamental e significativa se ocorrer de forma crítica, pela percepção de sua necessidade.

Como mencionou-se anteriormente, a formação de professores é um tema alvo de inúmeras pesquisas científicas. No ano de 1999, André et al., publicaram sua pesquisa, nela os autores realizaram um Estado da Arte sobre a temática no Brasil, no estudo foram analisadas dissertações e teses de programas de Pós-graduação em educação do ano de 1990 até 1996, artigos publicados em 10 periódicos da área entre os anos de 1990 à 1997 e pesquisas apresentadas no Grupo de Trabalho (GT) de Formação de Professores da Associação Nacional

de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped) no período compreendido entre 1992 e 1998.

Em síntese, na pesquisa acima, foram analisadas 284 dissertações e teses que abordaram a temática, esse número corresponde a 7% do total de trabalhos realizados durante o período; 115 artigos selecionados conforme os critérios de acessibilidade e expressividade nacional, onde o periódico com o maior número de artigos sobre o tema foi o Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas, com um total de 24 trabalhos (21%) e, por fim, 70 trabalhos apresentados no GT da Anped onde todos os trabalhos abordavam a temática devido a ser o foco do GT. Neste aspecto, percebe-se que mesmo realizando análise em importantes períodos e em diferentes subsídios científicos, a temática, na época, ainda não apresentava um número representativo de trabalhos.

Em levantamento realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no ano de 2017, ao pesquisar o assunto através da palavra-chave “formação de professores” encontrou-se 4.290 trabalhos disponíveis, incluindo somente dissertações e teses, no período compreendido entre 1996 a 2016. Neste sentido, percebe-se que, se os dados da pesquisa de André et al. (1999) forem comparados com o levantamento atual de trabalhos sobre a formação de professores, pode-se perceber que houve um aumento significativo no percentual de pesquisas científicas sobre a temática.

Ao apresentar, de forma simplificada, o cenário atual das pesquisas dos programas de Pós-graduação no país, que envolvem a temática formação de professores, necessita-se posteriormente compreender o sentido da palavra formação, caracterizado aqui como um processo fundamental na vida humana em todas as suas instâncias. Neste sentido, é fundamental entender a formação como um processo de aprendizagem que deve “compreender as múltiplas relações dos diversos conhecimentos nas dimensões ideológicas, políticas, sociais, epistemológicas, filosóficas e/ou da área específica do conhecimento que se quer aprender”. (ALVARADO-PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010, p. 369).

Além disso, os autores Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010) ressaltam que a formação abre caminho à diversas possibilidades, permite as pessoas desenvolverem-se e a construir relações que levem a compreensão de seus próprios conhecimentos e dos outros e, assim, relacionar tudo com suas trajetórias e experiências pessoais. Veiga (2012) acredita que a formação de professores tem um início, porém nunca um fim, ou seja, é um processo inacabado e em constante construção, acrescenta ainda alguns pontos que merecem atenção na questão da formação, são eles:

- a) a formação de professores é uma ação contínua e progressiva que envolve várias instâncias, e atribui uma valorização significativa para a prática pedagógica, para a experiência, como componente constitutivo da formação [...];
- b) o processo de formação é contextualizado histórica e socialmente e, sem dúvida, constitui um ato político. *O processo de formação deve ser compatível com o contexto social, político e econômico* [...];
- c) a formação implica preparar professores para o incerto, para a mutação;
- d) o processo de formação é inspirado por objetivos que sinalizam a opção política e epistemológica adotada;
- e) a formação como processo significa uma articulação entre formação pessoal e profissional [...];
- f) a formação é um processo coletivo de construção docente [...]. (VEIGA, 2012, p.27, grifo nosso).

Após o exposto, percebe-se que o tema formação de professores é extenso, como afirma Alvarado-Prada (2007, p.1) “a formação de professores é um campo muito amplo que requer, para sua compreensão, visualizá-la como um espaço constituído por diversas ideologias, concepções e práticas culturais, políticas e educacionais”, além disso, pode ser abordado de inúmeras formas, através de enfoques distintos, como por exemplo: formação inicial, práticas pedagógicas, formação continuada, entre outros. Devido a abrangência da temática formação de professores, nas sessões seguintes deste capítulo, serão abordadas somente as questões da formação continuada de professores e formação continuada de professores de EF.

5.1 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Na última década, algumas propostas de formação continuada ganharam difusão no país, elas são “tema para políticos, professores, pesquisadores, universidades e vários outros setores da sociedade”. (ALVARADO-PRADA, 2007, p.1). No entanto, o autor destaca que as propostas de formação continuada são pouco estudadas e planejadas e, por este motivo, muitas vezes não atendem as expectativas do público-alvo, ou seja, dos professores.

Nos últimos anos do século XX, tornou-se forte, nos mais variados setores profissionais e nos setores universitários, especialmente em países desenvolvidos, a questão da imperiosidade de *formação continuada como um requisito para o trabalho*, a ideia da atualização constante, em função das mudanças nos conhecimentos e nas tecnologias e das mudanças no mundo do trabalho. (GATTI, 2008, p.58, grifo nosso).

De acordo com Buffon (2017), a formação é algo inacabado, que se constitui a partir das relações humanas estabelecidas com seu meio, ela visa auxiliar as lacunas deixadas na formação inicial, para discutir a área, a educação e as políticas públicas. Neste viés, percebe-

se que a autora aponta a formação continuada de professores como um subsídio para sanar lacunas deixadas pela formação inicial. A esse respeito, Salles (2004) afirma que essas é uma das formas de compreender-se a formação continuada, a outra possibilidade seria considerá-la como “reflexão da reflexão da prática”. (SALLES, 2004, p. 5).

Conforme o autor, uma concepção de formação continuada está centrada na escolarização, afirmando os modelos cumulativos do saber visando uma lógica de adaptação as mudanças (formação mais técnica) e a outra parte da própria realidade do professor, onde são consideradas as necessidades reais do mesmo, a partir de seu contexto de trabalho (SALLES, 2004). Ou seja, formação centrada na realidade contextual do professor traz aspectos relacionados à formação continuada realizada em serviço.

Nas estratégias de educação continuada em serviço, os professores constituem-se em sujeitos do próprio processo de conhecimento e nas que são baseadas no paradigma da racionalidade técnica, o sujeito é o professor “ensinante”, constituindo-se o professor “aprendente” em objeto da ação, espécie de depositário do saber. A maneira como as duas formas de educação continuada tratam o conhecimento também as torna distintas entre si. Enquanto a primeira parte da ação para a teoria, a segunda, inversamente, parte da teoria para a ação. Outra diferença significativa é que aquela mais centrada no espaço escolar acaba oferecendo ao professor plena autonomia, decorrência natural da condição de sujeito do próprio conhecimento. Já com a outra estratégia, a ação depende de fatores ou recursos externos e estranhos ao professor e até mesmo à própria escola. Por fim, mais uma diferença, mas não a última: enquanto a formação continuada baseada no saber antes do fazer, orientada pela racionalidade técnica[...], a formação continuada em serviço diz respeito à valorização da prática docente como a única possibilidade de êxito do professor aplicar criativamente a racionalidade técnica obtida no processo de aquisição de competências escolares. (SALLES, 2004, p.5).

Neste sentido, autores como Alvarado-Prada (1995; 2007; 2008 e 2010), Salles (2004) e Nóvoa (1992; 1998; 1999; 2001; 2007 e 2011) são defensores da formação continuada realizada em serviço, partindo das necessidades dos próprios professores, onde os mesmos são considerados sujeitos ativos-reflexivos de sua formação. Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010) apontam que, através da formação continuada em serviço, os docentes podem formar-se por meio de seu próprio exercício profissional, partindo da análise de sua realidade local e, posteriormente, confrontando-a com as outras realidades universalizadas.

Ao falar de formação continuada realizada em serviço, necessita-se esclarecer que ela não ocorre somente através das trocas de experiências (conversas) entre os professores e demais funcionários escolares. Nela são englobados momentos de estudos científicos, obviamente que esses estudos, a escolhas das temáticas, serão orientadas pela necessidade do professor em sua prática pedagógica. Segundo Alvarado-Prada (2007) a formação continuada

de professores é relevante pelo fato de atender as necessidades encontradas pelo professor em seu exercício profissional, porém, para se construir conhecimentos sobre ela, precisa-se da criação de espaços para estudo, análise e socialização entre os próprios professores.

De acordo com Romanowski e Martins (2008), no Brasil, a formação continuada de professores constitui-se como um dos elementos de desenvolvimento profissional devido a ser compreendida como uma forma de complementar a formação inicial e, além disso, promover uma condição de acesso a níveis mais elevados da carreira docente. Nesse sentido, cabe o destaque de que os professores conseguem uma melhor progressão em sua carreira profissional por intermédio da mesma, sendo assim, “a formação continuada contribui para a modificação da profissionalização do professor e desenvolve domínios necessários à sua qualificação, como também atua no exame de possíveis soluções para os problemas reais do ensino”. (ROSSI; HUNGER, 2012, p.324).

A formação continuada, apensar de ser um direito legal de todo o professor, muitas vezes não é pensada para a realidade e necessidade desses profissionais, assim torna-se desinteressante aos mesmos. De acordo com Cristino e Krug (2008), esse problema na formação continuada, na maioria das vezes, ocorre devido a sua forma vertical de organização, ou seja, essa formação já chega “pronta” à escola e aos profissionais destas instituições, desconsiderando as especificidades de cada local.

Essa característica é predominante nos programas de formação continuada elaborados por órgãos federais, estaduais ou mesmo municipais e isso faz com que os professores não sintam-se sujeitos de sua formação e sim objetos de uma ação externa. Corroborando com este pensamento, Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010) afirmam que, nesses programas de formação continuada verticalizados, os professores são meramente consumidores de conhecimentos e realizadores de tarefas e não protagonistas de sua formação.

Neste sentido, sabe-se que quando um professor não se identifica com um programa de formação continuada ele não irá dedicar-se a aquele processo e, tampouco, levá-lo para a sua prática pedagógica. Se esta situação ocorrer, o propósito da formação continuada perde-se, pois “espera-se que a formação continuada contribua com a manutenção, criação e alteração das relações estruturantes e estruturadoras do desenvolvimento profissional do coletivo docente na instituição escolar” (ALVARADO-PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010, p. 370). Logo, “as práticas de formação, ao assumirem como referência as dimensões coletivas, estão contribuindo para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão autônoma na produção dos seus saberes e valores” (ROSSI; HUNGER, 2012, p.325).

Nóvoa (2011) insiste na necessidade em retornar à formação de professores aos próprios professores, pois “o reforço de processos de formação baseadas na investigação só faz sentido se eles forem construídos dentro da profissão. Enquanto forem apenas injunções do exterior, serão bem pobres as mudanças que terão lugar no interior do campo profissional docente”. (NÓVOA, 2011, p.6). Para Nunes e Rúbio (2008) é impossível pensar na formação do professor de forma separada da “pessoa professor”, pois a formação da pessoa influencia diretamente na formação do professor e vice-versa.

Pensar a natureza da formação continuada de professores implica numa (re) visão ampliada do lugar dado a estes profissionais nas atuais políticas educativas. O que demanda pensar em novos espaços e tempos de formação continuada, de maneira a propiciar a constituição de um trabalho coletivo mediante atividades que contemplem as necessidades e os interesses reais da escola. Demanda, também, compreender que ser educador é educar-se permanentemente, para possibilitar o reconhecimento de que cada novo conhecimento, construído pelos professores com seus estudantes, gera novas relações com outros conhecimentos, novas procuras, perguntas, dúvidas e novas construções, num processo contínuo e a partir do cotidiano do exercício profissional docente (ALVARADO-PRADA; OLIVEIRA, 2010, p.117).

Salles (2004) afirma que a prática docente e a formação continuada realizada em serviço devem ser analisadas sob diferentes perspectivas na prática educativa, assim devem ser consideradas como elementos indissociáveis das políticas culturais que as condicionam. A formação continuada de professores é um assunto muito debatido, tanto no âmbito acadêmico como profissional e, em grande parte das vezes, é criticada por sua falta de resultados aplicados à prática pedagógica dos professores e também pelo seu distanciamento com os contextos encontrados no local de trabalho dos professores.

Em suma, a formação continuada de professores deve compreender sim cursos, seminários, oficinas, entre outros, mas principalmente momentos para o estudo e reflexões no próprio “chão da escola”. A partir desses movimentos reflexivos os professores poderão rever suas práticas pedagógicas, perceber suas principais demandas (conforme seu contexto) e, a partir desta autorreflexão, perceber a necessidade de procurar outros tipos de formação. A formação continuada realizada em serviço propõe essa valorização do professor em seu contexto de atuação, de forma que o mesmo seja um sujeito ativo desse processo, possibilitando o autoconhecimento de suas necessidades e o momento para procurar outras possibilidades fora da escola.

5.2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

No Brasil, a formação continuada de professores é uma temática muito pesquisada cientificamente, no entanto, quanto trata-se de pesquisas envolvendo a formação continuada de professores de EF esse número se reduz significativamente. Por essa razão, nesta sessão em específico irá debater-se esse assunto, de forma que serão abordadas questões relativas a formação continuada de professores de EF, pesquisas científicas sobre a temática e alguns resultados das entrevistas (categoria de análise formação continuada).

Ao longo da pesquisa, defendeu-se a concepção de formação continuada que considera os professores sujeitos ativos e críticos de sua formação, capazes de refletir sobre suas práticas pedagógicas e profissionais, de forma conjunta, em seu próprio contexto. A formação continuada realizada em serviço considera as condições de trabalho dos professores como algo central, pois acredita-se que elas influenciam diretamente na possibilidade da realização de uma formação continuada de forma regular. Neste sentido, entende-se que “só uma reflexão sistemática e continuada é capaz de promover a dimensão formadora da prática”. (NÓVOA, 2001, p.2).

A elaboração de propostas de formação continuada para professores deve ser muito bem pensada e organizada pelas instituições promotoras das mesmas. Neste sentido, defende-se que os professores devem ser consultados a respeito de suas necessidades para posteriormente serem organizados momentos de formação. Assim os mesmos teriam mais interesse em participar desses momentos formativos, pois estariam sendo ouvidos pelos seus gestores. Em relação aos motivos que levam um professor de EF a participar de formações continuadas, na opinião do professor **Junqueira**, atualmente é a questão legal, para a progressão na carreira.

[...] “a gente já tá mais pro final de uma carreira assim né, enfim, mas a gente não tem mais aquela empolgação como teve em outros tempos né, então. É, *hoje a gente vai mais quando é obrigado, mas na verdade a gente tinha que ser convencido*, a gente tinha que acreditar que a Educação Física teria mais investimentos, mais... hoje, de certa forma, a gente luta para manter o pouco que têm”. (PROFESSOR JUNQUEIRA, grifo nosso)

Através das palavras do professor **Junqueira**, devido ao mesmo estar em final de carreira junto ao magistério, constata-se que o professor já apresenta características de desinvestimento profissional. Para Nóvoa (1998), esse desinvestimento não está somente relacionado ao tempo de atuação na profissão, mas sim a certas desilusões na mesma. No caso

do professor **Junqueira**, ele fala da desvalorização da EF enquanto componente curricular e dos professores no sentido de serem atuantes na escolha das formas de formação continuada que os gestores poderiam proporcionar ou organizar ao mesmos.

Alvarado-Prada (2007) aponta que alguns municípios estão legislando de forma a garantir o direito dos professores ao acesso a formação continuada, no entanto, a oferta e a qualidade das mesmas não satisfazem as necessidades dos envolvidos, no caso os professores. Por este motivo, cabem as seguintes reflexões: para o que e para quem a formação continuada de professores é pensada? Quem pensa as formas e os objetivos das formações continuadas?

Nesse sentido, questões como: qual é a situação da formação continuada na maioria dos municípios, principalmente aqueles cujas necessidades a respeito de formação, seja por situações econômicas, geográficas, ou de preparação (titulação dos professores) são maiores? Será que os governantes, os responsáveis por esta formação a entendem e atuam como sendo um direito dos profissionais da educação? (ALVARADO-PRADA, 2007, p. 2).

Sabe-se que a formação continuada de professores é um direito e dever de todos os profissionais da educação, porém a forma dos estados e municípios em proporcionar essa formação pode variar de acordo com os interesses, recursos humanos e financeiros dos mesmos. Conforme Alvarado-Prada e Oliveira (2010) as relações que estabelecem-se entre os professores e seus empregadores ou o Estado necessitam de reflexões críticas referentes ao direito, o dever e a necessidade da realização de programas ou modalidades de formação continuada.

Nessas reflexões precisam ser consideradas as *entrelinhas de discursos oficiais* que, em muitos casos, têm demonstrado, histórica e culturalmente, a existência de concepções de professores e de seu trabalho docente que fragmentam os papéis, colocando de um lado os professores que elaboram os conhecimentos; e de outro, aqueles que ficam relegados à aplicação dos mesmos como se uns conhecimentos fossem superiores e sua construção fosse exclusiva dos supostos superiores. (ALVARADO-PRADA; OLIVEIRA, 2010, p.115, grifo nosso).

Tais contradições referentes a promoção da formação continuada de professores, fazem com que ocorra uma certa desvalorização desses momentos. De um lado está a formação como um requisito legal que o poder superior (município, estado e governo federal) deve oferecer; de outro lado está a formação continuada pensada no sentido de valorizar o professor, atendendo a seus objetivos e interesses. Cristino e Krug (2008), apontam que as estratégias de formação continuada de professores, muitas vezes, não são compreendidas pelas instituições educacionais e pelos professores a quem a mesma é destinada.

A esse respeito, necessita-se destacar que uma “compreensão inadequada compromete em parte a mudança das práticas pedagógicas, assim como a responsabilidade dos professores com os projetos das suas escolas”. (CRISTINO; KRUG, 2008, p.64). Neste sentido, conclui-se que uma proposta de formação continuada que não atenda aos interesses e necessidades dos professores de EF, a quem ela é destinada, faz com que a mesma seja compreendida como uma obrigação legal e não com caráter essencialmente formativo. Conforme o entendimento do professor **Junqueira**, a formação continuada é:

“A formação, eu vejo assim, como um *processo permanente*, muitas vezes a gente vê assim, por obrigação da lei, tem um período lá que tem que justifica, que tem que comprova que tu realizou uma formação, tu tem que ter uma carga horária pra isso, tem que ter um atestado, um certificado de que ocorreu a formação. *Eu vejo que a formação vai muito além disso, a formação eu acho que ela é contínua*, eu acho que ela tem que ser valorizada periodicamente né. Na Educação Física, *no momento que tu reúne os professores de Educação Física para discutir a questão de organização de jogos, de fazer essa avaliação, se houvesse essa coordenação, que não existe, estaria sendo uma formação, então eu vejo nesse sentido*”. (PROFESSOR JUNQUEIRA, grifo nosso).

Através dessa compreensão do professor **Junqueira**, percebe-se uma tendência do professor em valorizar momentos não institucionalizados legalmente de formação, defendendo que o professor deve estar sempre em formação, ou seja, refletindo sobre suas práticas ou mesmo trocando experiências com seus pares. Sobre a permanente formação dos professores, de acordo com Ilha e Krug (2009, p. 82), “a formação do professor precisa ser uma constante, desde que se queira estar sempre se desenvolvendo profissionalmente”.

Nóvoa (2001), relata que o aprender é um processo contínuo na vida do professor e ele deve estar centrado, essencialmente, na “própria pessoa do professor, como agente, e na escola, como lugar de crescimento profissional permanente”. (NÓVOA, p.2). Neste sentido, compreende-se que quando um professor não busca novos conhecimentos, ou não reflete sobre suas práticas pedagógicas, já está perdendo seu caráter de educador, e sim entrou em uma forma mecânica de execução de tarefas, somente reproduz suas práticas sem questioná-las.

