

**UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL**

Everton Dias de Abreu Lopes

**O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE MUNICIPAL DE
ENSINO DE SANTO ANDRÉ E AS INFLUÊNCIAS DA FORMAÇÃO
CONTINUADA EM SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

São Caetano do Sul - SP

2022

EVERTON DIAS DE ABREU LOPES

**O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE MUNICIPAL DE
ENSINO DE SANTO ANDRÉ E AS INFLUÊNCIAS DA FORMAÇÃO
CONTINUADA EM SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

**Trabalho Final de Curso apresentado ao
Programa de Pós-Graduação em Educação –
Mestrado Profissional - da Universidade
Municipal de São Caetano do Sul como
requisito parcial para a obtenção do título de
Mestre em Educação.**

**Área de concentração: Formação de
Professores e Gestores**

Orientador: Prof. Dr. Ivo Ribeiro de Sá

São Caetano do Sul - SP

2022

FICHA CATALOGRÁFICA

LOPES, Everton Dias de Abreu.

O professor de Educação Física da rede municipal de ensino de Santo André e as influências da formação continuada em sua prática pedagógica/ Everton Dias de Abreu Lopes – São Caetano do Sul: USCS, 2022. 162f.

Orientador: Prof. Dr. Ivo Ribeiro de Sá Dissertação (mestrado) - USCS, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional, 2022.

1. Educação Física 2. Coordenação Pedagógica 3. Formação Continuada.
4. Formação Docente

I. O professor de Educação Física da rede municipal de ensino de Santo André e as influências da formação continuada em sua prática pedagógica

II. Universidade Municipal de São Caetano do Sul.

Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul

Prof. Dr. Leandro Campi Prearo

Pró-reitora de Pós-graduação e Pesquisa Profa.

Dra. Maria do Carmo Romeiro

Gestão do Programa de Pós-graduação em Educação

Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda

Profa. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício

Trabalho Final de Curso defendido e aprovado em 09 de fevereiro de 2022 pela Banca Examinadora constituída pelos (as) professores (as):

Prof. Dr. Ivo Ribeiro de Sá (USCS)

Prof. Dr. Carlos Alexandre Felicio Britto (USCS)

Profa. Dra. Vera Maria Nigro de Souza Placco (PUC-SP)

Dedico este trabalho a minha esposa Samira Comenale Lopes Dias
e aos meus filhos Bruno Dias Lopes e Caio Dias Lopes
por compreenderem a importância da Educação,
além da paciência, dedicação e esforço
despendidos nesse período.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela vida, pela saúde e fé que me fortalece nos momentos de dificuldade.

À minha esposa Samira Comenale Lopes Dias, meus filhos Bruno Dias Lopes e Caio Dias Lopes, pela paciência, parceria, compreensão e colaboração durante o período de elaboração deste estudo.

Aos meus pais, Deusdete Soares de Abreu e Joana Dias de Abreu (em memória), pela educação e integridade que estruturaram meu caráter e me constituíram como pessoa, e às minhas irmãs, Simone Dias de Abreu e Silmara Dias de Abreu, com quem dividi minha infância e tenho grandes lembranças.

A todos os meus familiares, em especial meu sogro José Rubens Lopes, minha sogra Rosane Maria Comenale Lopes e minha cunhada Naiara Comenale Lopes, que incentivam e participam de cada conquista, pessoal e profissional.

Aos meus amigos por cada história, risada, descontração e alegria que faz nossos dias mais felizes. Aos professores, gestores e profissionais da educação com quem pude compor em algum momento da minha jornada enquanto docente, colaborando direta ou indiretamente com a minha formação, nas instituições privadas e na rede pública no município de Santo André, especialmente aos colegas professores e coordenadores que contribuíram diretamente para os resultados obtidos neste estudo.

À prefeitura de Santo André, que permitiu a realização da pesquisa nas escolas municipais, incentivando a formação continuada dos profissionais da educação, por meio de parcerias com instituições de ensino, e possibilitando a evolução funcional, além de autorizar o afastamento parcial das minhas funções, algo que foi fundamental para realizar a coleta dos dados e concluir a escrita deste estudo.

À Universidade Municipal de São Caetano – USCS, aos colegas-alunos que, assim como eu, se aventuraram no mestrado, aos profissionais que colaboram na administração e estrutura do Programa de Pós-Graduação em Educação, ao reitor, ao pró-reitor, aos coordenadores, especialmente aos professores que compõem o quadro docente, que, com enorme competência e dedicação, contribuíram para a construção desse trabalho e possibilitaram inúmeros momentos de aprendizado e reflexão sobre a prática docente.