Para o professor **Wilson**, formação continuada “*São grupos de estudos [...], programas de Pós-graduação, especialização, mestrado, formação de professores em curso. Eu entendo como isso a formação continuada, que complementem a formação inicial*”. Nota-se que o professor menciona a questão da participação em grupos de estudos como uma forma de formação continuada para professores, além dos programas de Pós-graduação.

Ilha, Marques e Krug (2009) defendem que a participação dos professores em grupos de estudos, que são próximos a seu universo de atuação, serve para inquietar os professores a respeito de suas práticas pedagógicas e desacomodá-los, a fim de que busquem melhorar sua ação. A participação em grupos de estudos além de aproximar as realidades escolares com as universidades, também pode promover a inserção dos professores atuantes no magistério em cursos de Pós-graduação. Ressalta-se que os grupos de estudos não restringem-se somente a parceria escola-universidade, também podem ser escola-escola, SME-escola, entre outros.

De acordo com Moura e Garcia (2009), a formação continuada do professor não ocorre por meio da acumulação de saberes, seja de cursos, conhecimentos ou técnicas, mas sim através da reflexão-crítica sobre as práticas de construção constante de uma identidade pessoal e profissional. Sendo assim, corrobora-se com Salles (2004, p.6) quando o autor afirma que “ninguém aprende com a teoria senão refletindo criticamente sobre ela, assim como ninguém aprende com a prática senão refletindo criticamente sobre ela”.

A importância da formação continuada também foi questionada aos professores de EF **Wilson** e **Junqueira**, de forma que eles deveriam apontar aspectos fundamentais na ocorrência da mesma. Segundo o professor **Wilson**, uma formação continuada seria fundamental de forma “*que atendesse a realidade onde ele tá inserido. Que tivesse uma curso que ajudasse ele, o professor né no caso, organizar a sua prática dentro do contexto escolar*”. Já o professor **Junqueira** tem o seguinte posicionamento em relação a formação continuada: “*Eu acho que toda a formação é muito importante, porque a formação tu para pra pensar, pra refletir, pra trocar ideias*”.

A partir da compreensão de formação continuada dos professores de EF participantes da pesquisa, percebe-se que ambos apontam para a necessidade das formações serem direcionadas ao contexto onde eles (professores) estão inseridos, atendendo as suas dificuldades e interesses. Além disso, o professor **Junqueira** aponta para uma formação continuada reflexiva, neste sentido, sua concepção vai de encontro ao autor Nóvoa (2011, p.7) onde o mesmo destaca que “a formação deve contribuir para criar nos futuros professores hábitos de reflexão e de auto-reflexão que são essenciais numa profissão que não se esgota em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas, e que se define, inevitavelmente, a partir de referências pessoais”.

Neste sentido, Freire (1996) defende que na formação permanente (ou continuada) dos professores, o momento imprescindível é o da reflexão crítica sobre a prática, considerando que a partir do pensamento crítico sobre a prática de ontem é que poderá ser melhorada a prática do amanhã. Uma formação continuada que não atenda a esses ideais de reflexão e

emancipação muito pouco servirão para uma real mudança na prática pedagógica do professor.

Na opinião dos professores **Junqueira** e **Wilson**, a formação continuada acrescenta da seguinte forma:

“É... ela acrescenta, eu acho importante sempre quando tu faz a formação [...] Então, eu vejo que *a formação principal é ainda a gente tá se reunindo, se houvesse essa possibilidade né, de fazer intercâmbio*, de tê proposta de atividade na escola”. (PROFESSOR JUNQUEIRA, grifo nosso).

“Hã... dentro da minha formação inicial, os meus trabalhos de especialização e mestrado tem me ajudado diretamente na minha atuação [...] A gente tem que se aprofundar para melhorar as aulas”. (PROFESSOR WILSON).

Nota-se distinções entres os professores na forma de perceber de que maneira a formação continuada acrescenta na vida do professor de EF. O professor **Wilson**, por estar realizando atualmente o curso de mestrado, aponta para um caráter mais formal da formação continuada, ligado a trabalhos científicos, contudo, destaca que seus estudos contribuem para a melhoria de sua prática pedagógica. Já o professor **Junqueira** aponta para a necessidade de formações continuadas através de momentos não tão institucionalizados, como reuniões entre seus pares, nas próprias escolas. Cabe destacar que o mesmo não é contra cursos de formação, mas ele acredita que uma formação no próprio contexto de atuação seria mais relevante. De acordo com Nóvoa (2001), a formação pessoal e profissional do professor sofre influência direta do contexto onde o mesmo exerce sua atividade docente.

Além disso, Nóvoa (2001; 2011) afirma que o professor deve perceber a escola para além de um local onde ele ensina, mas sim como um lugar de trocas de aprendizado. Autores como Cristino e Krug (2008) também são defensores dessa ideia, ressaltando que é necessário romper com a concepção de que a escola é apenas um espaço para ensinar, mas que ela também deve ser compreendida como um local de produção de conhecimentos e saberes.

[...] a ideia da escola como o lugar da formação dos professores, como o espaço da análise partilhada das práticas, enquanto rotina sistemática de acompanhamento, de supervisão e de reflexão sobre o trabalho docente. O objetivo é transformar a experiência coletiva em conhecimento profissional e ligar a formação de professores ao desenvolvimento de projetos educativos nas escolas. (NÓVOA, 2011, p.7).

Acrescenta-se a opinião dos professores **Junqueira** e **Wilson**, sobre a formação continuada de professores de EF, algumas pesquisas científicas da área, onde serão apontadas algumas das maiores dificuldades para a realização desses momentos de formação, bem como a opinião dos envolvidos (professores de EF e gestores) em relação à forma e como apresentam-se tais propostas de formação continuada para professores de EF.

Cristino e Krug (2008) realizaram uma pesquisa com professores de EF do município de Santa Maria, RS. O estudo tinha como elemento central analisar os modelos de formação e estratégias institucionais e individuais a qual os professores de EF, dos anos finais do ensino fundamental, da rede municipal de ensino de Santa Maria, RS, eram submetidos. Participaram da pesquisa supervisores/coordenadores pedagógicos e professores de EF das regiões central, periferia e rural da cidade, também participaram professoras da SME.

As principais conclusões do estudo foram: os planejamentos institucionais sistemáticos não satisfazem as necessidades profissionais dos professores; os professores de EF apontam que a troca de experiências é o fator que mais contribui para sua transformação didático-pedagógica, no entanto, faltam espaços para esses momentos; as estratégias individuais e institucionais são de caráter reflexivo-emancipatório, contudo destaca-se a dificuldade em efetivá-las, ressalta-se a importância de estudar a formação de professores de EF e formas de avaliação de programas municipais de formação continuada; além disso pensa-se na escola como local de formação e que a formação continuada não é a única responsável por melhorias na qualidade da educação. (CRISTINO; KRUG, 2008).

Outra pesquisa relevante sobre a formação continuada de professores de EF foi realizada por Marin et al. (2011). Neste estudo, os autores trataram de discutir a formação continuada de professores de EF estabelecendo relações entre o mundo do trabalho, as políticas educacionais e a educação. A pesquisa foi realizada a partir de ações desenvolvidas em um projeto de formação continuada realizada entre alguns docentes do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria (CEFD/UFSM) e professores de EF da região da Quarta Colônia do estado. O projeto de formação continuada realizou-se por um período de três anos, com sucesso e assiduidade dos professores de EF, posteriormente, devido as políticas governamentais do estado na gestão 2007-2010, não foi mais possível dar sequência ao mesmo, pois impossibilitou-se que os professores utilizassem horários de trabalho para a realização de processos de formação continuada e, além disso, não valeriam mais os certificados de um mesmo curso, mesmo que em períodos distintos, para fins de progressão na carreira docente. (MARIN et al., 2011).

Devido a esses percalços e, também, a não mais disponibilização de transportes públicos para o deslocamento dos professores até o local de formação, a evasão dos professores foi aumentando e, conseqüentemente, o projeto teve que ser encerrado. Neste sentido, os autores concluíram que é possível a realização de propostas de formação continuada de professores de forma coletiva, considerando as características locais e em um processo de reflexão crítica sobre a prática pedagógica, no entanto, as políticas educacionais, muitas vezes, impossibilitam tais práticas e se contradizem em relação a valorização dos profissionais da educação e possibilidades de acesso à formação continuada (MARIN et al., 2011). Tamanha a relevância desta pesquisa, posteriormente a finalização deste projeto, foram elaboradas duas dissertações, uma tematizando a formação continuada de professores e o trabalho pedagógico dos mesmos (BUFFON, 2017) e outra fazendo referência ao processo de elaboração das orientações curriculares para a EF na rede municipal de Santa Maria (SILVA, 2017).

Moura e Garcia (2009) pesquisaram professores de EF atuantes do 6º a 9º anos do ensino fundamental na rede pública municipal e estadual de Itumbiara-GO. Foram entrevistados 11 professores, estes destacaram a necessidade de a escola ter espaços de formação continuada para que a mesma seja realizada em serviço, na busca por melhoraras em problemas do cotidiano escolar. Também, destacou-se que quase inexitem e/ou são inadequadas as propostas de formação continuada específicas para professores de EF, além das condições de trabalho (carga horária, salários, entre outros) dificultarem o acesso dos mesmos em momentos/cursos de formação continuada. A pesquisa conclui que a “formação profissional docente deve fundamentar em boa formação inicial, boa formação continuada e boas condições de trabalho, salário compensatório e plano de carreira” (MOURA; GARCIA, 2009, p.10).

No que se remete as condições de trabalho do professor, Tardif e Lessard (2013) apontam sobre o perigo em restringir as pesquisas, no âmbito da docência, somente as questões relacionadas a pedagogia, a didática, a tecnologia do ensino, ao conhecimento, a aprendizagem, entre outros e, dessa forma, deixar de lado questões fundamentais como o tempo de trabalho dos professores, o número de alunos, suas dificuldades e diferenças, os recursos disponíveis, as dificuldades presentes, a relação com os colegas de trabalho e etc. Neste sentido, considera-se direta a relação entre as condições de trabalho e a participação dos professores em momentos de formação continuada, pois isso refere-se a (não) valorização profissional.

Destaca-se que as pesquisas apresentadas nesta sessão do capítulo, apontam possibilidades e dificuldades enfrentadas nas propostas de formação continuada para professores de EF. Além disso, defendem uma formação onde os professores participam de forma ativa desses momentos, compreendendo também a escola como local de formação.

A formação deve contribuir para criar nos futuros professores hábitos de reflexão e de autorreflexão que são essenciais numa profissão que não se esgota em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas, e que se define, inevitavelmente, a partir de referências pessoais. (NÓVOA, 2011, p.7).

Neste sentido, conclui-se que escola é um local de produção do conhecimento. Sendo assim, deve ser considerada como um local de formação, onde “a atualização e a produção de novas práticas de ensino só surgem de uma reflexão partilhada entre os colegas. Essa reflexão tem lugar na escola e nasce do esforço de encontrar respostas para problemas educativos”. (NÓVOA, 2001, p.2).

A partir do discurso dos professores **Wilson e Junqueira** e dos achados das pesquisas de Cristino e Krug (2008), Marin et al. (2011) e Moura e Garcia (2009), percebe-se que para atender aos interesses dos professores de EF, a formação continuada deve atender aos seguintes interesses:

- Estar diretamente relacionada ao contexto de atuação dos professores;
- Valorizar as opiniões e interesse dos professores de EF, referentes a forma de como esses momentos serão melhor aproveitados pelos mesmos;
- Estimular momentos de estudo, reflexão e trocas de experiência entre os professores, em diferentes contextos;
- Compreender a escola como local central para a realização de formações continuadas.

6 CAPÍTULO IV - EDUCAÇÃO FÍSICA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES

O presente capítulo tem como objetivo localizar a EF na escola e demonstrar as principais dificuldades para a sua legitimação neste contexto, cabe a ressalva de que não é objetivo deste capítulo aprofundar a discussão sobre as tendências pedagógicas da EF escolar, porém, será necessária uma visão abrangente das mesmas a fim de uma melhor compreensão do capítulo. Além disso, pretende-se apontar elementos referentes a prática pedagógica dos professores de EF, a partir de suas experiências como docentes. Para alcançar tais objetivos, o capítulo irá constituir-se em dois itens, um sobre a EF como componente curricular e o outro relacionado a prática pedagógica dos professores de EF.

6.1 A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO COMPONENTE CURRICULAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A inserção da EF no contexto escolar, como componente curricular obrigatório é recente, se comparada as demais disciplinas curriculares da escola, contudo, sabe-se através de sua história que ela sempre esteve inserida neste ambiente, porém enquanto atividade extracurricular. De acordo com Betti e Zuliani (2009), desde a década de 1920 a EF era compreendida como uma atividade complementar e isolada do currículo escolar, sendo assim apresentava objetivos determinados de fora para dentro, a exemplo do treinamento pré-militar, da eugenia, do nacionalismo, da preparação de atletas, entre outros.

A EF como componente curricular é regulamentada pela LDBEN em seu artigo de número 26. (BRASIL, 1996). Embora tenha tornando-se um componente do currículo escolar, a EF ainda encontra dificuldades em legitimar sua importância no contexto escolar. (BORDINHÃO, 2016). Uma das explicações, para essa não legitimidade da EF, está relacionada às diversas influências exercidas sobre ela ao longo de sua história, nessa mesma perspectiva, Kravchychyn et al. (2011, p.108) ressaltam que “a Educação Física escolar cumpriu papéis, serviu a ideologias e isso somou ganhos e perdas ao longo de sua existência”.

Guiraldelli (1989) contribui para a compreensão dessas influências ao explicar que as concepções de EF predominantes no Brasil podem dividir-se em cinco, devido as suas características, são elas: Higienista (até 1930), Militarista (1930-1945), Pedagogicista (1945-1964), Competitivista (pós 1964), e, finalmente, a Educação Física Popular. Neste sentido,

com base nos esclarecimentos do autor, pode-se identificar as diferentes correntes a que a EF serviu durante sua história.

Em estudo posterior, Darido (2003) destaca as principais abordagens de ensino, pensadas para a EF escolar e organiza uma síntese das mesmas, através de quadros que serão demonstrados abaixo:

Quadro 5 - Principais características das abordagens Desenvolvimentista, Construtivista, Crítico-superadora e Sistêmica

	Desenvolvimentista	Construtivista	Crítico-superadora	Sistêmica
Principais autores	Tani, G Manoel, E.J.	Freire, J.B.	Bracht, V., Castellani, L., Taffarel, C., Soares, CL.	Betti, M.
Livro	<i>Educação Física Escolar: uma Abordagem Desenvolvimentista</i>	<i>Educação de Corpo Inteiro</i>	<i>Metodologia do Ensino da Educação Física</i>	<i>Educação Física e Sociedade</i>
Área de base	Psicologia	Psicologia	Filosofia Política	Sociologia Filosofia
Autores de base	Gallahue, D. Connoly, J.	Piaget, J.	Saviani, D. Libanco, J.	Bertalanffy, Koestler, A.
Finalidade	Adaptação	Construção do conhecimento	Transformação social	Transformação social
Temática principal	Habilidade, Aprendizagem, Desenvolvimento Motor	Cultura popular, Jogo, Lúdico	Cultura Corporal, Visão Histórica	Cultura Corporal, Motivos, Atitudes, Comportamento
Conteúdos	Habilidades básicas, habilidades específicas, jogo, esporte, dança	Brincadeiras populares, jogo simbólico, jogo de regras	Conhecimento sobre o jogo, esporte, dança, ginástica	Vivência do jogo, esporte, dança, ginástica
Estratégias / Metodologia	Equifinalidade, variabilidade, solução de problemas	Resgatar o conhecimento do aluno, solucionar problemas	Tematização	Equifinalidade, Não-exclusão, diversidade
Avaliação	Habilidade, processo, observação sistemática	Não-punitiva, processo, auto-avaliação	Considerar a classe social, observação sistemática	

Fonte: (DARIDO, 2003, p.22).

Quadro 6 - Principais características das abordagens: Psicomotricidade, Crítico emancipatória, Cultural, Jogos Cooperativos, Saúde Renovada e baseada nos Parâmetros Curriculares Nacionais

	Psicomotricidade	Crítico-emancipatória	Cultural	Jogos Cooperativos	Saúde Renovada	PCNs
Principais autores	Jean Le Bouch	Elenor Kunz	Jocimar Daólio	Fábio Brotto	Guedes Nahas	Marcelo Jabu e Caio Costa
Livro	Educação pelo movimento	Transformações didático-pedagógicas do esporte	Da cultura do corpo	Se o importante é competir o fundamental é cooperar		PCNs, 3.º e 4.º ciclos (5.ª a 8.ª séries)
Área de base	Psicologia	Filosofia, Sociologia e Política	Antropologia	Psicologia	Fisiologia	Psicologia e Sociologia
Autores de base	Wallon, Piaget, Luria, Ajuriaguerra	Habermas	Mauss Geertz ^	Terry Orlick	Vários	Vários
Finalidade	Reeducação psicomotora	Reflexão crítica emancipatória dos alunos	Reconhecer o papel da cultura	Indivíduos cooperativos	Melhorar a saúde	Introduzir o aluno na esfera da cultura corporal de movimento
Temática principal/ Conteúdos	Consciência corporal, lateralidade e coordenação/ Exercícios	Transcendência de limites/ Conhecimento, esportes	Alteridade/ Técnicas corporais	Incorporação de novos valores/Jogos cooperativos	Estilo de vida ativo / Conhecimento, exercícios físicos	Conhecimentos sobre corpo, esportes, lutas, jogos e brincadeiras e atividades rítmicas e expressivas

Fonte: (DARIDO, 2003, p.31).

Segundo Rezer, Nascimento e Fensterseifer (2011) basta problematizar o papel da EF na escola que já é possível perceber grandes divergências nela, devido as diferentes abordagens que apontam para distintas formas de pensar a mesma neste espaço, pois partem de diferentes projetos históricos. Conforme os autores Lavoura, Botura e Darido (2006), se for considerado que todas as abordagens de ensino da EF partem de um pressuposto em comum (o indivíduo no mundo) por que existe tamanha divergências entre elas? Os autores explicam que “o que acontece é que as diferentes tendências no presente momento encontram muito precocemente críticas a respeito dos seus conteúdos e métodos, por parte das outras formas de tendências”. (LAVOURA; BOTURA; DARIDO, 2006, p.206). Com isso todos perdem, no entanto, quem mais sofre é a EF escolar, que não consegue legitimar-se na escola.

Com isso perde a Educação Física, perde o aluno e perde o professor, pois o que se discute agora já não é o objeto primário, e sim, um objeto secundário, que tem muito mais do *ego dos debatedores* do que da questão primordial que deu início à discussão; e assim, deixa-se de pensar na evolução e se paralisa a opinião. (LAVOURA; BOTURA; DARIDO, 2006, p.206, grifo nosso).

Neste sentido, Lavoura, Botura e Darido (2006) afirmam que enquanto as diferentes tendências pedagógicas da EF se detém discutindo sobre quais os melhores objetivos para essa disciplina, os alunos não fazem a menor ideia de qual é a importância da mesma como disciplina escolar. De acordo com Ferreira (2016), mesmo com o avanço nas produções científicas relacionadas à prática pedagógica dos professores de EF e as abordagens de ensino dessa disciplina, ainda não existe convergência quanto a especificidade da EF escolar e, enquanto não houver esse consenso, acredita-se que não ocorrerá a legitimação da disciplina de EF como componente curricular. Sendo assim, “os diretores continuam repondo aulas de Português e Matemática nos horários de Educação Física, os professores descontentes continuam a culpar os alunos e o sistema escolar a esperar que a abordagem perfeita surja a fim de resolver os seus problemas”. (LAVOURA; BOTURA; DARIDO, 2006, p.206).

Ao corroborar com está ideia, pretende-se apontar para a reflexão de questões que se julgam centrais para a disciplina de EF na escola, tais como:

- 1) Será que é melhor cada professor utilizar a abordagem de ensino que mais contemple seu modo de pensar o ensino ou somente uma única tendência é a correta?
- 2) O que é melhor para os alunos e para a disciplina de EF, professores que trabalhem a partir de uma tendência crítica (ou tradicional) ou professores que sequer

defendam uma ou mais abordagens de ensino, que somente “largam a bola” para seus alunos e negligenciam seu papel enquanto educadores?

- 3) Por fim, o que é mais importante para os renomados autores das abordagens de ensino da EF, contribuir para a legitimação da mesma na escola ou pensar que sua tendência é a única que pode ser utilizada pelos professores de EF e que as demais não apresentam nada de conhecimentos “aproveitáveis”?

Ao refletir sobre tais questões, defende-se que cada professor deve ter autonomia em escolher a abordagem de ensino que, em sua compreensão, seja a mais adequada para sua concepção de educação e a necessidade dos alunos, sem desconsiderar o contexto local. Compreende-se que todas as abordagens de ensino da EF apresentam qualidades e, também, limitações, sendo que a escolha de uma ou outra, por parte do professor, vai partir de seu entendimento sobre o que o mesmo quer que o aluno aprenda na EF e de qual forma. Para Lavoura, Botura e Darido (2006, p.206) “o professor pode e deve ter a liberdade de optar por sua forma de ver o mundo e tê-la como base para o seu trabalho”, além disso, Freire (1996) aponta que a segurança do professor influencia diretamente em sua competência profissional.

A disciplina de EF deve temer pela existência de profissionais que não apresentam objetivo algum em relação a ela, que não tem planejamento, conteúdos e, muito menos, respeito pela disciplina que é professor. Neste sentido, pensa-se que independente do professor de EF trabalhar a partir de uma tendência tradicional ou crítica, se o mesmo valorizar a disciplina, organizando seus conteúdos, realizando planejamentos, apresentando critérios de avaliação bem definidos aos alunos, já estará trabalhando para a legitimação da EF na escola.

Freire (1996, p.36) destaca que “o professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe”. No que diz respeito aos autores das abordagens de ensino da EF, defende-se que os mesmos devem buscar caminhos comuns entre as diferentes tendências (um meio termo) no intuito de, primeiramente, consolidar a EF como componente curricular na escola, sendo assim, a centralidade dos mesmos seria a própria EF e não suas diferentes abordagens de ensino.

A partir disso, os professores das escolas se sentiriam mais seguros em relação a sua prática pedagógica e, conseqüentemente, a EF ganharia mais caráter de disciplina curricular. Cabe a ressalva de que não pretende-se afirmar que possa existir uma única abordagem de ensino da EF e de que todos os professores deverão utilizá-la, mas pensa-se que se forem consideradas as semelhanças entre as abordagens e suas características centrais, na busca de

legitimar a disciplina de EF, conseqüentemente, os professores, alunos e a escola sairiam ganhando, no sentido de demonstrar o que é a EF e qual a sua importância na escola.

Ilusão acharmos que encontraremos a abordagem perfeita, pois sabemos que ela não existe; mas podemos refletir sobre a nossa forma dentro da abordagem escolhida ou ainda dentro do próprio modo de trabalhar. Isso, sim, permite extrapolar os conceitos a fim de se chegar ao objetivo (o indivíduo). É claro que as concepções e os conteúdos são fundamentais, no entanto, se estamos em busca de convergir certamente não será através da discussão sobre o que não é comum que conseguiremos isso. (LAVOURA; BOTURA; DARIDO, 2006, p.206).

Ao retomar à história da EF, afirma-se que seus diferentes momentos, papéis e ideologias, ainda hoje, em maior ou menor grau influenciam a EF escolar. Neste sentido, cabe a retomada de que, durante muito tempo, a EF pautou-se pelos conhecimentos relacionados ao corpo em um sentido exclusivamente biológico, numa visão de separação entre o corpo e a mente, apresentando caráter exclusivamente tecnicista. A partir da década de 80, no Brasil, esse caráter altamente tecnicista passou a receber inúmeras críticas da comunidade acadêmica da EF que foi realizar cursos de Pós-graduação no exterior, “sob um enfoque humanista, a essência tecnicista que então predominava passou a receber severas críticas do meio acadêmico”. (KRAVCHYCHYN et al., 2011, p.112). A partir deste momento “a Educação Física brasileira começou a buscar referências teóricas nas ciências humanas e sociais de forma mais sistemática e persistente”. (KUNZ, 2012, p.236).

Outro fator que dificulta a legitimação da EF como componente curricular é o “reconhecimento da “nova” condição por parte de diretores, coordenadores pedagógicos, professores de outras disciplinas, pais, alunos e, especialmente, pelos próprios docentes” (KRAVCHYCHYN et al., 2011, p.108), salienta-se que a nova condição destacada pelos autores se refere a EF como componente curricular. Logo, a caminhada da disciplina de EF para legitimar-se no currículo escolar é longa, no entanto, espera-se que ela consiga manter-se enquanto componente curricular e com seu papel bem definido na escola pois, constantemente, as políticas educacionais brasileiras, seja no âmbito municipal, estadual ou federal, vem reduzindo sua carga horária semanal nas escolas e tentando retirar sua obrigatoriedade da Educação Básica.

6.2 A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Como destacado anteriormente, a EF passou por vários momentos e conflitos ao longo de sua história. Neste sentido, Darido (2003) aponta que, mesmo que as propostas educacionais venham modificando-se com o decorrer dos anos, todas as tendências da EF, de uma forma ou de outra, ainda influenciam a formação dos professores de EF e, conseqüentemente, as práticas pedagógicas dos mesmos.

Considerando que as experiências do professor (adquiridas ao longo da vida), as suas formações iniciais e continuadas exercem influência direta na prática pedagógica do mesmo, “pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. (TARDIF, 2014, p. 36). Nesta mesma linha de argumentação, Prada, Freitas e Freitas (2010) afirmam que a prática pedagógica ocorre como consequência dos saberes adquiridos na formação superior (universidade) e nas experiências pessoais adquiridas no decorrer da vida.

De acordo com Tardif (2014), o saber adquirido através da experiência do professor é vital e, por isso, fundamental, pois é a partir dele que os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relação a sua interioridade de forma a constituir sua prática, neste sentido, a experiência é a mediadora entre o que é aprendido tecnicamente (ou curricularmente) e as necessidades reais de aprendizagens dos alunos em determinados contextos. Na mesma perspectiva, Nóvoa (2011, p.6) defende que:

[...] o professor é a pessoa, e que a pessoa é o professor. Que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos. Que importa, por isso, que os professores se preparem para um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de autorreflexão e de autoanálise.

De acordo com Rezer, Nascimento e Fensterseifer (2011, p.10) a prática pedagógica do professor de EF pode ser compreendida como uma “possibilidade de diálogo” entre as diferentes comunidades que constituem o campo. Conforme Freire (1996, p.21) um professor deve ter claro que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

Costa e Nascimento (2006) deram destaque, em seus estudos, para as dificuldades encontradas na prática pedagógica dos professores de EF em seus contextos profissionais, os mesmos afirmam que a falta de um currículo base para a formação inicial e uma teoria geral

de ensino para a área são algumas das dificuldades. Neste sentido, ainda conforme os autores, as amplas possibilidades de escolhas e formas de atuação, que possuem íntima relação com os paradigmas implícitos em cada modelo teórico de ensino, são realidades que trazem problemas às práticas pedagógicas dos professores. Logo, “o enfrentamento das diferentes possibilidades de ensino, as dificuldades em justificar as escolhas, e ainda os problemas sociais e econômicos encontrados nas escolas parecem confundir e dificultar a prática pedagógica dos professores” (COSTA; NASCIMENTO, 2006, p.162).

Diante dos apontamentos realizados pelos autores acima, referente as dificuldades enfrentadas pelos professores em suas práticas pedagógicas, percebe-se que estudos aprofundados sobre essa temática podem auxiliar os mesmos em seus dilemas cotidianos. Neste sentido, destaca-se que:

A análise da prática pedagógica dos professores, de suas dificuldades e interesses e das diferentes possibilidades de ensino pode contribuir para que, a partir de um retrato da realidade escolar, os professores possam compreender a prática pedagógica dos seus pares, e ainda, os professores da formação inicial possam buscar propostas de formação mais apropriadas à realidade educacional (COSTA; NASCIMENTO, 2006, p.162).

Segundo Salles (2004) nenhuma prática educativa ou pedagógica justifica-se fora do seu contexto político e/ou social. Logo, compreende-se que a prática pedagógica do professor é influenciada pelo ambiente em que atua na docência (a escola) e que a instituição escolar também sofre influências dos sistemas políticos a nível municipal, estadual e federal. Neste sentido, Costa e Nascimento (2006) defendem que, a partir de um olhar diferenciado nos professores, seria possível contribuir para a compreensão do mesmo sobre sua prática pedagógica e sua concepção de ensino que, na maioria das vezes, estão implícitas em sua forma de trabalho, a partir de sua realidade.

Sendo assim, conclui-se que a prática pedagógica é original de cada professor, principalmente no que se refere ao caráter das experiências, além disso, é individual/única para cada contexto, necessidade e realidade de ensino. Compreende-se também que um mesmo professor pode ter uma prática pedagógica distinta entre turmas, escolas e redes de ensino, isso ocorre com bastante frequência com os mesmos, pois o principal objetivo da prática de ensino do professor é estimular o aluno a aprender e, para este fim, ele utiliza diversas estratégias.

7 CAPÍTULO V: POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Neste capítulo foi realizada uma análise das políticas públicas educacionais relacionadas a formação continuada de professores, nos âmbitos federal e municipal, assim como foram trazidos alguns estudos científicos sobre a temática.

Quadro 7 – Documentos oficiais utilizados na análise

Nível Federal	Nível Municipal
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996); Plano Nacional de Educação (2001-2010) e (2014-2024); Base Nacional Comum Curricular (2018).	Plano de Carreira do Magistério Público municipal (2007); Plano Municipal de Educação (2015-2025); Relatório SME (2017).

Fonte: Autora.

As políticas públicas são “o resultado da dinâmica do jogo de forças que se estabelece no âmbito das relações de poder, relações essas constituídas pelos grupos econômicos e políticos, classes sociais e demais organizações da sociedade civil”. (BONETI, 2011, p.18). A esse aspecto, percebe-se que da elaboração de uma política pública até sua materialização ocorrem embates de forças entre o Estado e, principalmente, a classe dominante, a fim de que se atenda os interesses de ambos. Logo, “não é possível se construir uma análise da complexidade que envolve a elaboração e operacionalização das políticas públicas sem levar em consideração a existência da relação intrínseca entre o Estado e as classes sociais, em particular entre o Estado e a classe dominante”. (BONETI, 2011, p.13).

Entende-se que as políticas sociais do Estado, enquanto políticas públicas, tem origem na dinâmica determinada pelas mudanças ocorridas na organização da produção e nas relações de poder nas esferas nacionais e global. Esta dinâmica levada a efeito na produção e nas relações de poder impulsionam a redefinição das estratégias econômicas e políticas sociais do Estado nas sociedades capitalistas nos tempos atuais (BONETI, 2011, p.35).

A luz de Boneti (2011), constatou-se que existe uma série de fatores e interesses que fazem com que uma política pública seja elaborada e, posteriormente, colocada em prática, o

que não é diferente com aspectos relacionados a formação de professores. Gatti (2008) analisou as políticas públicas brasileiras para a formação continuada de professores, na década compreendida entre 1998 a 2008. A autora realiza apontamentos sobre como os processos de formação são implementados a partir das políticas públicas federais, estaduais e municipais.

Nos últimos anos do século XX, tornou-se forte, nos mais variados setores profissionais e nos setores universitários, especialmente em países desenvolvidos, a questão da imperiosidade de formação continuada como um *requisito para o trabalho*, a ideia da atualização constante, em função das mudanças nos conhecimentos e nas tecnologias e das mudanças no mundo do trabalho (GATTI, 2008, p.58, grifo nosso).

A preocupação com a formação continuada de professores, a nível mundial, começou a ocorrer devido a dois motivos: o primeiro é pelas mudanças/pressões ocorridas no mundo do trabalho (novas condições de trabalho, tecnologia, etc.); já o segundo, constatado pelos sistemas de governo, a partir dos baixos desempenhos escolares. (GATTI, 2008). As mudanças instituídas pelas reformas educacionais remetem-se a modelos gerenciais de educação, de modo que os principais objetivos são: reduzir custos, aumentar a eficiência, eficácia e a produtividade nas instituições escolares. (IVO; HYPOLITO, 2015).

A fim de suprir as novas demandas educacionais, aos poucos, começaram a surgir diferentes modalidades de educação/formação continuada, com ênfase nas competências a serem desenvolvidas pelos professores e também pelos alunos. Tais propostas de formação baseiam-se na compreensão de que um profissional qualificado “serve” para atender as necessidades das novas políticas educacionais brasileiras, “em última instância, pode-se inferir que ser competente é condição para ser competitivo, social e economicamente, em consonância com o ideário hegemônico das últimas duas décadas”. (GATTI, 2008, p.62).

Segundo Gatti (2008), a preocupação com a formação continuada de professores no Brasil se deu por interesses externos a qualidade da educação do país, corroborando assim com Boneti (2011) que destaca a necessidade em compreender que as políticas públicas são organizadas pelo poder político e que este é composto pelos três poderes (Executivo, Legislativo e Judiciário) em cumplicidade, obedecendo uma lógica de produção historicamente constituída. Ou seja, uma política pública não é elaborada sem que haja interesses de terceiros ou demandas externas.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 é a normativa principal do país, nela estão contidas todas as normas, leis e regras de funcionamento a serem seguidos e respeitados. Nela são apontados aspectos relacionados ao direito da educação para todos, além

de aspectos relacionados a valorização dos profissionais da educação escolar. (BRASIL, 1988).

Posterior a Constituição Federal (1988), é instituída no Brasil a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN - (lei nº 9.394/96), sendo ela a responsável por orientar os assuntos referentes a educação no país. Gatti (2008), em sua pesquisa sobre políticas públicas de educação continuada, aponta a LDBEN (1996) como a precursora ao chamar a atenção dos poderes públicos sobre a formação continuada de professores no Brasil, inclusive abordando a temática em vários de seus artigos.

Conforme Gatti (2008), o marco legal para formação continuada de professores no Brasil foi a LDBEN. Nela a temática de formação continuada de professores está descrita no artigo 62 (referente a formação docente para atuar na educação básica), em seus parágrafos 1º e 2º. No parágrafo primeiro afirma-se que a União, Distrito Federal, Estados e Municípios, em regime colaborativo, deverão promover a formação inicial, continuada e a capacitação dos profissionais do magistério; no parágrafo segundo destaca-se que a formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. (BRASIL, 1996).

Ainda no artigo 62, em parágrafo único, destaca-se que *garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior*, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de Pós-graduação. (BRASIL, 1996, grifo nosso). O artigo 63 da LDBEN (relacionado ao que os institutos superiores da educação devem manter) também faz referência a formação continuada de professores. Em seu inciso III, afirma que os institutos superiores de educação devem manter os programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. (BRASIL, 1996).

Além dos artigos 62 e 63, no artigo 80 da LDBEN o Poder Público ressalta que incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada. (BRASIL, 1996). Neste sentido, tem-se a LDBEN como precursora da formação continuada de professores no Brasil. Posteriormente a ela, outras políticas públicas foram instituídas abordando a formação continuada professores.

O Plano Nacional de Educação (PNE) é uma dessas políticas, embora o artigo 214 da Constituição Federal (1988) já o estabeleça inicialmente, com duração plurianual, visando à articulação e o desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público (BRASIL, 1988). No ano de 2009 ele sofre uma importante alteração, o PNE

deixa de ser uma disposição transitória da LDBEN para torna-se uma exigência constitucional, como descrito abaixo:

A Emenda Constitucional nº 59/2009 (EC nº 59/2009) mudou a condição do Plano Nacional de Educação (PNE), que passou de uma disposição transitória da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) para uma exigência constitucional com periodicidade decenal, o que significa que planos plurianuais devem tomá-lo como referência. (BRASIL, 2014, p.5).

Após a emenda Constitucional de nº 59/2009 (EC nº 59/2009), a redação do artigo 214 da Constituição Federal passa a ser o seguinte:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas. (BRASIL, 1988).

De acordo com Aguiar (2010), o PNE tem por base a legislação brasileira e os movimentos da sociedade civil. Além disso, o desenvolvimento de um plano educacional coloca em discussão o projeto de nação a qual se pretende e, conseqüentemente, o projeto de educação. (AGUIAR, 2010).

O Brasil teve dois PNE, o primeiro vigorou entre os anos de (2001-2010), o segundo é o que está em vigência (2014-2024). Quando o período de vigência do PNE 2001 estava esgotando-se, uma nova proposta foi elaborada, na intenção de vigorar do ano de 2011 a 2020, no entanto, devido a conflitos de interesses políticos e econômicos entre os poderes Executivo e Judiciário, o mesmo permaneceu no Congresso por mais de dois anos sem a devida aprovação.

Devido à demora na aprovação, o país ficou sem o PNE por um período aproximado de quatro anos. Após esse longo tempo de espera e a não aprovação do PNE (2011-2020), um novo PNE foi elaborado e posteriormente aprovado, o PNE (2014-2024). Melo e Moura (2017) afirmam que umas das maiores críticas ao PNE (2001-2010), Lei n. 10.172/2001, elaborado no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), foi que as propostas elaboradas pelos educadores em fóruns não foram utilizadas na versão final desse documento.

Em suma, “o PNE (2001-2010) foi resultado da hegemonia das orientações governamentais em curso, em que o Governo FHC visava o processo de reforma da educação nacional, baseada nas políticas focalizadas, com orientações eminentemente neoliberais”. (MELO; MOURA, 2017, p.5). O PNE (2001-2010) apresentava o aspecto da formação

profissional e técnica bastante evidenciadas, porém abordadas de forma descontextualizadas, visando somente as necessidades do mercado, atendendo pressupostos essencialmente capitalistas.

Convém elucidar que nos dois primeiros decênios do século XXI, temos a promulgação de dois Planos Nacionais de Educação, que evidenciam elementos significativos para a efetivação das parcerias público/privado, e que reafirmam o intento de efetivar a expansão da Educação Profissional. (MELO; MOURA, 2017, p.14).

No que se refere ao ensino fundamental regular, o PNE (2001-2010) almejava, em síntese:

[...] a elevação global do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e a democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 2001).

Em relação a formação continuada de professores, o PNE (2001-2010) apontava que para a melhoria na qualidade educacional, seria necessária a valorização dos profissionais do magistério. Para atender a essa demanda, seria fundamental uma política global de: formação profissional inicial; condições de trabalho, salário e carreira; e formação continuada. (BRASIL, 2001).

[...] a valorização do magistério depende, pelo lado do Poder Público, da garantia de condições adequadas de formação, de trabalho e de remuneração e, pelo lado dos profissionais do magistério, do bom desempenho na atividade. Dessa forma, há que se prever na carreira sistemas de ingresso, promoção e afastamentos periódicos para estudos que levem em conta as condições de trabalho e de formação continuada e a avaliação do desempenho dos professores. (BRASIL, 2001).

Nele a formação continuada de professores é estimulada a fim de atender as demandas advindas das novas tecnologias e do nível de conhecimento mais aprofundado, exigido pela sociedade moderna. Além disso, de forma especial, a formação permanente (em serviço), dos profissionais da educação. Outro aspecto interessante sobre a formação continuada de professores, é que o poder Federal repassa essa responsabilidade, inteiramente, para as secretarias estaduais e municipais que, inclusive, deveriam responsabiliza-se pela coordenação, financiamento, programação e busca por parcerias com universidades e instituições públicas de ensino superior. (BRASIL, 2001). Ou seja, a formação continuada de

professores era compreendida como extremamente importante para a valorização do magistério, contudo, o poder Federal sequer investiria nesse aspecto.