Por fim, fica aqui um agradecimento especial ao meu orientador, Prof. Dr. Ivo Ribeiro de Sá, que, com sabedoria, paciência, perseverança e dedicação, me instruiu pelos caminhos trilhados nesse processo de estudo, aprendizagem e trocas do mestrado, bem como aos professores integrantes da banca de qualificação, Prof. Dr. Carlos Alexandre Felício Britto e Prof^a. Dr^a. Vera Maria Nigro de Souza Placco, que contribuíram efetivamente, em suas arguições e apontamentos, para o aperfeiçoamento da presente pesquisa.

A todos, minha eterna gratidão.

RESUMO

Esta dissertação explora as relações estabelecidas entre professores de Educação Física e coordenação pedagógica e teve como objetivo verificar como os professores de Educação Física das escolas municipais de Santo André percebem a influência da formação continuada em sua prática pedagógica. Parte-se do pressuposto de que a proposição de formação continuada está entre as mais importantes funções desempenhadas por professoras pedagogas no cargo da coordenação pedagógica. Ademais, essa formação deve atender às necessidades de todos os educadores que atuam na escola, sejam especialistas ou polivalentes. A opção metodológica consiste em uma abordagem qualitativa exploratória, por meio de entrevistas com professores de Educação Física e coordenadores pedagógicos, categorizados e analisados na perspectiva da análise de conteúdo, com base na análise de conteúdo automatizada, utilizando o *software* Iramuteq. O referencial teórico dialoga com os estudos e pesquisas na área da Educação Física escolar, da coordenação pedagógica, bem como da formação inicial e continuada de professores. A análise dos dados revelou que o trabalho docente na ainda não tem recebido acompanhamento e orientação didática que contribuam para o fazer pedagógico. As formações continuadas desenvolvidas não influenciam a prática das atividades em Educação Física, pois não estabelecem relação com esse componente curricular. Isso se observa quando as coordenadoras pedagógicas relatam não ter conhecimentos que possibilitem a organização de formações e o acompanhamento das atividades da área, além do excesso de demandas atribuídas à coordenação pedagógica. Tal como se verificou na literatura, a Educação Física é valorizada, e os professores são bem avaliados pela coordenação pedagógica. Desse modo, com vistas a atenuar as dificuldades conceituais e aproximar a coordenação pedagógica da área de Educação Física, este estudo propõe, como produto educacional, diretrizes para a elaboração de uma atividade formativa destinada às coordenadoras pedagógicas, no sentido de qualificar os processos educacionais e a formação continuada de professores de Educação Física.

Palavras-chave: Educação Física. Formação Docente. Coordenação Pedagógica. Formação Continuada.

ABSTRACT

This dissertation explores the relationships established between Physical Education teachers and pedagogical coordination, and aimed to verify how Physical Education teachers from municipal schools in Santo André, perform the influence of continuing education in their pedagogical practice. It assumes that the proposition of continuing education is among the most important functions performed by pedagogue teachers, in charge of the pedagogical coordination, and training must meet the needs of all teachers who make up the school, being these, specialists or polyvalent. The methodological choice was for an exploratory qualitative approach, through interviews with Physical Education teachers and pedagogical coordinators, categorized and analyzed from the perspective of content analysis, through automated content analysis using Iramuteq software. The theoretical framework dialogues with studies and research in the field of school Physical Education, pedagogical coordination, initial and continuing teacher training. Data analysis revealed that the teaching work in the field of Physical Education, it still has not received a follow-up and didactic orientation that contributes to the pedagogical practice. The continuing education developed does not influence the practice of activities in Physical Education, for not establishing a relationship with the area. This is justified, when the pedagogical coordinators report that they do not have knowledge that enables the organization of training and the monitoring of activities in the specific area, in addition to the excess of demands attributed to the pedagogical coordination, combined with the various school activities performed by them. As verified in the literature, the area of Physical Education is valued, and teachers are well evaluated by the pedagogical coordination. Thereby, seeking to alleviate conceptual difficulties and bring the pedagogical coordination closer to the area of Physical Education, this study proposes as an educational product guidelines for the development of continuing education for pedagogical coordinators, seeking to qualify the educational processes, and the continuing education of Physical Education teachers.

Keywords: Physical Education. Teacher Training. Pedagogical Coordination. Continuing Education.