O atual PNE (2014-2024) foi instituído pela Lei nº 13.005/2014, e em seu primeiro ano de vigência, determinou que estados, distrito e municípios adequassem seus planos de educação ao texto base nacional. No que refere-se a um PNE com a duração de dez anos, Ferreira (2016) compreende que a elaboração de um plano decenal de educação faz parte de um conjunto de diretrizes políticas brasileiras, com a preocupação de “reconstrução do sistema nacional de educação básica, sob o caráter de um contínuo processo de atualização e negociação” (FERREIRA, 2016, p.21).

A partir do exposto, considera-se que, de forma abrangente, o PNE (2014-2024) tem como objetivo melhorar os índices de qualidade do ensino básico brasileiro, sendo assim, apresenta-se em seu texto 10 diretrizes para alcançar a tal objetivo. São elas:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV - melhoria da qualidade da educação;*
- V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
- VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX - valorização dos (as) profissionais da educação;*
- X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2014, grifo nosso).

Ressaltando a centralidade desta pesquisa na formação continuada de professores, destaca-se que somente serão apreciados aspectos no PNE (2014-2024) que estão diretamente relacionados a ela. Neste sentido deteve-se sobre as diretrizes IV e IX que apresentam relação direta com os professores e, em suas entrelinhas, a formação continuada dos mesmos.

A fim de contemplar as diretrizes do PNE (2014-2024), foram elaboradas 20 metas para serem alcançadas até o ano de 2024. Do total de metas, três fazem referência a formação continuada de professores, a meta 13, 14 e 16. Destaca-se que a meta 16 aborda a formação continuada de professores da educação básica, em suas respectivas áreas de atuação, neste sentido, compreende-se ela como a principal desta pesquisa, devido ao público alvo da mesma.

Conforme Hypolito (2015, p.522) “a formação inicial e/ou continuada é mencionada em várias metas do PNE, muitas vezes de forma secundária, relacionada com a meta em uma das estratégias para designar uma necessidade de formação específica”. No que diz respeito a meta 16 do PNE (2014-2024), “dentre as estratégias para atingir tal meta consta: um planejamento para dimensionar a demanda por formação continuada e fomentar a oferta pelas instituições públicas; a consolidação de política nacional de formação de professores da educação básica; a oferta ampliada de bolsas de estudo para Pós-graduação; o fortalecimento da formação por meio das ações do Plano Nacional do Livro e Leitura”. (HYPOLITO, 2015, p.524).

Quadro 8 – Metas do PNE (2014-2024) que tratam da formação continuada de professores

Número da meta	Meta
Meta 13	Elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores.
Meta 14	elevar gradualmente o número de matrículas na Pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores
Meta 16	Formar, em nível de Pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino"

Fonte: Autora.

Considerando que após a instituição do PNE (2014-2024), os estados e municípios tiveram o prazo de um ano para adequarem-se as atuais determinações do documento, no ano de 2015, foi elaborado o Plano Municipal de Educação - PME - (2015-2025) do município de Restinga Sêca, RS. O PME (2015-2025) destaca a necessidade de investimentos em ações contínuas de formação continuada, visando a melhoria do atendimento de um percentual que se aproxime cada vez mais da totalidade das crianças na faixa etária do ensino fundamental.

As diretrizes para a realização de formações continuadas são “a melhoria do embasamento teórico-prático no processo de ensino e aprendizagem”. (RESTINGA SÊCA, 2015). Ainda conforme o PME (2015-2025) os objetivos da formação continuada de professores, no município, visam proporcionar a atualização das práticas docentes, além disso, ocorrerão no decorrer dos anos letivos. (RESTINGA SÊCA, 2015). As metas de formação

continuada são: Organização cursos, de palestras, seminários e oficinas. (RESTINGA SÊCA, 2015).

No relatório de atividades desenvolvidas, no primeiro ano de gestão da atual secretaria de educação, referente ao ano de 2017, constata-se que as formações continuadas estão ocorrendo de forma periódica para os envolvidos com os anos finais do ensino fundamental, sendo realizadas da seguinte maneira:

- Para todos os servidores do magistério municipal: duas vezes ao ano, uma no início e outra no meio do ano letivo;
- Planejamento da gestão administrativo-pedagógica das escolas através de reuniões com as equipes diretivas;
- Grupo de Estudos com Educadores Especiais (encontros mensais);
- Grupo de Estudos com Supervisores Escolares (encontros mensais);
- Grupo de Práticas Restaurativas com Diretores e Vice-diretores de Escola (encontros mensais) e, conforme a necessidade, em escolas com turmas em específico;
- Grupo “Cuidando de quem cuida”, com as mães dos alunos especiais atendidos na Rede Municipal de Ensino (encontros mensais);
- Curso de Educação Fiscal para todos os professores da Rede em parceria com a ESAF – Escola de Administração Fazendária; (RESTINGA SÊCA, 2017). Além desses grupos e cursos de formação, nesse ano de 2018, foram criados os Grupos de Estudos das Serventes Escolares, que se reúne uma vez ao mês, e do PNAIC (Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa) que reúne-se periodicamente.

Outro aspecto relevante à pesquisa, descrito no PME (2015-2025), que também vai ao encontro do PNE (2014-2024), é a estruturação do Plano de Carreira do Magistério Municipal conforme a legislação, pretende-se assim garantir direitos e deveres inerentes aos professores e profissionais da rede municipal de ensino. Atualmente, o Plano de Carreira do Magistério Público do Município de Restinga Sêca, RS, estabelecido pela Lei Municipal N° 2.350/2007, tem como princípios (conforme determina a LDBEN):

- I - Formação Profissional: condição essencial que habilita ao exercício do magistério através da comprovação de titulação específica;
- II - Valorização Profissional: condições de trabalho compatíveis com a dignidade da profissão e aperfeiçoamento profissional continuado, estimulado por programas propostos ou incentivados pela Administração Municipal;
- III - Piso salarial profissional;
- IV - Progressão na carreira, mediante promoções baseadas no tempo de serviço, qualificação e merecimento;
- V - Período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga

horária de trabalho. (RESTINGA SÊCA, 2007).

No Plano de Carreira do Magistério (2007), são definidos níveis e classes, onde os professores são distribuídos seguindo alguns critérios, como verificam-se nos quadros abaixo:

Quadro 9 – Classe dos professores de Restinga Sêca conforme o Plano de Carreira Municipal

Classe	Descrição
A	ingresso inicial (mediante concurso público de provas e títulos, de acordo com as respectivas necessidades, observadas as normas gerais constantes na Constituição Federal e demais legislações pertinentes).
B	a) mínimo de 05 (cinco) anos na classe A; b) estudos e aperfeiçoamento em instituições credenciadas, relacionados com a educação (ou área de atuação do professor), somados ou não, que perfaçam, no mínimo, 140 (cento e quarenta) horas, comprovados através de certificados ou atestados de participação.
C	a) mínimo de 05 (cinco) anos na classe B; b) estudos e aperfeiçoamento em instituições credenciadas, relacionados com a educação (ou área de atuação do professor), somados ou não, que perfaçam, no mínimo, 140 (cento e quarenta) horas, comprovados através de certificados ou atestados de participação.
D	a) mínimo de 05 (cinco) anos na classe C; b) estudos e aperfeiçoamento em instituições credenciadas, relacionados com a educação (ou área de atuação do professor), somados ou não, que perfaçam, no mínimo, 140 (cento e quarenta) horas, comprovados através de certificados ou atestados de participação.
E	a) mínimo de 05 (cinco) anos na classe D; b) estudos e aperfeiçoamento em instituições credenciadas, relacionados com a educação (ou área de atuação do professor), somados ou não, que perfaçam, no mínimo, 140 (cento e quarenta) horas, comprovados através de certificados ou atestados de participação.
F	a) 05 (cinco) anos na classe E; b) estudos e aperfeiçoamento em instituições credenciadas, relacionados com a educação (ou área de atuação do professor), somados ou não, que perfaçam, no mínimo, 140 (cento e quarenta) horas, comprovados através de certificados ou atestados de participação.
G	a) 05 (cinco) anos na classe F; b) estudos e aperfeiçoamento em instituições credenciadas, relacionados com a educação (ou área de atuação do professor), somados ou não, que perfaçam, no mínimo, 140 (cento e quarenta) horas, comprovados através de certificados ou atestados de participação.
H	a) 05 (cinco) anos na classe G; b) estudos e aperfeiçoamento em instituições credenciadas, relacionados com a educação (ou área de atuação do professor), somados ou não, que perfaçam, no mínimo, 140 (cento e quarenta) horas, comprovados através de certificados ou atestados de participação.

Fonte: Autora.

Quadro 10 – Nível dos professores de Restinga Sêca conforme o Plano de Carreira Municipal

(continua)

Nível	Descrição
1	Titulação específica em curso normal de ensino médio completo

(conclusão)

Nível	Descrição
2	Titulação específica obtida em curso superior de graduação correspondente à licenciatura plena ou ao curso normal superior
3	Titulação em nível de Pós-graduação (especialização), com o mínimo de 360 horas
4	Titulação em nível de Pós-graduação (mestrado ou doutorado)

Fonte: Autora.

Destaca-se que um professor nunca pode ficar menos de cinco anos em cada classe, a troca de níveis não interfere na troca de classe. Dessa forma, resume-se que a troca de classes é estabelecida pelo tempo de atuação na carreira, já os níveis são estabelecidos pelo grau de formação dos professores. A cada troca de classe, é acrescido um valor de 5% no salário base do mesmo. (RESTINGA SÊCA, 2007).

Em relação aos níveis de formação, a cada troca de nível, o professor ganha um percentual em abono salarial. Neste sentido, outro ponto a se ressaltar é em relação ao nível quatro de formação, pois constata-se que professores com a titulação de Mestre e/ou Doutor são dispostos no mesmo nível de formação/qualificação. Dessa forma, um professor Mestre ao adquirir a titulação de Doutor, não tem valorização alguma perante o Plano de Carreira do Magistério. (RESTINGA SÊCA, 2007). Esse não reconhecimento, ou não valorização, dos profissionais com essa titulação pode significar ao município a perda desses professores ao adquirirem tais titulações, ou pode resultar na acomodação dos mesmos ao concluírem um curso de mestrado, por exemplo.

Na mesma perspectiva do PNE (2014-2024), visando a melhoria na qualidade da educação básica, em março de 2018, foi divulgada a versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ela é tida como “parte integrante de uma Política Nacional de Educação Básica, na qual ações em relação a formação de professores, infraestrutura escola e avaliação da Educação Básica são articuladas a fim de garantir a qualidade na educação” (FERREIRA, 2016, p.26).

A BNCC, embora seja uma proposta curricular, influenciará diretamente a formação inicial e continuada de professores. Ela caracteriza-se como “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p.7, grifo do autor).

O artigo 62 da LDBEN, como fora mencionado, já apresenta alterações em seu texto para atender as demandas advindas pelo documento da BNCC. De acordo com o parágrafo oito do artigo 62 “os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular” (BRASIL, 1996). Neste sentido, “a primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC” (BRASIL, 2018, p.21).

Embora o primeiro compromisso da União, para a implementação da BNCC nas escolas, seja a formação continuada de professores, no documento de introdução à base faz-se referência a responsabilidade das redes e instituições de ensino em adequarem-se as proposições da BNCC, a fim de atenderem as necessidades do contexto local onde estão inseridas. Dentre essas responsabilidades apontam-se duas como principais, devido ao objetivo desta pesquisa, são elas:

Criar e disponibilizar materiais de orientação para os professores, bem como *manter processos permanentes de desenvolvimento docente* que possibilitem *contínuo aperfeiçoamento* da gestão do ensino e aprendizagem;
Manter processos contínuos de aprendizagem sobre gestão pedagógica e curricular para os demais educadores, no âmbito das escolas e sistemas de ensino (BRASIL, 2018, p.17).

Por fim, percebe-se que as políticas educacionais apresentam a formação continuada de professores como um dos fatores centrais para a melhoria na qualidade da educação básica brasileira, no entanto, na maior parte das vezes essas propostas ficam somente no “papel”, pois não se possibilitam condições reais para que esta formação seja oferecida em todas as instituições escolares de forma regular. Além disso, em alguns casos, propostas de formação continuada são oferecidas e apresentam sucesso junto aos professores, no entanto, determinadas políticas governamentais impedem sua continuidade, como ocorreu com a proposta de Marin et al. (2011).

Neste sentido, embora a formação continuada seja um direito dos professores assegurado por lei, nem sempre ela acontece e em outras ocasiões ocorre como forma de implementação de uma política educacional hegemônica que já chega praticamente pronta à escola, apenas considerando o professor como um objeto que deve reproduzir o que lhe é transmitido. Sobre este aspecto, Gatti (2003, p.203) faz uma crítica a esses programas de formação continuada, apontando que “é necessário que os programas que visam a inovações

educacionais, aperfeiçoamentos, atualizações tenham um entrelaçamento concreto com a ambiência psicossocial²⁰ em que esses profissionais trabalham e vivem”.

Hypolito (2015) faz algumas críticas aos modos gerencialistas que balizam as políticas públicas nacionais do Brasil, abordando mais especificamente questões ligadas a valorização do trabalho docente no PNE (2014-2024), no entanto, suas ressalvas podem ser aplicadas, de modo geral, as demais políticas. Neste sentido, nas últimas décadas, a formação de professores vem sofrendo inúmeras críticas no que se refere a qualidade da educação pública, ou seja, os professores são os responsabilizados pela educação não estar atendendo as expectativas e metas definidas pelas políticas públicas. No entanto, tais metas e índices são definidos com base em número de países como a Finlândia, por exemplo, desconsiderando as atuais necessidades de espaço, materiais e demais condições de trabalho enfrentadas pelos professores brasileiro, a esse respeito:

Sempre que se fala em remuneração, avaliação e percentual de financiamento do PIB, vem à mente os países que são comparados com o Brasil, em termos de desempenho na educação, para mostrar quais níveis de índices se deve chegar – Ideb, Pisa etc. Se a Finlândia é tomada como exemplo, fica demonstrado que há fatores que definem o resultado de seus alunos muito além dos exames. A educação finlandesa não está focada nos exames, não prepara seus estudantes para isso, seus professores são bem formados nas universidades e possuem mestrado, são muito bem remunerados – a profissão docente é das mais procuradas e bem prestigiada como profissão, os currículos não são impostos nacionalmente para facilitar a avaliação, dentre outros pontos que poderiam ser arrolados. (HYPOLITO, 2015, p. 530, grifo nosso).

Neste sentido, conclui-se que as políticas públicas educacionais não estão preocupadas com as reais condições de trabalho enfrentadas pelos professores, nem com a sua valorização profissional, Plano de Carreira, ou necessidades específicas de cada instituição escolar. Elas são instituídas de forma vertical e impositiva, de forma que quando chegam aos âmbitos estadual e municipal, muitas vezes, não são possíveis de serem materializadas. Além disso, destaca-se que muito os governantes falam na valorização e melhoria da educação pública, contudo, no primeiro momento de contensão de gastos, a educação é a primeira a ter seus recursos congelados ou mesmo reduzidos.

²⁰ A autora defende que o professor deve ser considerado como um ser integral, sendo assim, não pode-se considerar somente o aspecto cognitivo do mesmo, em um programa de formação continuada, mas sim também o socioafetivo e o cultural.

8 CAPÍTULO VI: INDICADORES E PRINCÍPIOS PARA UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE RESTINGA SÊCA, RS

Neste capítulo foram abordadas questões históricas referentes à formação continuada de professores no município de Restinga Sêca, RS, bem como a filosofia da atual gestão da SME em relação a educação e, principalmente, no que se refere a formação continuada de professores. Também foram apontados aspectos dos professores **Junqueira** e **Wilson** sobre a formação continuada e, a partir de todo o conjunto, foram elaborados indicadores e princípios para uma proposta de formação continuada para professores de EF, atuantes nos anos finais do ensino fundamental, das escolas da rede municipal de ensino.

A fim de compreender a formação continuada de professores em um período antecessor a atual gestão governamental do município de Restinga Sêca, RS, participou da pesquisa a professora **Margarida**, secretária da educação na gestão municipal (2009-2012). A professora **Margarida**, atualmente, é professora aposentada do município, atuou como professora por 25 anos e sete na secretaria de educação. Os outros três anos em que foi secretária, compreendiam-se em um período anterior ao delimitado para a pesquisa. Ela tem formação em letras e Pós-graduação em Gestão Escolar e Psicopedagogia.

O que levou a professora **Margarida** a assumir a coordenação da SME foi sua experiência na área educacional. A mesma afirma que, na época, os principais desafios na educação eram: o ensino e a aprendizagem dos alunos e ter uma educação de qualidade, mesmo com a falta de recursos.

De acordo com a professora **Margarida**, as principais metas para sua gestão na SME foram: “elevar o IDEB da rede municipal, combater a defasagem idade/série, melhorar o plano de carreira dos professores. Todas essas metas foram alcançadas”. (PROFESSORA MARGARIDA). A respeito da formação continuada de professores, a professora ressalta que:

havia “realização de seminários, congresso e palestras promovidos pela Secretaria Municipal de Educação. Os cursos eram oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação ou as escolas participavam de outras formações continuadas oferecidas por outras instituições, como a UFSM, a UNIFRA, o MOBREC, etc”. (PROFESSORA MARGARIDA).

A esse respeito, a mesma destacou que a oferta de formação continuada “É obrigação da MANTENEDORA oferecer cursos de formação continuada para todos os profissionais da educação, conforme a LDBEN”. (PROFESSORA MARGARIDA). No entanto, ela afirma que haviam cursos para professores da educação infantil, ensino fundamental, Educação Especial,

mas não específico para cada área. Além disso, a mesma compreende que para uma educação de qualidade são necessários alguns fatores:

Ter um quadro de professores completo no município, o cumprimento do piso nacional para professores e valorização do magistério e demais profissionais da educação e a participação da família na escola, são fatores preponderantes para se ter uma educação de qualidade. (PROFESSORA MARGARIDA).

Cristino (2007) faz alguns questionamentos em relação à qualidade da educação pública e, mais especificamente, sobre a formação continuada de professores. A autora aponta para questões como a falta de acompanhamento e apoio aos professores, bem como as difíceis condições de trabalho e desvalorização dos mesmos, tudo isso faz com que não haja estímulo a esses profissionais para atualizarem-se ou aprimorar sua prática (CRISTINO, 2007).

Os salários são baixos, a estrutura, precária, a aposentadoria, aterrorizante. A própria comunidade cobra bom desempenho do professor muito mais como assistencialista, contentando-se apenas em que a escola aceite seus filhos para não ficarem sós em casa ou na rua. (CRISTINO, 2007, p. 47).

De acordo com Ilha (2015), o trabalho do professor caracteriza-se como uma profissão revestida de processos de desqualificação, desprofissionalização, proletarização, precarização e intensificação. Desse modo, os professores (as) precisam desenvolver mais atividades em seu trabalho, estarem envolvidos constantemente com sua formação continuada e, contudo, suas condições de trabalho não são melhoradas.

Atualmente está à frente da SME a professora **Violeta** (gestão 2017-2020), ela tem formação em Pedagogia (UFSM), especialização em Administração Escolar pelo Centro Universitário Franciscano (UNIFRA), Gestão de Polos pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Psicopedagogia e TIC's pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). A professora **Violeta** é aposentada na rede estadual e concursada na rede municipal de ensino desde o ano de 2012 em Restinga Sêca, RS, no entanto, desde o início da carreira ela exerceu cargos no magistério municipal, através de contratos e CC (cargo de confiança).

O que levou a professora **Violeta** a aceitar o desafio de assumir a SME foi:

“Eu aceitei esse desafio porque precisava de muita experiência, e eu tenho um pouco de experiência e procurei colocar um pouco dessa experiência a disposição do meu município, como eu gosto muito, amo trabalhar em educação, então eu pensei em dedicar os meus últimos anos de magistério para o trabalho na secretaria de educação. Ajudar na estrutura, organização e funcionamento deste órgão tão complexo que é a secretaria de educação”. (PROFESSORA VIOLETA).

Hoje em dia os principais desafios enfrentados pela SME são:

“Bom, a secretaria de educação apresenta desafios diários, é um grande desafio de manter uma estrutura educacional em tempos difíceis, em tempos difíceis tanto de orçamento quanto de formação, hoje o magistério tem a grande responsabilidade, que sempre teve, de formar cidadãos, porém a sociedade está tão diferente e nessa dinâmica de mudança diárias, o aluno chega até a escola cada dia exigindo mais do professor, e o magistério se encontra na mesma estrutura, com poucas verbas para aplicar na educação, e com poucas verbas o professor não tem condições de ter uma melhor formação continuada e muito menos de ter material em sua sala de aula para utilizar metodologias que venham ao encontro do interesse do aluno do século XXI”. (PROFESSORA VIOLETA).

Constatou-se através das palavras das professoras **Margarida** e **Violeta**, que os desafios educacionais no município pouco mudaram nos últimos anos. O aspecto financeiro, ou seja, a redução de investimentos na educação, é o principal complicador para uma educação pública de melhor qualidade. De acordo com Ivo e Hypolito (2015), os modelos gerenciais de educação, que vem sendo implementados nas políticas educacionais brasileiras, fazem com que seja enfatizada a redução de custos na educação, porém exige-se a eficiência, eficácia e produtividade das instituições escolares.

Sobre esse aspecto, Cristino (2007, p. 28) aponta que “a falta de investimentos no setor educacional por parte do Estado, gera o distanciamento dos reais objetivos traçados para o desenvolvimento da educação”. Neste sentido, compreende-se como uma proposta contraditória, pois ao mesmo tempo em que se tem o objetivo de melhorar os resultados educacionais, sobrecarrega-se os professores e as escolas de modo geral, limita-se recursos de apoio a formação continuada, além de não serem oferecidos materiais permanentes e de consumo de forma adequada e necessária.

A atual secretaria de educação tem como filosofia “Restinga Sêca: uma comunidade educativa” (RESTINGA SÊCA, 2017, p.1). Com essa filosofia pretende-se focar no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, “proporcionando formação continuada aos profissionais da educação, assessoramento administrativo e pedagógico às escolas, grupos de estudos para a comunidade escolar, promoção de eventos para alunos, professores e funcionários de escola e capacitação dos profissionais que atuam na Secretaria de Educação”. (RESTINGA SÊCA, 2017, p.1).

“Bom, nós ingressamos na secretaria com uma filosofia, a filosofia Restinga Sêca uma comunidade educativa, para fazer da educação não só um momento da sala de aula, mas um momento de formação que atingisse professores, que atingisse as comunidades e que atingisse a todos que se interessem na evolução do seu

município. E nesse sentido nós começamos trabalhando com grupos [...]”. (PROFESSORA VIOLETA).

Os grupos de trabalho mencionados pela professora **Violeta**, também fazem referência a uma proposta de formação continuada para os professores e demais envolvidos com a educação. Segundo a professora, existem os seguintes grupos de encontros atualmente: das supervisoras pedagógicas, dos educadores especiais, das equipes diretivas e o grupo “Cuidando de quem cuida” que foi proposto pelos educadores especiais com a finalidade de atender aos familiares dos alunos com necessidades especiais. Além desses grupos, recentemente, no ano de 2018, foram iniciados os grupos de estudos das Serventes Escolares e do PNAIC.

“então nós temos o grupo de estudos de supervisores escolares que vem até a secretaria [...] e isso seria muito interessante que acontecesse que esses supervisores chegassem a sua escola, reunissem os professores e colocar o que foi estudado, o que foi refletido [...]. Depois nós tivemos grupos de educadores especiais, também é uma grande preocupação nossa, porque se tu quer uma comunidade educativa tu tens que incluir a todos [...] nesse grupo surgiu a ideia de também reunir o grupo das pessoas envolvidas com os portadores de necessidades especiais. Então nós temos o grupo “Cuidando de quem cuida”, que é, que envolve as famílias, é bem isso que a gente quer, a família presente na escola, e nesse sentido, nós também comparecemos [...] maioria dos convites de estar presente conversando com as comunidades e mostrando a importância da escola, a importância da educação, e a importância do papel do professor nessas comunidades. Também a gente, neste sentido também deu bastante apoio ao CPM, conselhos escolares, [...] Hã, também fizemos trabalhos com as equipes diretivas, o trabalho das equipes diretivas foi usando as Práticas Restaurativas da Comunicação Não Violenta. Então, é preciso cuidar também da equipe diretiva pra que ela esteja preparada para lidar no seu dia a dia, que nós sabemos não é fácil [...] mas a intensão é preparar a equipe diretiva para lidar com a comunidade escolar, porque se nós não conseguimos, aliás, se raramente a gente consegue ter esse contato, como todo o magistério, que é muito difícil, nós fizemos um grande encontro no início do ano letivo e outro no meio do ano letivo, duas formações com todos os professores, então através desses grupos, dessas reuniões e desses acompanhamentos a gente espera que tenham sido levados para as comunidades. Este ano de 2018, como ano passado também, mas este ano muito mais, temos o grande desafio de estudar com os nossos supervisores e com os professores, a Base Nacional Comum Curricular”. (PROFESSORA VIOLETA).

Neste sentido, verificou-se que a atual secretária da educação destaca a dificuldade encontrada para reunir todos os professores do quadro municipal do magistério. Por este motivo percebe-se a busca por estratégias descentralizadas de formação continuada. Tais estratégias têm como objetivo que os profissionais contemplados por estas formações sejam os mediadores das mesmas em seus contextos de atuação. Ou seja, a intensão é que os profissionais das escolas estejam recebendo essas formações em suas instituições de atuação, através dos supervisores, educadores especiais, equipe diretiva, entre outros.

Como mencionado pela professora **Violeta**, os encontros em que são possível reunir todos os membros da comunidade escolar ocorrem periodicamente apenas duas vezes ao ano, uma no início do calendário letivo e outra no retorno do recesso escolar. Esses encontros foram realizados no ano de 2017 e, neste ano de 2018, já se realizou o primeiro encontro de formação continuada, no mês de fevereiro, abordando a temática “Práticas Restaurativas” e no final do mês de julho está programada a realização do segundo.

As propostas de formação embasadas pelas Práticas Restaurativas são muito valorizadas pela SME. Essas práticas são muito utilizadas pelo sistema judicial e vem ganhando espaço também no contexto educacional, com o objetivo de:

[...] contribuir para a transformação de escolas e comunidades que vivenciam situações de conflito e violência em espaços de diálogo e resolução pacífica de conflitos. No âmbito do Judiciário, visa contribuir para o aperfeiçoamento do Sistema de Justiça da Infância e Juventude. Busca-se assim tornar a Justiça mais educativa e a Educação mais justa, por meio da criação de espaços de realização de círculos restaurativos nas escolas, para que qualquer tipo de conflitos, questões de indisciplina ou situações de violência possam ser resolvidos por meio de círculos restaurativos, facilitados e organizados por pessoas da própria comunidade escolar. Desta maneira, evita-se a estigmatização de alunos que se envolveram em conflitos e praticaram atos de indisciplina. (MARQUES, 2015, p.56).

No município de Restinga Sêca, RS, as Práticas Restaurativas são utilizadas também com os alunos, desde o ano de 2017, em algumas turmas de escolas que apresentam problemas de relacionamentos, sejam eles na escola (equipe escolar, aluno-professor, colegas) ou também na família. Os alunos que participam desses momentos têm aceitado bastante essas intervenções e os comportamentos dos mesmos tem melhorado significativamente, assim como as relações de convívio tem se fortalecido. Para a realização das Práticas Restaurativas nas escolas é encaminhada pela SME uma equipe preparada para a realização desses momentos.

Em relação ao planejamento de propostas de formação continuada para professores, a professora **Violeta** afirma:

“Havia, sempre houve e ainda há, nós estamos planejando o primeiro encontro que também vem sempre ao nosso encontro da comunidade educativa [...] nós vamos continuar com todos os grupos e também com o estudo da Base Nacional Comum Curricular que precisamos colocar em ação”.

No que se refere a oferta regular e a importância da formação continuada a professora **Violeta** ressalta que esse momento seria “Importantíssimo, e nós gostaríamos muito de poder envolver muito mais os professores, nós estamos envolvendo duas vezes no ano e depois [...]

estamos planejando com os supervisores essa disseminação de um trabalho de qualidade”. De acordo com a secretária de educação, as escolas têm plena autonomia para realizarem momentos de formação continuada para os professores.

“Bom, as escolas são livres, tem autonomia, embora muitas vezes não tenham a verba necessária, a secretaria de educação sempre que possível apoia, tem muitas escolas que fazem ou fizeram diversos momentos de formação, tanto aqueles momentos legais, que chamariamos, que tem que ser feito por força de lei, quanto os movimentos naturais da escola que chama a comunidade para operacionalizar a sua filosofia, cada escola tem a sua de trabalho e a gente quer e acredita que elas coloquem em ação e que esta filosofia seja trabalhada com os professores, e que esta autonomia, essa liberdade de trabalhar e de transmitir, e de exercer seu papel educacional em cada comunidade a escola tem, é da escola, muitas vezes as escolas vem perguntar alguma coisa e a gente diz: isso pertence a vocês, é a autonomia da escola”. (PROFESSORA VIOLETA).

Sabe-se que as condições de trabalho influenciam diretamente na decisão de um professor realizar um curso ou participar de alguma proposta de formação continuada. A esse respeito tem-se a opinião dos professores de EF **Junqueira e Wilson** e da professora **Violeta**.

Quando questionados sobre as principais dificuldades em participar de momentos de formação continuada, os professores de EF afirmam que:

“Olha, eu acho que quem consegue fazer uma formação, duas, porque aí tem a exigência legal e também tem o interesse do profissional, porque no plano de carreira tem um número mínimo de carga horária né, hoje a lei obriga que tu passe por um processo de avaliação, então há uma exigência legal de formação. Então geralmente *os profissionais fazem uma formação, uma ou duas ao ano, mas fazem assim ó... tendo que ajustar o seu horário na escola, o incentivo mesmo não é aquele incentivo ideal, mas o pessoal corre atrás pra fazer formação [...]* ou tu aproveita o período de recesso ou faz ajuste [...] aí tem que o profissional fazer essa relação com a escola, construí essa troca para poder tê esse direito né, de fazer a formação né. (PROFESSOR JUNQUEIRA, grifo nosso).

Professor **Wilson** “o horário, questão financeira que a gente tem que investir, e muitas vezes não tem o reconhecimento, não é repassado... não ganha nada por isso. Vai muito de o professor procurar esses conhecimentos”. A esse respeito Ilha (2015, p.80) afirma:

Há uma cobrança de que é um dever docente a participação em eventos, seminários, congressos, assim como o forte estímulo dado para a realização de cursos de Pós-graduação. Entretanto, muitos desses eventos e cursos são pagos e frequentemente não são valorizados para progressão nos planos de carreira, representando ainda mais um momento de trabalho, já que são escassas as liberações, por parte das instituições do sistema, o que obriga o cumprimento das cargas horárias já estabelecidas ou formas alternativas de compensação.

Na mesma perspectiva, a professora **Violeta** também compreende as condições de trabalho como:

“São imprescindíveis, são imprescindíveis, a escola, o material, o momento, está carga horária necessária para que o professor estude, embora a gente sabe que cada professor tem o seu quinto turno para estudos, mas a gente sabe que muitas vezes, que esse quinto turno não é ocupado para tal”.

Embora a professora **Violeta** compreenda que as condições de trabalho são influenciadoras diretas na participação de momentos de formação continuada pelos professores, a mesma aponta para a questão de que esse tempo para estudos é garantido pelo município através do quinto turno “livre”, porém ela dá indícios que muitos professores não utilizam o mesmo com essa finalidade. Diante desta situação, pode-se destacar alguns fatores que podem fazer com que isso de fato ocorra: professores desmotivados na profissão; as formações continuadas oferecidas não atendem as necessidades dos mesmos; desvalorização profissional e, como fora verificado no caso dos professores de EF de Restinga Sêca, a necessidade de trabalhar em mais de uma escola ou rede ensino para garantir sua sobrevivência. Ou seja, pode ser que os professores não estejam utilizando seu “quinto turno” para estudos por estarem atuando em outro local no momento. Obviamente que podem existir casos em que seja apenas descompromisso do profissional com as questões de aprimoramento.

Outra questão apontada pela professora **Violeta**, sobre a qualificação profissional, é que “mesmo que a gente saiba que quanto mais o professor estuda a tendência de ficar no município é bem pequena, mas a gente acredita que enquanto ele estiver aqui está somando, colaborando”. A professora **Violeta** aponta para um problema enfrentado pelo município, quanto maior o grau de titulação do professor, menos tempo ele permanece no quadro do magistério municipal, esse problema ocorre principalmente devido ao Plano de Carreira do Magistério (RESTINGA SÊCA, 2007), pois não há uma significativa valorização do profissional conforme a sua formação, inclusive quando ele chega ao nível quatro (com a titulação de mestre) já está no nível máximo que pode atingir na carreira.

Na entrevista com os professores de EF, os mesmos foram questionados se já haviam participado de momentos ou cursos de formação continuada oferecidos pela SME, não apenas nesta atual gestão, mas ao longo de sua carreira no magistério municipal. O professor **Wilson** nunca teve oportunidade de participar pois ingressou a pouco no quadro municipal de professores. O professor **Junqueira** já participou de alguns eventos e relatou como os mesmos ocorriam:

“Ela era assim ó, havia um incentivo pra tu sempre... quando eu trabalhei na secretaria por esse período de 11 anos a gente tinha informação, as vezes tinha um curso de formação na ULBRA, Cachoeira, Santa Maria, a própria Universidade Federal, fazer esse intercâmbio. Então tu procurava tá sempre informando e mobilizando os professores para participar, [...] a gente fez uma delegação aqui e foi num encontro, congresso no Paraná né, então são fatos que acontecia antes não é, quando tinha essa coordenação no município, que eu até fazia parte, nós conseguia fazer uma intercâmbio maior entre a rede municipal e a rede estadual de ensino né, para que não houvesse essa diferença, essa separação, então ocorria bastante formação, o pessoal se deslocava, a gente se reunia, era muito interessante. Mas hoje eu vejo que isso não tá existindo mais, inclusive nosso quadro do magistério[...] se reduziu a duas, três pessoas para trabalhar em meia dúzia de escolas aí, com centenas de aluno, então, é impossível tu ter um resultado melhor assim e mais proveitoso com professor atuando em duas, três escolas. [...] É complicado, por isso que eu digo, o professor hoje, sempre teve que ser um artista, hoje mais ainda né, eu até valorizo, tem que incentivar aí os novos que tão entrando né, mas tem que valorizar o magistério, a nossa profissão aí, porque se a sociedade não está bem com o atual quadro, com a perspectiva da educação, se não investir mais, se não valorizar o professor, o profissional, a tendência é cada vez piora”.

No que se refere à formação continuada específica para professores de EF, a professora **Violeta** afirma:

“Isso é justamente o que nós queremos, envolver as áreas específicas para que os professores tenham condições de operacionalizar a Base Nacional Comum Curricular, saber o que envolve o seu currículo, como vai desenvolver esse currículo em sua área de atuação. A Educação Física é uma das áreas muito importantes na educação, porque nós sabemos que através da Educação Física o aluno desenvolve a atenção na sala de aula, o raciocínio, aquele pensar mais concentrado, o que é necessário, a Educação Física ajuda bastante né, porque ela habilita o aluno a agir de forma organizada né? Ele se organiza o seu corpo ligado a organização da sua mente” [...].

A respeito a disciplina de EF, constatou-se que a compreensão da professora **Violeta** é da importância deste componente como “meio” para melhorar os rendimentos dos alunos na sala de aula. Como se a EF por si só não tivesse seus conhecimentos próprios e fundamentais para o desenvolvimento dos alunos. Além disso, a EF não pode ser trabalhada na sala de aula? Pois, conforme os indícios na fala da professora **Violeta**, a EF é prática e auxilia na sala de aula, ou seja, nas demais disciplinas.

Neste sentido, percebe-se uma aproximação com a proposta de EF desenvolvida por João Batista Freire, a concepção Construtivista-Interacionista. Conforme Darido (2003), a principal vantagem dessa desta abordagem é uma proposição pedagógica ampla e integrada da EF na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, a partir de jogos e brincadeiras. Porém uma das principais críticas a ela é desconsiderar a especificidade da EF (corpo/movimento) em alguns momentos, valorizando conhecimentos lógico matemáticos, utilizando-se da EF para atingir a tais domínio cognitivos.

Para os professores de EF entrevistados, a formação continuada de forma geral e, também, específica para os professores de EF deve:

“Teria que ter, teria que ter um acompanhamento após essa formação, porque assim, que a questão da disciplina em si, como atuar na sala de aula, existe a formação de todo o quadro educacional, então a Educação Física é mais uma disciplina como as outras. [...] agora mais específico para a Educação Física teria que ter uma formação que fosse além da sala de aula, que a sala de aula hoje não é a mesma sala de aula de anos atrás, que era uma formação mais técnica, os alunos eram, todos assim, turmas mais uniformes assim, hoje tem uma diferença muito grande na sala de aula né, de idade, a própria questão dos alunos com necessidades especiais. A escola hoje ela é mais plural, então, a aula de Educação Física não tem mais aquela conotação de tu trabalhar mais aquela questão do esporte, do desporto, então tu tem que trabalhar uma aula mais cidadão, mais de formação humana, mais de conhecimento e eu acho que é importante mais uma formação nesse sentido. Mas o que deixa, uma formação que poderia valorizar bastante a gente, é que se *depois disso a gente tivesse como desenvolver projetos, pra cada, no caso, que pudesse atender pelo menos em turno mais integral com atividades da Educação Física*, de forma mais ampla, mais abrangente” [...]. (PROFESSOR JUNQUEIRA, grifo nosso).

Já para o professor **Wilson** “ela deve ser organizada e objetiva, não, talvez não ser feita por ser feita e sim que ela tenha uma organização que atenda os objetivos que o professor tem”. O professor **Wilson** alegou não ter apropriação suficiente (devido ao pouco tempo de atuação no município) para apontar alguns parâmetros necessários para a formação continuada de professores, considerando a realidade de Restinga Sêca, RS. Já o professor **Junqueira** deu sua opinião a respeito:

“Olha, eu acho que é determinando um período de estudo dos profissionais que estão ali e debater a realidade. De puxar, debater isso, o poder público alega dificuldades econômicas, a gente tem essa compreensão também, mas a gente entende que também, em qualquer gestão pública, o gestor, ele estabelece as prioridades, eu vejo que as vezes para determinada finalidade falta recurso mas para outras finalidades tem. Então eu acho que é uma questão de gestão pública né, a gente cobra, cobra, muitas vezes fala e não é ouvido, mas a gente faz a nossa parte não é, a gente fica sempre no aguardo né, que o poder público possa investir, valorizar mais a prática da Educação Física, a prática do esporte escolar, que eu acho que é fundamental. E pra isso, se não conseguir reunir aquelas pessoas que são capazes de fazer isso, não dê formação para elas, isso não vai ocorrer não”. (grifo nosso).

Como o professor **Junqueira** já atua há bastante tempo no magistério municipal de Restinga Sêca, RS, o mesmo foi questionado sobre alguns aspectos históricos, no que envolve a formação continuada das gestões governamentais delimitadas para essa pesquisa. De acordo com o professor, não houve uma mudança significativa nas propostas de formação continuada para professores, “dessas duas últimas eu vejo assim que a atual inicialmente, assim, a gente

percebe que procurou mais se inteirar do que estava assim, ocorrendo nas escolas, ouviu tudo não é, mas, mas tem uma melhora” [...] (PROFESSOR JUNQUEIRA).