LISTAS DE FIGURAS

| | |
|--|-----|
| Figura 1: Dendograma: Resultados da CHD – Professores de Educação Física escolar | 111 |
| Figura 2: Dendograma: Resultados da CHD – Assistente Pedagógica | 117 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 1: Levantamento de Teses e Dissertações (IBICT) | 36 |
| Quadro 2: Levantamento de Teses e Dissertações (CAPES) | 37 |
| Quadro 3: Levantamento de Artigos (CAPES)..... | 38 |
| Quadro 4: - Roteiro de entrevista: professores de Educação Física..... | 100 |
| Quadro 5: Roteiro de entrevista: Coordenadores Pedagógicos..... | 101 |
| Quadro 6: Cronograma dos procedimentos de coleta de dados..... | 105 |
| Quadro 7: As Unidades de Análise e as Categorias de Análise - Professores de Educação Física | 116 |
| Quadro 8: Assistentes Pedagógicas - Unidades de Análise e as Categorias de Análise | 122 |

LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AP – Assistente Pedagógica

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CESA – Centros Educacionais de Santo André

CHD – Classificação Hierárquica Descendente

CME – Conselho Municipal de Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONFED – Conselho Federal de Educação Física

CREF – Conselho Regional de Educação Física

DUE – Diretor de Unidade Escolar

EAD – Educação a Distância

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EMEIEF – Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IBICT – Instituto Brasileiro de Informações em Ciência e Tecnologia

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação

ONG – Organização não Governamental

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

RPS – Reunião Pedagógica Semanal

RPSE – Reunião Pedagógica Semanal Específica

SE – Secretaria de Educação

SEED – Secretaria de Educação a Distância

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| 1 INTRODUÇÃO | 29 |
| 2 PESQUISAS CORRELATAS | 36 |
| 3 FORMAÇÃO DOCENTE | 40 |
| 3.1 A formação docente no Brasil..... | 40 |
| 3.2 Formação inicial docente..... | 43 |
| 3.3 Formação continuada..... | 46 |
| 3.4 A formação continuada em Educação Física escolar | 50 |
| 3.5 Formação em Educação Física: a organização e o currículo | 52 |
| 4 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR | 57 |
| 4.1 Percursos históricos da Educação Física escolar no Brasil..... | 57 |
| 4.2 As abordagens da Educação Física escolar..... | 61 |
| 4.3 A Educação Física escolar e os documentos oficiais: LDB, PCNs e BNCC.... | 66 |
| 4.3.1 A Educação Física na BNCC: objetivos, definições, implementação e implicações | 72 |
| 4.4 Contextualização da Educação Física escolar na cidade de Santo André | 76 |
| 4.5 A formação semanal específica dos professores de Educação Física escolar na cidade de Santo André | 79 |
| 5 COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA | 82 |
| 5.1 O papel da coordenação pedagógica..... | 82 |
| 5.2 A coordenação pedagógica na cidade de Santo André..... | 92 |
| 5.3 A coordenação pedagógica relacionada ao componente curricular de Educação Física | 93 |
| 6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS | 96 |
| 6.1 Campo de pesquisa..... | 97 |
| 6.2 Sujeitos da pesquisa | 98 |
| 6.3 Instrumentos de produção de dados | 99 |
| 6.4 Procedimento de produção de dados..... | 104 |
| 6.5 Cronograma dos procedimentos da produção de dados..... | 105 |
| 6.6 Procedimentos de interpretação e análise | 106 |
| 7 ANÁLISE DOS DADOS | 110 |
| 7.1 Análise dos discursos dos professores de Educação Física - CHD | 110 |

| | |
|---|------------|
| 7.2 Análise dos discursos das Assistentes Pedagógicas - CHD | 116 |
| 7.3 Interpretação das Categorias de Análise..... | 123 |
| 7.3.1 Professores de Educação Física..... | 123 |
| 7.3.2 Assistentes Pedagógicos | 130 |
| 8 PRODUTO | 138 |
| 9 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 140 |
| ANEXOS..... | 154 |

1 INTRODUÇÃO

O direito à educação é parte de um conjunto de direitos sociais, efetivamente reconhecido no Brasil pela Constituição Federal de 1988, que garante acesso e permanência a uma educação de qualidade para todos os cidadãos. Além desse documento, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990, Art. 53) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (BRASIL, 1996, Art. 2) regulamentam e complementam o direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento, ao preparo para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho.

Os documentos preconizam, ainda, uma educação com responsabilidades compartilhadas entre Estado e família. Na figura do Estado, encontram-se os sistemas de ensino, a organização da escola e de todos os sujeitos envolvidos nos processos educacionais.

Nesse sentido, entre outros profissionais que integram os sistemas de ensino e as escolas, o professor assume papel fundamental, pois está diretamente envolvido na aprendizagem. Esta última se estabelece na relação dos educandos com os objetos de estudo, a instrumentalização, a articulação e a organização das estratégias de ensino.