Além da questão da política de formação continuada envolvendo as gestões foco dessa pesquisa, o professor **Junqueira** ainda faz considerações sobre a temática, apontando possibilidades para a melhoria das propostas de formações continuadas, uma via parceria com o Pólo Educacional de Restinga Sêca e outra utilizando os próprios professores do quadro do magistério.

[...] Eu penso assim ó, nós temos em Restinga um Polo educacional, [...] enfim, então nós temos aqui, profissionais, vamos dizer, das universidades muito próximos de nós. [...] E eu vejo hoje que, já que a gente tem esse Polo superior aqui em Restinga tem que trabalhar nesse viés. Não vejo motivo, tu tá pegando, por exemplo, parcerias [...] com as universidades privada, por exemplo, não vejo sentido, porque nós temos aqui profissionais atuando [...]. Então eu acho que dá pra dar essa formação utilizando esse referencial que nós temos na nossa cidade, até pra que esse investimento todo resulte em contrapartida para o município. [...] eu acho que poderia ser mais potencializado, com economia e qualidade, aproveitando esses profissionais do ensino superior aqui, no nosso Polo educacional, de Restinga Sêca, pra favorece um pouco essa formação, [...] eu acredito que todos os momentos sejam importantes, desde que bem planejado, bem construído, podem ser feitos bons encontros com economia, não precisa ser grande evento, ter grandes despesas [...] (PROFESSOR JUNQUEIRA).

E assim, eu vejo, que tem muitos professores com capacidade, as vezes dentro do próprio quadro, e que na verdade fazem um trabalho no anonimato, poderiam contribuir bem mais né, as vezes é feito um belíssimo trabalho nas escolas, lá na sala de aula, trabalhos assim que tem uma repercussão enorme, que ajuda muito os alunos [...] Não se traz isso para socializar, não é, com os colegas, com as escolas, enfim, porque o que não pode existir é tá comparando escola não é, como se uma escola fosse adversária da outra, e não, uma escola é parceira, é companheira, tá dentro do mesmo contexto educacional, então, na verdade, nós temos que valorizar todas as práticas educativas que ocorrem nas escolas, eu fico muito contente quando eu vejo uma escola desenvolvendo um trabalho bem sucedido e que traz benefício para a sociedade, porque todos nós ganhamos com isso. (PROFESSOR JUNQUEIRA).

Conforme informações disponibilizadas pelo site do Polo Educacional Superior de Restinga Sêca, o Polo é uma parceria entre a prefeitura municipal e a UFSM. Atualmente conta com os seguintes cursos a nível superior: Letras em Espanhol, Matemática, Letras Português, Tecnologias da Informação e Comunicação (TICS) e Gestão Pública Municipal. Já a nível técnico são ofertados os cursos de Contabilidade e Administração.

Neste sentido, após apontados vários aspectos que envolvem a formação continuada de professores, foram elaborados indicadores e princípios para uma proposta de formação continuada de professores de EF, considerando as características encontradas do quadro municipal do magistério de Restinga Sêca, RS e as características de formação pretendidas pela atual SME.

Em um primeiro momento, seria fundamental, que ao início de cada ano letivo fosse realizado um levantamento do dia que os professores de EF deixariam destinados para seu “quinto turno”. Pois dessa forma seria possível verificar se haveriam dias em comum para a realização de momentos de formação continuada, de forma regular. Atualmente é fácil realizar esse levantamento utilizando-se dos meios digitais de comunicação.

Posterior ao levantamento, é necessário elaborar um calendário desses momentos de formação para que os professores possam organizar-se com antecedência. Além do calendário, é imprescindível que os professores sejam ouvidos em relação as suas reais necessidades e interesses de formação (Como seria? Onde? Qual a frequência? Entre outros.). De acordo com Cristino (2007, p.19) “Há necessidade de conhecer o que os professores percebem sobre a formação continuada, as relações de poder, seus saberes, a serem considerados criticamente pelas autoridades quando planejam e organizam a formação”.

“tô fazendo aí uma autocrítica, não adianta aí a gente tá apontando problemas nos gestores mas nós temos que também fazer aí uma avaliação disso. Mas eu acho que tem que provocar essa discussão dentro das escolas, é importante ter a formação? Que tipo de formação? Buscar os dados também, que contemplem aquela participação que cada um, cada profissional, pode dar, então eu acho que nesse sentido que pode se resgatar o processo de formação e que seja bem proveitoso aí para a qualidade do ensino”. (PROFESSOR JUNQUEIRA).

Caso não exista a possibilidade de dias em comum disponíveis para a realização desses momentos de formação continuada para os professores de EF, a secretaria de educação deveria apontar possibilidades para a realização dos mesmos. A esse aspecto, o professor **Junqueira** faz uma consideração “muitas vezes o gestor quer promover a formação mas não, dá motivo para a categoria cria uma série de empecilhos também, se tu não resolver todo esse contexto dificulta, infelizmente dificulta”.

Os empecilhos a qual o professor **Junqueira** se refere dizem respeito ao vale transporte dos professores, pois até o ano de 2017 esse vale era pago conforme a efetividade do profissional, contudo a partir da metade do mesmo ano, esse controle passou a ser realizado via canhotos de passagens, ou seja, muitos professores foram prejudicados e deixaram de ganhar o vale transporte, pois dependendo do local onde moram não existe a possibilidade de utilizar esse meio de transporte. O outro empecilho seria a necessidade de o professor ter que trabalhar em mais de um local para suprir suas necessidades financeiras.

As possibilidades de amparo a formação continuada de professores de EF, oferecidas pela SME, poderiam ser: realizar aulas em turno reduzidos, definir períodos para que os professores realizem reuniões pedagógicas de forma periódica, encaminhar atividades à

distância para os alunos, realizar encontros de formação em alguns sábados (contando dias letivo, pois poderiam ser encaminhadas atividades a distância), ou mesmo, já que o Polo Educacional de Restinga Sêca é contemplado com o curso de TICS, poderia ser realizada uma parceria para a utilização de alguma ferramenta digital para a realização dessa formação em alguns momentos.

“o que dificulta muito na formação, é o fato de tu ter o aluno naquele horário de aula, te esperando lá, enfim, tu não consegue articula teus horários para tá em constante formação. Então isso é, se não houver uma proposta, uma adequação do gestor para facilitar essas formação fica mais difícil” [...] (PROFESSOR JUNQUEIRA).

Além disso, como a professora **Violeta** mencionou em sua entrevista, as escolas tem autonomia para realizar formações continuadas conforme suas necessidades. No entanto, por questões normativas, seria ideal que a SME amparasse essas decisões de forma documentada, a fim de que não ocorram mal-entendidos.

Quadro 11 – Indicadores e princípio para a formação continuada de professores de EF de Restinga Sêca, RS

Indicadores	Princípios
<ol style="list-style-type: none"> 1) Realização de um levantamento de possíveis dias para a realização da formação continuada do professores de EF; 2) Elaboração de um calendário para os momentos de formação continuada de professores de EF; 3) Amparo documentado da SME para a realização das formações; 4) Busca de possibilidades para a realização da formação continuada ser realizada regularmente; 5) Parcerias entre escolas da própria rede municipal, Polo Educacional Superior de Restinga e UFSM. 	<ol style="list-style-type: none"> 1) Valorizar a formação continuada realizada em serviço; 2) Considerar aspectos relacionados a realidade local do município; 3) Apresentar caráter crítico-reflexivo; 4) Partir das necessidades concretas do professor.

Fonte: Autora.

No que diz respeito às características de uma formação continuada que atendam às necessidades dos professores de EF entrevistados, percebeu-se que os mesmos valorizam muito questões relacionadas a seu cotidiano escolar, pouco apontaram a necessidade de grandes cursos de formação continuada. O que é positivo, considerando a falta de recursos financeiros da SME apontadas pela professora **Violeta**.

Neste sentido, a proposta de formação continuada realizada em serviço defendida nesta pesquisa, adequa-se aos anseios dos professores de EF e também a situação financeira do município de Restinga Sêca, RS. Além disso, também é uma proposta de formação em grupos, como atualmente a SME vem adotando como forma de descentralizar essa formação.

De acordo com Cristino (2007), muitos professores apontam para a necessidade de um tempo para reflexão e estudo junto de seus pares, identificando a escola como um lugar privilegiado de formação continuada, onde a prática pedagógica do professor é o elemento central de estudos e reflexões. No entanto, isso ainda não se faz possível, principalmente, devido ao acúmulo de carga horária dos professores. (GÜNTHER; MOLINA NETO, 2000).

Para Tardif (2013), os professores só serão reconhecidos como produtores do conhecimento, dentro do sistema escolar, quando forem valorizados como verdadeiros atores e não técnicos ou executores de reformas educacionais. Ou seja, em momentos de formação continuada, necessita-se que os professores sejam atuantes em sua formação, agindo de maneira crítica e reflexiva.

A reflexão no processo formativo, deve contribuir para o desenvolvimento profissional, capacitando o professor a olhar sua prática docente fundamentada também por um olhar teórico, principalmente, a prática reflexiva não deve ser solitária, deve estar inserida nas relações sociais e institucionais, sob pressupostos explícitos dos projetos educativos nos quais se expressam interesses e contradições diversas. Também, com o objetivo maior de incentivar a participação do professor nas políticas educacionais e na construção do coletivo nas escolas. (CRISTINO, 2007, p.20).

Ao defender a concepção de formação continuada realizada em serviço, onde a escola e o professor são os elementos centrais da mesma, não significa compreender este espaço como “isolado e fechado ao conhecimento produzido na universidade” (CRISTINO, 2007, p.49). Muito pelo contrário, a partir de questões do âmbito escolar, um professor pode procurar inserir-se em grupos de estudos, buscar novas parcerias, cursos, enfim, a partir do momento em que esse profissional compreende-se como um ser crítico de sua prática, ele busca possibilidades para melhorar sua atuação.

Deste modo, compreende-se que a formação continuada realizada em serviço atende as necessidades apontadas pelos professores de EF **Junqueira** e **Wilson**, bem como, aproxima-se das propostas de formação descentralizadas utilizadas pela atual gestão da SME. Além disso, mostra-se como uma possibilidade econômica e viável ao município. No entanto, necessita-se de organização para materialização da formação continuada para professores de EF e amparo da SME para que esses momentos ocorram de forma regular.

Neste sentido, tem-se a seguinte síntese:

Quadro 12 - Proposições a longo prazo para melhorias nas condições de trabalho dos professores de EF e valorização da disciplina de EF em Restinga Sêca, RS

Condições de trabalho dos professores de EF	Necessidades	Possibilidades
<ul style="list-style-type: none"> * Os professores de EF atuam em duas ou mais escolas da rede municipal; * Conciliam atividades em outras redes de ensino; * Desvalorização do quadro do magistério. 	<ul style="list-style-type: none"> * Possibilitar que o professor de EF atue, no mínimo, 20 horas em uma única escola; * Melhorar os salários do quadro do magistério; * Reformular o Plano de Carreira do Magistério; * Participação dos professores de EF na elaboração de propostas para formação continuada, escolha de cursos ou parcerias para a realização dessa formação. 	<ul style="list-style-type: none"> * Aumentar a carga horária da disciplina de EF para duas ou três aulas semanais do 6º ao 9º ano; * Preencher o restante da carga horária dos professores com projetos escolares; * Valorizar a formação dos professores; * Remunerar melhor os níveis de qualificação; * Parcerias com o Polo Educacional Superior de Restinga Sêca para cursos de formação continuada; * Parceria com os cursos de Graduação e Pós-graduação em Educação Física da UFSM.

Fonte: Autora.

Conforme as palavras do professor **Junqueira**, a formação continuada de professores já teve um avanço nessa gestão da SME, apresentando períodos regulares para a realização desses momentos. No entanto, destaca-se que ainda é necessário uma aproximação desses momentos com a realidade do município, em especial dos professores de EF.

Cristino (2007), em sua pesquisa realizada com professores de EF da rede municipal de Santa Maria, aponta que embora os planejamentos de formação continuada da rede sejam

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

Apona-se também para a possibilidade do município de Restinga Sêca buscar parcerias com os cursos de graduação e Pós-graduação em Educação Física da UFSM como forma de potencializar as propostas de formação continuadas planejadas pela SME para os professores de EF, mais especificamente a proposta de estudo da BNCC apontada pela professora **Violeta**. Além disso, recentemente foram aprovadas as propostas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e Residência Pedagógica do curso de EF da UFSM, o que poderia abrir mais uma possibilidade de parceria com o município. Sendo assim, necessita-se ouvir os professores de EF da rede municipal de ensino de Restinga Sêca, RS, no que se refere as suas demandas, buscar formas e parcerias para possibilitar essa formação continuada, de forma que atenda às expectativas dos mesmos.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não é objetivo dessas considerações finais encerrar a discussão acerca da formação continuada de professores de EF no Brasil, bem como no município de Restinga Sêca, RS. Existem vários aspectos que ainda devem ser discutidos e aprofundados através da literatura científica da área. Através dos autores utilizados nessa dissertação pretende-se subsidiar reflexões sobre a temática, assim como retomar e discutir alguns achados da pesquisa, tendo como base os elementos centrais balizadores desse estudo. Além disso, por compreender que a formação continuada de professores de EF é fundamental para a valorização e qualificação do profissional, melhoria da prática pedagógica do mesmo e progressos na educação.

A formação continuada de professores é alvo de inúmeras pesquisas científicas, no entanto, esse número se reduz significativamente no que se refere a formação continuada de professores de EF. Para uma melhor compreensão dos aspectos que envolvem a formação continuada de professores no município de Restinga Sêca, após estudar a história do mesmo, percebeu-se que desde sua primeira gestão governamental (1960-1963) houve preocupação com a qualidade da educação do povo restinguense. Sendo assim, posteriormente, foram realizados levantamentos relacionados aos atuais dados educacionais de Restinga Sêca, RS, bem como das escolas municipais que atendem aos anos finais do ensino fundamental, realidade e número de professores de EF que atuam nessas escolas, a disciplina de EF nesses estabelecimentos de ensino e seus objetivos no município.

No que diz respeito ao grau de instrução da população do município de Restinga Sêca, RS, um dado que chamou atenção foi que mais de 50% dos restinguenses são pessoas sem instrução ou com o ensino fundamental incompleto, esse número é maior que a média nacional. O IDEB das escolas municipais que atendem aos anos finais do ensino fundamental é de 4,7 sendo o melhor índice do município desde o ano de 2007, porém fica abaixo do pretendido pelo PNE (2014). Além disso, a taxa de aprovação das escolas com ensino fundamental de Restinga Sêca, nos anos compreendidos entre 2012 e 2016 é menor que a média do país.

Restinga Sêca, RS, tem cinco escolas municipais que atendem aos anos finais do ensino fundamental, duas localizadas na zona urbana e três na zona rural, cada qual com suas peculiaridades, especialmente no que diz respeito ao público a que atendem. Principalmente nas escolas do interior, percebe-se traços muito fortes da população que colonizou cada localidade.

O número de matriculados em escolas municipais aumentou no ano de 2018, no entanto, o número de matrículas nos anos finais do ensino fundamental reduziu-se em quatro das cinco escolas municipais, apenas uma manteve o mesmo número de alunos. Para atender as cinco escolas alvo desta pesquisa, especificamente na disciplina de EF, o município conta com um quadro de quatro professores nessa área, sendo que um está atuando na vice direção de uma das escolas. Ou seja, para sanar as necessidades da disciplina de EF no município, dois professores precisam atuar ministrando aulas de EF em mais de uma escola ou instituição.

Neste sentido, constata-se que os professores atuantes em mais de uma escola apresentam uma sobrecarga de trabalho, pois além das aulas que o mesmo deve ministrar e dos planejamentos necessários ao ensino, o professor fica envolvido com mais questões burocráticas (cadernos de chamada, eventos em finais de semana, avaliações, reuniões, entre outras). Além disso, o professor que atua em mais de uma instituição escolar não consegue adquirir uma identidade com todas as escolas onde atua, pois cada local apresenta suas características e como na maioria das vezes este profissional está atuando na sala de aula, fica impossibilitado de ter outras percepções sobre seu ambiente de labor e um maior envolvimento com a comunidade escolar de forma geral, ou mesmo trabalhar com outros alunos, em projetos que envolvam a disciplina de EF.

Outro fator em destaque sobre a realidade dos professores de EF entrevistados, é que os mesmos precisam conciliar o trabalho nas escolas municipais de Restinga Sêca, RS, com outras redes de ensino dentro e fora do próprio município, para que possam atender minimamente suas necessidades financeiras. Em relação a disciplina de EF, no município, existe um Plano de Estudos para a mesma, tal documento já está bastante desatualizado e apresenta limitações. Ainda assim, os professores entrevistados afirmaram que conhecem e utilizam o mesmo, ao menos em partes, para a realização de seus planejamentos da disciplina.

Posteriormente ao conhecer o histórico e contexto educacional do município de Restinga Sêca, RS, foi realizada uma pesquisa sobre a formação continuada de professores no Brasil, destacando autores importantes, apontando possibilidades e limitações em relação a essa temática. Em linhas gerais, a formação de professores é caracterizada como um processo contínuo e permanente, que deve ser compreendida em seu aspecto mais amplo, além disso, é considerada um desafio para as políticas públicas educacionais do país.

A formação continuada é um direito do professor, amparada por lei, e nas últimas décadas vem ganhando repercussão entre órgãos políticos, professores, pesquisadores, universitários e em vários outros setores sociais. Ao longo do tempo, constatou-se que a

formação continuada de professores ganhou distintas características, conforme as demandas de cada período e objetivos educacionais do país. A formação continuada de professores pode assumir o papel de complementar as limitações da formação inicial, de proporcionar progressão na carreira do magistério ou de fazer com que o professor reflita, de forma crítica, sobre suas práticas pedagógicas e necessidades.

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

Com características crítico reflexiva ou reflexivas emancipatórias, a formação continuada realizada em serviço apresenta-se como uma possibilidade que considera o professor como o sujeito central dessa formação, bem como suas necessidades diante de seu contexto de atuação. Nesta proposta, a escola ou o ambiente de atuação do professor são considerados fundamentais para a formação continuada, assim são vistos como espaços propícios para momentos de formação junto de seus pares.

A formação continuada realizada em serviço além de considerar a escola como um ambiente de ensino-aprendizagem também a compreende como um local de produção de conhecimento. Além do mais, possibilita uma maior participação dos professores e comprometimento com esses momentos, pois são sujeitos centrais da mesma. Esta proposta também foge aos moldes verticalizados de formação continuada, muito criticados pelos professores, bem como demonstra-se como uma proposta que não demanda de altos custos financeiros.

As dificuldades encontradas para a realização de momentos de formação continuada não são diferentes para os professores de EF. Através dos estudos que embasam essa pesquisa e dos professores de EF de Restinga Sêca, RS, participantes da mesma, apontou-se para a necessidade desses profissionais serem ouvidos antes das propostas de formações serem planejadas e/ou implementadas pelos seus gestores, pois assim eles poderão opinar a respeito do que está sendo pretendido e apontar suas necessidades e interesses.

Mais uma vez ressalta-se que a formação continuada não deve ser encarada como uma obrigação legal, mas sim como um momento formativo de reflexão e construção do conhecimento. Os professores de EF que participaram da pesquisa apontaram que reuniões e

discussões junto de seus pares, participação em grupos de estudos, trocas de experiências são momentos de formação continuada, tão ou mais importantes que eventos (seminários, oficinas, exposições, entre outros) e cursos de Pós-graduação.

A respeito da disciplina de EF, constatou-se que a mesma ainda encontra dificuldades em legitimar sua presença como componente curricular nas escolas. Fatores como as diferentes ideologias e concepções que exercem/exerceram influência sobre a mesma e a sua inserção nos contextos escolares como atividade extracurricular, antes de seu reconhecimento como componente curricular, podem colaborar para essa dificuldade em consolidar-se como disciplina escolar. Além disso, a discussão conceitual de autores da área mais contribui para que a mesma não assuma uma identidade nas escolas do que auxilia para a sua legitimação.

Tal crítica não desconsidera a importância das diferentes concepções da EF para o ensino escolar, no entanto, destaca-se que seria mais relevante para a disciplina, de forma geral, que os renomados autores da área unissem seus conhecimentos em busca de um objetivo comum, ou seja, fortalecer a EF escolar como componente curricular. Pois compreende-se que com a importância e papel da EF bem definidos nas escolas, as práticas pedagógicas dos professores seriam melhores e mais seguras. Além disso, o próprio professor de EF deve valorizar sua disciplina, tratando ela com seriedade e respeito, não se submetendo a exercer o papel de um professor menos importante na escola ou de ser o “quebra-galho” para ficar com os alunos na quadra enquanto os professores das demais disciplinas curriculares participam de reuniões pedagógicas.

Além disso, a prática pedagógica do professor deve ser compreendida como individual e única, pois considera as experiências adquiridas pelo mesmo ao longo de sua vida (pessoal e acadêmica) e considera a necessidade e realidade de seu contexto de atuação. Destaca-se também, que o professor pode ter uma prática pedagógica distinta entre turmas, escolas e redes de ensino, o que ocorre com certa frequência, pois a prática pedagógica deve estimular a participação e o aprendizado dos alunos, sendo assim, o mesmo deve buscar possibilidades para que esses objetivos sejam materializados.

As políticas públicas educacionais são elemento central na formação continuada de professores, pois são a partir delas que os poderes definem estratégias, metas e objetivos para a educação, de forma geral. As políticas públicas são o resultado de inúmeros jogos de forças entre os grupos econômicos e políticos, classes sociais e demais organizações civis. Neste sentido, constatou-se que as mesmas surgem a partir de uma intensa disputa de poderes.

De acordo com a literatura utilizada na pesquisa, a LDBEN foi a precursora na regulamentação da formação continuada de professores como um direito dos mesmos,

posteriormente o PNE (2014) e a BNCC (2018) apontaram para a necessidade de os momentos de formação continuadas serem oferecidos de forma regular aos professores, como forma de valorizar o quadro do magistério e melhorar a qualidade da educação pública brasileira. Seguindo as orientações do PNE (2014), o PME (2015) de Restinga Sêca também destaca a formação continuada de professores como fundamental para a melhoria educacional. Neste sentido, o relatório da SME (2017) destaca algumas formações realizadas no primeiro ano de gestão da atual secretaria de educação, envolvendo professores, alunos, equipes diretivas, supervisores, educadores especiais, serventes, entre outros grupos.

Além disso, foi analisado o Plano de Carreira do Magistério Público municipal de Restinga Sêca (2007) com a intenção de verificar a valorização destes profissionais. A esse respeito, constatou-se que o nível mais elevado do quadro do magistério (nível quatro) é alcançado com a titulação de mestre do professor. Ou seja, um professor que seja mestre na rede municipal, caso venha a concluir um curso de doutorado, não terá progressão de nível em sua carreira por esta qualificação. Além disso, o acréscimo na remuneração financeira é irrisório ao atingir este último nível.

Dessa forma, percebeu-se que as políticas públicas não estão preocupadas centralmente com a valorização dos profissionais do magistério, qualificação, condições de trabalho ou necessidades específicas de cada contexto escolar. Elas são instituídas de forma verticalizada, a partir de seus interesses, e quando chegam nos âmbitos estaduais e municipais, muitas vezes, não são possíveis de serem materializadas.

Sendo assim, a partir de todo o contexto analisado sobre a formação continuada de professores, percepções trazidas pelos professores de EF do município em questão, da atual secretária da educação e de uma ex-secretária, foram elaborados indicadores e princípios para uma possível proposta de formação continuada para os professores de EF da rede municipal de ensino de Restinga Sêca, RS. Nestes indicadores e princípios são considerados, fundamentalmente, as necessidades apontadas pelos professores de EF participantes da pesquisa e as propostas de formação continuada já implementadas pela atual gestão da SME, bem como algumas possibilidades de organização.

A atual SME vem organizando anualmente dois grandes encontros de formação continuada para todos os profissionais envolvidos com área educacional, além desses momentos, percebeu-se que a proposta da atual gestão da SME é trabalhar de forma descentralizada, a partir de grupos de estudos como já fora mencionado. Neste sentido, as necessidades apontadas pelos professores vão de encontro a proposta de grupos de estudos

que a SME já vem trabalhando com outros públicos, além de ser uma proposta econômica, tendo em vista as dificuldades financeiras enfrentadas pelo município.

Sendo assim, foram elaborados os seguintes indicadores para a realização de momentos de formação continuada para professores de EF: levantamento de possíveis dias para a realização de momentos de formação continuada; organização de um calendário para esses momentos formativos, amparo documentado da SME para a realização desses encontros de formação continuada para professores de EF; busca de possibilidades e alternativas para que essas formações sejam realizadas de forma regular; além das possibilidades de parcerias com a própria rede municipal de ensino, com o Polo Educacional Superior de Restinga Sêca, RS e com a UFSM, mais especificamente nos cursos de graduação e Pós-graduação em Educação Física.

Os princípios centrais para a proposta de formação continuada de professores de EF de Restinga Sêca, RS, foram definidos como os seguintes: valorizar a formação continuada realizada em serviço; considerar aspectos relacionados a realidade local do município; apresentar um caráter crítico-reflexivo e, principalmente, partir das necessidades concretas do professor.

Sendo assim, sabe-se que desafios irão surgir na implementação de uma proposta de formação continuada para professores de EF, principalmente no que diz respeito ao horário para a realização desses momentos, no entanto, eles devem ser superados de forma conjunta, pelos professores e pela SME. Além disso, a SME deve amparar os professores caso não sejam possíveis horários em comum entre os professores da rede, fora do horário de aulas, pois os momentos de formação são fundamentais para a qualidade da prática pedagógica do professor e, apesar da pretensão de serem realizados de forma regular, eles não ocorrerão diariamente. Ou seja, com o amparo da SME poderão ser encaminhadas atividades a distância aos alunos ou mesmo as aulas podem ter alguns períodos reduzidos, sem prejuízo aos estudantes obviamente.

É necessário ressaltar que, tendo o amparo da SME, os professores de EF devem assumir o compromisso de participar ativamente desses momentos de formação continuada, buscando melhorias em suas práticas pedagógicas, de forma a contribuir ainda mais com a qualidade da educação do município de Restinga Sêca, RS. A pretensão ao elaborar os princípios e indicadores para uma proposta de formação continuada específica aos professores de EF é a de que com um envolvimento efetivo dos professores da área e da SME, com o passar do tempo, os momentos de formação sejam um processo naturalizado, deixando de ser

uma necessidade legal e passando a ser um tempo habitual e fundamental para a reflexão e estudos.

A longo prazo, também destaca-se que seria fundamental que os professores pudessem trabalhar pelo menos 20 horas em apenas uma escola, pois dessa forma poderiam integrar-se ao contexto onde atuam, além da possibilidade de trabalharem com projetos educacionais. A valorização do professor passa, sem dúvidas, pela qualidade de seu ambiente de trabalho, e um professor que trabalha em várias escolas certamente não considera-se valorizado da forma como deveria. Sabe-se que manter um professor em cada uma das escolas pesquisadas irá exigir um maior recurso do município para atender a essa necessidade, contudo, compreende-se que isso seria um investimento educacional e não um “gasto”. Pois quem economiza em educação contenta-se com o que já existe em sua realidade e, dessa forma, não busca melhorias e crescimento para seu município.

Outros fatores fundamentais são a revisão dos níveis do Plano de Carreira do Magistério Público municipal de Restinga Sêca e a valorização dos mesmos. Dessa forma, os professores poderiam dedicar-se exclusivamente a educação da rede municipal de ensino do referido município, não sendo necessário conciliarem seus horários com mais de uma rede de ensino.

A realização de propostas de formação continuada para professores de EF certamente abrange inúmeros desafios de forma a atender aos interesses e necessidades dos professores e as possibilidades dos gestores em realizarem as mesmas. No entanto, defende-se que ela é imprescindível para a reflexão crítica do professor sobre sua atuação. Além disso, a educação como um todo deve ser a prioridade de qualquer gestor, pois só a partir dela é possível mudar a realidade social de qualquer contexto. Neste sentido, sugere-se outras pesquisas sobre a temática, principalmente relacionados a formação continuada realizada em serviço e, além disso, pretende-se que esses indicadores e princípios possam ser de fato inseridos nos momentos de formação continuada por área pretendidos pela SME de Restinga Sêca, RS.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões para reflexão. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 112, 2010.

ALVARADO PRADA, L. E. A formação em serviço de docentes de adultos. 145 pf. **Tese de doutorado** - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1995.

_____. Investigación colectiva: aproximaciones teórico-metodológicas. **Estudios pedagógicos (Valdivia)**, v. 34, n. 1, p. 157-172, 2008.

_____. Dever e direito à formação continuada de professores. **Revista Profissão Docente**, v. 7, n. 16, 2007.

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.

ALVARADO-PRADA, L. E; OLIVEIRA, V. de F. Concepções e políticas de formação continuada de professores: sua construção. **Ensino em Revista**, 2010.

ANDRÉ, M. et al. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação e sociedade**, v. 20, n. 68, p. 301-309, 1999.

BETTI, M; ZULIANI, L. R. Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 1, n. 1, 2009.

BORDINHÃO, L. S. Educação Física: da teoria à prática nas escolas da rede estadual de ensino do município de Santa Maria, RS. 39 pf. **Monografia de Especialização** - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão final. MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/04/BNCC_19mar2018_versaofinal.pdf>. Acesso em: 03 de jun. de 2018.

_____. **Constituição da república federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

_____, INEP. **IDEB**, 2018. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/ideb>>. Acesso em 06 de mai. de 2018 às 20 hs e 37 min.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC / SEF, 1998. 114 p.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília, DF, 1996.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF, 2001.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF, 2014.

_____, I. B. G. E. **Censo demográfico**, 2015. Disponível em http://ibge.gov.br/cidadesat/painel/educacao.php?lang=_ES&codmun=431550&search=rio-grande-do-sul|restinga-seca|infograficos:-escolas-docentes-e-matriculas-por-nivel>. Acesso em 13 de jun. de 2017 às 22 hs.

_____, I. B. G. E. **Censo demográfico**, 2010. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/545/cd_2010_educacao_e_deslocamento.pdf>. Acesso em 20 de maio de 2018 às 20 hs e 21 min.

_____, I. B. G. E. **Censo Escolar da Educação Básica**, 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/censo-escolar>>. Acesso em 13 de maio de 2018 às 23 hs.

_____, I. B. G. E. **Censo Escolar da Educação Básica**, 2016. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf>. Acesso em 29 de maio de 2018 às 20 hs e 50 min.

BONETI, L. W. **Políticas públicas por dentro**. 3 ed. rev. – Unijuí, 2011.

BUDIN, C. J. Professores-formadores em grupos de formação continuada: possibilidades e limites da profissionalização do magistério. 190 pf. **Dissertação de mestrado**. Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2014.

BUFFON, E. **A formação continuada de professores e o trabalho pedagógico**. 2017. 90f. Dissertação de Mestrado. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

COSTA, L. C. A; NASCIMENTO, J. V. Prática pedagógica de professores de Educação Física: conteúdos e abordagens pedagógicas. **Journal of Physical Education**, v. 17, n. 2, p. 161-167, 2006.

CRISTINO, A. P. da R. **Um olhar crítico-reflexivo sobre a formação continuada de professores de educação física da rede municipal de ensino de Santa Maria (RS)**. 2007. 162 f. Dissertação de mestrado. Dissertação (Pós-graduação em educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Santa Maria, 2007.

CRISTINO, A. P. da R; KRUG, H. N. Um olhar crítico-reflexivo sobre a formação continuada de professores de educação física da rede municipal de ensino de Santa Maria (RS). **Movimento**, v. 14, n. 1, p. 63, 2008.

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

FERREIRA, C. F. Políticas curriculares para Educação Física do ensino fundamental: uma análise dos documentos curriculares oficiais. 2016. 49 pf. **Trabalho de Conclusão de Curso** - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2016.

FRANCO, M. L. P. B. Análise de Conteúdo. 4ª. **Brasília: Liber Livro**, 2012.

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

FREITAS, H. C. L. de. Comentários. In: BALZANO, O. (Org.). **O desafio da profissionalização docente no Brasil e na América Latina**. – Brasília: CONSED, UNESCO, 2007. p. 18 – 19.

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

_____. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores**, v. 1, n. 2, 2016.

_____. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de pesquisa**, v. 119, p. 191-204, 2003.

_____. Formação de professores: condições e problemas atuais. **REVISTA INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**, v. 1, n. 2, 2016.

GHIRALDELLI, J. **Educação física progressista**. São Paulo: Loyola, 1989.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008.

GÜNTHER, M. C. C. **Formação Permanente de Professores de Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre no Período de 1989 a 1999: um estudo a partir de quatro escolas da Rede**. 2000.

GÜNTHER, M. C. C; MOLINA NETO, V. Formação permanente de professores de educação física na rede municipal de ensino de porto alegre: uma abordagem etnográfica. **Revista Paulista de Educação Física, São Paulo**, v. 14, n. 1, p. 85-97, 2000.

HYPOLITO, Á. L. M. Trabalho docente e o novo Plano Nacional de Educação: valorização, formação e condições de trabalho. **Cadernos Cedes**, v. 35, n. 97, p. 517-534, 2015.

ILHA, F. R.S. **A regulação curricular da Educação Física na escola e seus efeitos no trabalho de professores iniciantes. 2015. 197f**. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2015.

ILHA, F. R.S; MARQUES, M. N.; KRUG, H. N. Grupo de estudos e pesquisas: uma possibilidade de desenvolvimento profissional de professores de educação física através da mobilização dos saberes docentes. In: **VI CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO**. 2009. p. 01-12.

IVO, A. A; HYPOLITO, A. M. Políticas gerenciais em educação: efeitos sobre o trabalho docente. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 2, p. 365-79, 2015.

KRAVCHYCHYN, Claudio et al. Educação Física escolar brasileira: caminhos percorridos e “novas/velhas” perspectivas. **Teoria e Prática da Educação**, v. 14, n. 1, p. 107-118, 2011.

KUNZ, E. **Educação Física: ensino e mudanças**. Ijuí: Unijuí, 2012.

- _____. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 2014.
- LAVOURA, T. N; BOTURA, H. M. L; DARIDO, S. C. Educação física escolar: conhecimentos necessários para a prática pedagógica. **Journal of Physical Education**, v. 17, n. 2, p. 203-209, 2006.
- MARCONI, M.A; LAKATOS, E.M. **Fundamentos da metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2010.
- MARIN, E. C. et al. Formação continuada em educação física: relação entre mundo do trabalho, políticas educacionais e educação. **Movimento**, v. 17, n. 2, p. 259, 2011.
- MARQUES, J. F. **Círculos da paz: práticas restaurativas como instrumento de acesso à justiça nas escolas do Tocantins**. 2015. 68 f. 2015. Dissertação de Mestrado. Dissertação (Mestrado Profissional Interdisciplinar em Prestação Jurisdicional e Direitos Humanos) – Universidade Federal do Tocantins., Tocantins.
- MELO, T. G. S.; MOURA, D. H. PNE (2001-2010), PNE (2014-2024): orientações para a Educação Profissional no Brasil. **HOLOS**, v. 33, n. 3, p. 3-15, 2017.
- MOURA, O. M. de; GARCIA, D. M. F. Formação continuada de professores de Educação Física e os saberes docentes: a busca por alternativas. In: **Anais do Encontro de Pesquisa em Educação e Congresso Internacional de Trabalho Docente e Processos Educativos**. 2009.
- NÓVOA, A. et al. Vidas de professores. **American Sociological Review**, v. 49, n. 1, p. 100-116, 1998.
- NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. 1992.
- _____. **O regresso dos professores**. 2007.
- _____. **Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas**. 1999.
- _____. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. 2009. 2011.
- _____. Professor se forma na escola. **Revista Nova Escola**, v. 142, p. 13-15, 2001.
- NUNES, M. L. F; RÚBIO, K. O. currículo (s) da educação física e a constituição da identidade de seus sujeitos. **Currículo sem fronteiras**, v. 8, n. 2, p. 55-77, 2008.
- PÁDUA, E. M. M. de. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico**. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- POLO EDUCACIONAL SUPERIOR DE RESTINGA SÊCA. Disponível em <http://www.uabrestingaseca.com.br/index.php/Welcome/mostra_noticia/32> Acesso em 02 de jun. de 2018, as 12 hs e 30 min.

RESTINGA SÊCA. **Plano de Estudo da disciplina de Educação Física**. Restinga Sêca, sem data.

_____. **Plano Municipal de Educação**. Restinga Sêca, 2007.

_____. **Plano de Carreira do Magistério Público do Município**. Restinga Sêca, 2007.

_____. **Secretaria Municipal de Educação Relatório 2017**. Restinga Sêca, 2017.

REZER, R; DO NASCIMENTO, J. V; FENSTERSEIFER, P. E. Um diálogo com diferentes “formas-de-ser” da Educação Física contemporânea—duas teses (não) conclusivas. **Pensar a Prática**, v. 14, n. 2, 2011.

RICHARDSON, R. J. et al. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 2011.

RIO GRANDE DO SUL. Ministério Público. **Mapa social**. Documento gerado em 28 de fev de 2018 às 13:42:48.

ROMANOWSKI, J. P; MARTINS, P. L. O. Formação continuada: contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores. In **VIII Seminário de pesquisa em educação da região sul**. 2008.

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.

SALLES, F. C. A formação continuada em serviço. **Revista Iberoamericana de Educación**, 2004.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. A. Pesquisa qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos. **Revista Contrapontos**, v. 3, n. 3, p. 393-405, 2003.

_____. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Campinas: Argos, 2007.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez editora, 2014.

SILVA, A. M. **O processo de elaboração das orientações curriculares para a educação física na rede municipal de ensino de Santa Maria**. 2017. 98f. 2017. Dissertação de Mestrado. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Maria.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Editora Vozes Limitada, 2014.

TARDIF, M; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Editora Vozes Limitada, 2013.

VEIGA, I. P. A. **A aventura de formar professores**. Campinas: Papyrus, 201.

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE RESTINGA SÊCA



ROTEIRO DE ENTREVISTA PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE RESTINGA SÊCA

Bloco 1: Dados de identificação
1.1. Nome:
1.2. Qual é a sua formação?
1.3. Quanto tempo faz que você concluiu a sua formação inicial?
1.4. Desde que ano você atua em Restinga Sêca?
1.5. Quanto tempo faz que você atua/atuou como professor de Educação Física em Restinga Sêca (ministrando aulas nas escolas de ensino fundamental - anos finais)?
Bloco 2: Condições de trabalho dos professores de Educação Física no município de Restinga Sêca
2.1. Como foi a sua inserção como professor de Educação Física no município (concurso, contrato, outro regime)?
2.2. Qual a sua carga horária de trabalho no município (como professor de Educação Física e/ou também outro cargo)?
2.3. Você tem outra atividade empregatícia além de seu vínculo com o município de Restinga Sêca ou mesmo em outra função no município?
2.4. Como é distribuída a sua carga horária de professor de Educação Física no município?
2.5. Qual a carga horária semanal da disciplina de Educação Física no (s) local/locais onde você atua?
2.6. A (s) escola (s) onde você atua é ou foi atendida por algum projeto (PIBID, Mais Educação, PELC, Segundo Tempo, entre outros)?
2.7. Existem aspectos que <u>NÃO FORAM</u> contemplados, em relação as condições de trabalho, que você considera importante destacar?

Bloco 3: Formação continuada e componente curricular Educação Física
3.1. O que você entende ou considera como formação continuada?
3.2. Atualmente você realiza algum curso de Pós-graduação ou aperfeiçoamento na área?
3.3. Você participou de eventos de formação continuada gerais e específicos para professores de Educação Física?
Quais as dificuldades para participar de cursos de formação continuada?
3.4. Você participou de eventos de formação continuada gerais e específicos para professores de Educação Física oferecidos pelo município de Restinga Sêca (nas escolas ou em outros espaços)?
3.5. Em caso afirmativo da questão anterior, como ocorreu essa formação continuada?
3.6. Você acha importante existirem momentos de formação continuada de professores (de forma geral e também específica para a área)?
3.7. Em caso afirmativo da questão anterior, na sua opinião, como seria o processo ideal de formação continuada para os professores de Educação Física do município, considerando suas condições de trabalho?
3.8. Você conhece os objetivos e o Plano de Estudos da disciplina de Educação Física?
3.9. Você utiliza o Plano de Estudos da disciplina para o seu planejamento durante o ano letivo?
3.10. Você participou da elaboração dos objetivos e Plano de Estudos da disciplina de Educação Física?
3.11. Existem aspectos que <u>NÃO FORAM</u> contemplados, em relação a formação continuada e a disciplina de Educação Física, que você considera importante destacar?

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O (A) SECRETÁRIO (A) DA EDUCAÇÃO DE RESTINGA SÊCA



ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O (A) SECRETÁRIO (A) DA EDUCAÇÃO DE RESTINGA SÊCA

Bloco 1: Dados de identificação
1.1. Nome:
1.2. Qual é a sua formação?
1.3. Qual o seu vínculo empregatício com Restinga Sêca, fora a secretaria?
1.4. Quanto tempo você trabalha em Restinga Sêca e em que cargo (s)?
Bloco 2: Secretaria de educação de Restinga Sêca e a formação continuada
2.1. O que fez você aceitar o desafio de assumir o cargo secretário (a) da educação?
2.2. Quais os principais desafios enfrentados pela secretaria da educação atualmente?
2.3. Quais as principais metas da atual secretaria da educação para sua gestão?
2.4. Existe planejamento da secretaria de educação em relação a propostas de formação continuada de professores?
2.5. Você acredita que é importante os professores do município participarem de momentos de formação continuada de forma regular?
2.6. Existe alguma proposta de formação continuada específica para cada área de atuação, em especial para a Educação Física?
2.7. Como é a relação entre a secretaria e as escolas sobre a autonomia das mesmas em realizarem momentos de formação continuada de acordo com a demanda de seus contextos?
2.8. Você acredita que as condições de trabalho dos professores (carga horária e distribuição da mesma, materiais e espaços) influenciam na participação ou não dos mesmos em cursos ou momentos de formação continuada?
2.9. Existem aspectos que <u>NÃO FORAM</u> contemplados que você considera importante destacar?

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM EX-SECRETÁRIOS (AS) DA EDUCAÇÃO DE RESTINGA SÊCA



ROTEIRO DE ENTREVISTA COM EX-SECRETÁRIOS (AS) DA EDUCAÇÃO DE RESTINGA SÊCA

Bloco 1: Dados de identificação
1.1. Nome:
1.2. Qual é a sua formação?
1.3. Você atualmente tem algum vínculo empregatício no município de Restinga Sêca?
1.4. Quanto tempo você trabalha em Restinga Sêca e em que cargo (s)?
1.5. Em que ano e em qual gestão governamental do município você foi secretário (a) da educação?
Bloco 2: Secretaria de educação de Restinga Sêca e a formação continuada
2.1. Na época, o que fez você aceitar o desafio de assumir o cargo secretário (a) da educação?
2.2. Quais eram os principais desafios enfrentados pela secretaria da educação na sua gestão?
2.3. Quais eram as principais metas da sua gestão na secretaria da educação e quais foram alcançadas?
2.4. Em sua gestão, existia algum planejamento em relação a propostas de formação continuada de professores?
2.5. Considerando a época em que você foi secretário (a) de educação de Restinga Sêca e também a atualidade das condições da educação de forma geral, você acredita que seria importante os professores do município participarem de momentos de formação continuada de forma regular?
2.6. Na sua gestão, existia alguma proposta de formação continuada específica para cada área de atuação, em especial para a Educação Física?

2.7. Como era a relação, em sua gestão, entre a secretaria e as escolas sobre a autonomia das mesmas em realizarem momentos de formação continuada de acordo com a demanda de seus contextos?

2.8. Você acredita que as condições de trabalho dos professores (carga horária e distribuição da mesma, materiais e espaços) influenciam na participação ou não dos mesmos em cursos ou momentos de formação continuada?

2.9. Existem aspectos que **NÃO FORAM** contemplados que você considera importante destacar?

ANEXO A – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL



AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu Antonina Garcia Cavalheiro,
 abaixo assinado, responsável pela SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE RESTINGA SÊCA, RS, autorizo a realização do estudo "A INFLUÊNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA PRÁTICA PADAGÓGICA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO MUNICÍPIO DE RESTINGA SÊCA, RS", a ser conduzido pelos (as) pesquisadores (as) Lidiane Soares Bordinhão e João Francisco Magno Ribas (orientador).

Fui informado (a), pelo (a) responsável do estudo, sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.

Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Data: 24/04/17

Cavalheiro

Assinatura e carimbo do responsável institucional

Antonina Garcia Cavalheiro
 Secretária Municipal de
 Educação

ANEXO B – CARTA DE APRESENTAÇÃO/AUTORIZAÇÃO



CARTA DE APRESENTAÇÃO/AUTORIZAÇÃO

Para: Secretaria municipal de educação de Restinga Sêca, RS.

Assunto: Apresentação e Autorização para realização do Projeto na Rede Municipal de Ensino.

Venho, por meio desta, apresentar a pesquisa “A INFLUÊNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA PRÁTICA PADAGÓGICA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO MUNICÍPIO DE RESTINGA SÊCA, RS”, que está sendo desenvolvido pela mestranda em Educação Física Lidiane Soares Bordinhão do GRUPO DE ESTUDOS PRAXIOLÓGICOS – GEP BRASIL/CEFD/UFSM, que tem como objetivo investigar quais as alternativas existentes ou pré-existentes à garantia de regularidade de uma formação continuada de professores de Educação Física, como previsto legalmente, nas escolas municipais de ensino fundamental do município de Restinga Sêca, RS.

Enfim, solicitamos a Secretaria que, oficialmente, autorize-nos a fazer apresentação do trabalho e nossas intenções, e posteriormente a realização da pesquisa. Certa de contar com a sua compreensão, coloco-me à disposição para a prestação de quaisquer informações adicionais que sejam necessárias.

Atenciosamente,

Lidiane Soares Bordinhão (mestranda) e João Francisco Magno Ribas (orientador)

GEP BRASIL/CEFD/UFSM

lidianesoaresbordinhao@gmail.com

ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do estudo: **A INFLUÊNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA PRÁTICA PADAGÓGICA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO MUNICÍPIO DE RESTINGA SÊCA, RS**

Pesquisador responsável: João Francisco Magno Ribas (orientador) e Lidiane Soares Bordinhão

Instituição/Departamento: Centro de Educação Física e Desportos CEFD/UFSM

Telefone e endereço postal completo: (55) 99654-1562. Avenida Roraima, 1000, prédio 51, 2047, 97105-970 - Santa Maria - RS.

Local da coleta da pesquisa: No endereço das escolas e secretarias que demonstraram interesse em participar do estudo.

Eu João Francisco Magno Ribas, responsável pela pesquisa **A INFLUÊNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA PRÁTICA PADAGÓGICA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO MUNICÍPIO DE RESTINGA SÊCA, RS**, o convido a participar como voluntário deste nosso estudo.

Esta pesquisa pretende “Investigar quais as alternativas existentes ou pré-existentes à garantia de regularidade de uma formação continuada de professores de Educação Física, como previsto legalmente, nas escolas municipais de ensino fundamental do município de Restinga Sêca, RS”. Acredito que ela seja importante porque reconhecer as diversas circunstâncias que envolvem a formação continuada de professores de Educação Física no município de Restinga Sêca, RS é um desafio, e a partir desse reconhecimento colaborar efetivamente para que ocorra uma melhoria de acesso ao processo estabelecido junto às bases legais.

Para sua realização será feito o seguinte procedimento metodológico: Análise documental, entrevista com os professores (as) de Educação Física, um membro da equipe diretiva da escola (diretor ou vice-diretor) e secretária da educação. Sua participação constará

de participar de uma entrevista que terá seu áudio gravado e será posteriormente transcrita e devolvida para a análise e validação do entrevistado.

- **Benefícios:** Esta pesquisa trará maior conhecimento sobre o tema abordado e apresentará uma proposta de formação continuada específica para professores de Educação Física da rede municipal de Restinga Sêca, RS.

- **Risco:** Algumas perguntas poderão constranger o entrevistado, caso isso ocorra o mesmo poderá optar por não responder a pergunta e/ou poderá optar por desistir de participar da pesquisa.

Durante todo o período da pesquisa você terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento. Para isso, entre em contato com algum dos pesquisadores ou com o Conselho de Ética em Pesquisa da UFSM.

Em caso de algum problema relacionado com a pesquisa, você terá direito à assistência gratuita que será prestada pelos responsáveis pela mesma através dos telefones mencionados anteriormente.

Você tem garantido a possibilidade de não aceitar participar ou de retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e poderão divulgadas, apenas, em eventos ou publicações, sem a identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação.

Autorização

Eu,

_____,
após a leitura ou a escuta da leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado, ficando claro para que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade, bem como de esclarecimentos sempre que desejar. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância em participar deste estudo.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu,
_____, R. G. _____

concordo em participar desta pesquisa desenvolvida pela pesquisadora GEP BRASIL/CEFD/UFSM.

Assinatura do voluntário

Assinatura do responsável pela obtenção do TCLE

Data: _____

Local: _____

ANEXO D – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE



TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: A INFLUÊNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA PRÁTICA PADAGÓGICA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO MUNICÍPIO DE RESTINGA SÊCA, RS

Pesquisador responsável: João Francisco Magno Ribas (orientador) e Lidiane Soares Bordinhão.

Instituição/Departamento: Centro de Educação Física e Desportos CEFD/UFSM

Telefone: (55) 99654-1562

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a confidencialidade dos dados dos participantes desta pesquisa, cujos dados serão coletados por meio de entrevistas e de análise documental, no endereço da escola e secretaria de educação do município de Restinga Sêca, RS que autorizou a realização do estudo. Informam, ainda, que estas informações serão utilizadas, única e exclusivamente, para execução do presente projeto.

As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas na UFSM - Avenida Roraima, 1000, prédio 51, sala 2047 - 97105-900 - Santa Maria - RS, por um período de cinco anos, sob a responsabilidade dos (as) pesquisadores (as). Após este período os dados serão destruídos.

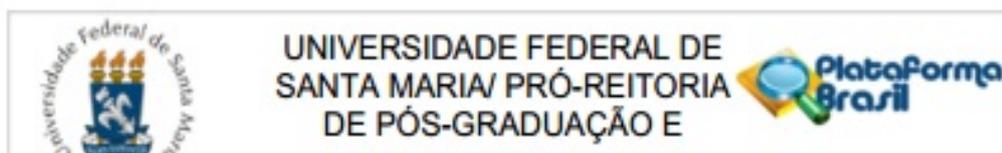
Este projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM em/...../....., e recebeu o número Caae

Santa Maria,



Assinatura do pesquisador responsável.

ANEXO E – PARECER COMITÊ DE ÉTICA UFSM



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A INFLUÊNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO MUNICÍPIO DE RESTINGA SÊCA, RS

Pesquisador: JOAO FRANCISCO MAGNO RIBAS

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 69009917.0.0000.5346

Instituição Proponente: Universidade Federal de Santa Maria/ Pró-Reitoria de Pós-Graduação e

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.118.462

Apresentação do Projeto:

O projeto se intitula "A influência da formação continuada na prática pedagógica dos professores de educação física no município de Restinga Sêca, RS" e se vincula ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física.

No resumo do projeto o seguinte texto: "A presente pesquisa apresenta como temática central a influência da formação continuada de professores de Educação Física no município de Restinga Sêca, RS, considerando as alternativas existentes ou pré-existentes para garantir melhorias na prática pedagógica dos professores desta disciplina. O estudo será dividido em dois momentos: pesquisa documental e estudo exploratório, com caráter quantitativo e qualitativo. Como instrumentos de pesquisa serão utilizados documentos e entrevistas e a análise será realizada através da análise de conteúdo e estatística descritiva. Através dos resultados pretende-se apontar as possíveis influências da formação continuada na prática pedagógica dos professores de Educação Física de um município de pequeno porte, com poucos recursos financeiros, como Restinga Sêca, RS e, a partir disto, colaborar com propostas para melhorias na formação continuada desses profissionais e, assim, auxiliar na prática pedagógica dos mesmos."

Endereço: Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 2º andar

Bairro: Camobi

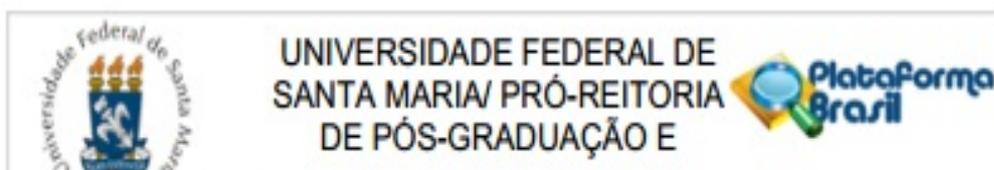
CEP: 97.105-970

UF: RS

Município: SANTA MARIA

Telefone: (55)3220-9362

E-mail: cep.ufsm@gmail.com



Continuação do Parecer: 2.118.462

Consta que a amostra será composta por professores de Educação Física das escolas municipais de ensino fundamental de Restinga Sêca, RS, diretores das escolas municipais e pelo secretário da educação do município.

Serão utilizadas entrevistas estruturadas e análise documental como instrumentos de pesquisa. Para Gil (2009) a entrevista é "uma forma de diálogo assimétrico em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação" e os documentos, escritos ou não, constituem o que se denomina de fontes primárias, conforme Marconi e Lakatos (2010). Os documentos serão analisados através da análise de conteúdo e as entrevistas por meio de estatística descritiva.

O projeto apresenta revisão bibliográfica inicial, cronograma e roteiro de entrevista.

Objetivo da Pesquisa:

Na p. 6 do projeto consta que o objetivo geral é "investigar quais as alternativas existentes ou pré-existentes à garantia de regularidade de uma formação continuada de professores de Educação Física, como previsto legalmente, nas escolas municipais de ensino fundamental do município de Restinga Sêca, Rio Grande do Sul."

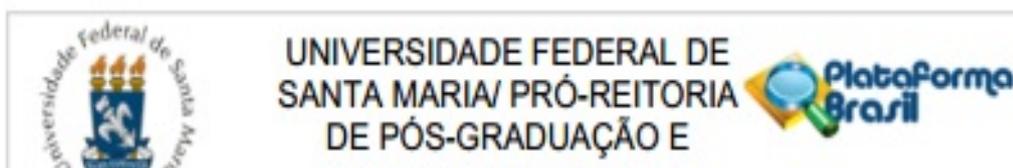
A redação do objetivo é incompreensível.

Os objetivos específicos são:

*-Caracterizar as condições de formação continuada presentes nas escolas municipais;

- Identificar os elementos normativos existentes na LDB (BRASIL, 1996), no PNE (BRASIL, 2014) e na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017) relacionados com a concepção de formação continuada;
- Analisar quais as condições concretas, no contexto epistemológico, para o desenvolvimento e aplicação da disciplina de Educação Física, na relação com a formação continuada.
- Elaborar princípios centrais de formação continuada para professores de Educação Física que deem conta da realidade do município.*

Endereço: Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 2º andar
 Bairro: Camobi CEP: 97.105-970
 UF: RS Município: SANTA MARIA
 Telefone: (55)3220-9362 E-mail: cep.ufsm@gmail.com



Continuação do Parecer: 2.116.462

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Consta a seguinte descrição para riscos e benefícios:

*- Benefícios: esta pesquisa trará maior conhecimento sobre o tema abordado e apresentará uma proposta de formação continuada específica para professores de Educação Física da rede municipal de Restinga Sêca, RS.

- Risco: algumas perguntas poderão constranger o entrevistado, caso isso ocorra o mesmo poderá optar por não responder a pergunta e/ou poderá optar por desistir de participar da pesquisa.*

Considerando-se as características do projeto, a descrição apresentada pode ser considerada suficiente.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A redação do objetivo geral é incompreensível.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados de modo suficiente.

Recomendações:

Veja no site do CEP - <http://w3.ufsm.br/nucleodecomites/index.php/cep> - na aba "orientações gerais", modelos e orientações para apresentação dos documentos. ACOMPANHE AS ORIENTAÇÕES DISPONÍVEIS, EVITE PENDÊNCIAS E AGILIZE A TRAMITAÇÃO DO SEU PROJETO.

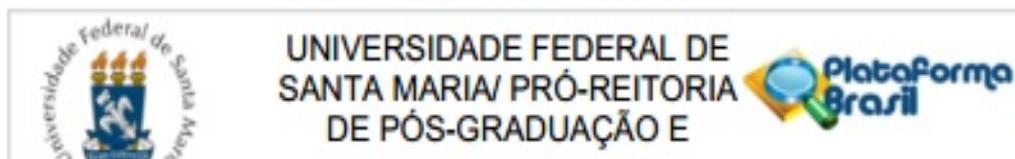
Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Endereço: Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 2º andar
 Bairro: Camobi CEP: 97.105-970
 UF: RS Município: SANTA MARIA
 Telefone: (55)3220-9362 E-mail: cep.ufsm@gmail.com



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA MARIA/ PRÓ-REITORIA
DE PÓS-GRADUAÇÃO E

Continuação do Parecer: 2.118.462

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_925806.pdf	26/05/2017 10:52:32		Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto.pdf	26/05/2017 10:49:12	JOAO FRANCISCO MAGNO RIBAS	Aceito
Outros	CARTA.pdf	20/05/2017 18:46:23	JOAO FRANCISCO MAGNO RIBAS	Aceito
Outros	TERMODECONFIDENCIALIDADE.pdf	20/05/2017 18:44:30	JOAO FRANCISCO MAGNO RIBAS	Aceito
Outros	ROTEIRO3.pdf	20/05/2017 18:43:02	JOAO FRANCISCO MAGNO RIBAS	Aceito
Outros	ROTEIRO2.pdf	20/05/2017 18:42:30	JOAO FRANCISCO MAGNO RIBAS	Aceito
Outros	ROTEIRO1.pdf	20/05/2017 18:41:59	JOAO FRANCISCO MAGNO RIBAS	Aceito
Outros	GAP.pdf	20/05/2017 18:40:29	JOAO FRANCISCO MAGNO RIBAS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Autorizacao.pdf	20/05/2017 18:40:04	JOAO FRANCISCO MAGNO RIBAS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	20/05/2017 18:39:10	JOAO FRANCISCO MAGNO RIBAS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	20/05/2017 18:36:30	JOAO FRANCISCO MAGNO RIBAS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SANTA MARIA, 13 de Junho de 2017

Assinado por:
CLAUDEMIR DE QUADROS
(Coordenador)

Endereço: Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 2º andar
 Bairro: Camobi CEP: 97.105-970
 UF: RS Município: SANTA MARIA
 Telefone: (55)3220-9362 E-mail: cep.ufsm@gmail.com