A ação pedagógica ganha notoriedade, visto que os docentes garantem o acesso dos educandos ao conhecimento. Contudo, essa ação depende, entre outros fatores, da intermediação do coordenador pedagógico, pois, por meio de suas orientações, o educador conduz o seu fazer pedagógico dentro de princípios de formação desejados pelas instituições educativas. Tais direcionamentos devem ser planejados e organizados em um processo de formação continuada, supervisionados durante o trabalho educativo e orientados para os processos educacionais (GRIBEL, 2014).

No que se refere à formação continuada, os coordenadores pedagógicos são responsáveis pela organização do tempo a ela destinado, pela proposição de temas e pela elaboração de discussões e atividades que contribuem para o trabalho formativo profissional. Devem-se considerar, entre outras questões, as necessidades que surgem na rotina dos processos educacionais e a complexidade das situações educativas e, assim, propõem-se ações integrativas entre os diferentes componentes curriculares.

Morgado (2012, p. 15) afirma que [...] “qualquer situação educativa na escola é de natureza complexa, recursiva e sujeita ao imprevisível. Isso demanda um trabalho integrado e integrador da coordenação, sustentando um trabalho em equipe” (p.15). Nesse sentido, embora o currículo seja dividido por componentes curriculares, a noção de integralidade do conhecimento não deve ser perdida, ou seja, as diversas áreas do conhecimento devem apresentar uma interlocução que permita ao estudante interpretar a realidade de maneira não fragmentária. Isso pressupõe que os objetos de conhecimento das diferentes áreas sejam abordados de maneira relacional.

Essa visão de integralidade pode ser observada no documento que orienta a implementação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC – quando afirma que, ao organizar os componentes curriculares, as instituições devem considerar a interdisciplinaridade, de maneira que as áreas possam favorecer a comunicação “[...] entre os conhecimentos e saberes dos diferentes componentes curriculares” (BRASIL, 2017, p. 27).

Embora a BNCC preconize a unidade dos conteúdos, a segmentação entre as áreas de conhecimento é visível nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em que, de maneira pragmática, os professores e professoras polivalentes organizam o tempo escolar destinando momentos específicos para cada área, sem necessariamente estabelecer relações entre elas. Por conseguinte, as áreas de conhecimento podem ficar restritas a determinados momentos escolares, desvinculadas umas das outras, uma vez que, em algumas situações, são os professores especialistas ou as professoras polivalentes que ministram os conteúdos de áreas como Arte, Língua Estrangeira e Educação Física. Nesses casos, a legislação determina que as atividades podem ser desenvolvidas por professores com formação em pedagogia, ou seja, [...] “o professor de referência da turma, aquele com o qual os alunos permanecem a maior parte do período escolar” (BRASIL, 2010).

Assim, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, esse educador terá de desenvolver, em suas aulas, conteúdos relativos aos diversos componentes curriculares, entre eles a Educação Física, e relacioná-la aos conteúdos dos demais componentes curriculares. Isso pode se tornar um desafio diante das especificidades da área e dos conhecimentos adquiridos na formação inicial em pedagogia.

Como componente curricular, a Educação Física tem suas especificidades. Por meio de atividades vivenciadas corporalmente na escola, a criança deve se apropriar das manifestações da cultura corporal de movimento (NEIRA, 2011). Na ausência de

especialistas, os pedagogos, ao ministrar essas aulas, precisam se manter atualizados, em busca de uma prática adequada e alinhada à documentação curricular.

Quando a Educação Física é ministrada por professores especialistas, geralmente lhes cabe relacioná-la aos conteúdos específicos e às diversas áreas. Entretanto, devido à segmentação, esse profissional tem dificuldade de estabelecer trocas e desenvolver um trabalho interligado com os demais componentes curriculares, o que evidencia a ação do coordenador pedagógico na intersecção dos componentes curriculares, rompendo com uma visão equivocada e distorcida sobre a Educação Física. De acordo com Sá (2001, p. 50), “[...] os professores de outras matérias e professores de Educação Física apontam que a mesma não está sendo valorizada, pois não é tratada como uma disciplina, permanecendo deslocada dentro da esfera escolar”.

Com base em minhas experiências como professor de Educação Física, pude observar esse cenário de desintegração dos componentes curriculares. Mais especificamente, a segmentação recorrente, que mostra a dificuldade na elaboração do currículo integrado e a frequente segregação da Educação Física no ambiente escolar, frente aos outros componentes curriculares.

Na Prefeitura Municipal de Santo André, onde leciono Educação Física a crianças da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a presença do professor de Educação Física é recente; antes, as atividades eram realizadas por monitores de educação, vinculados a Organizações não Governamentais ou por professoras pedagogas, como relembram Pereira, Piccolo e Santos (2009): “[...] “os próprios professores polivalentes são os responsáveis pelo desenvolvimento das aulas de Educação Física” (p.342).

No município, as aulas são organizadas de terça-feira a sexta-feira, sendo reservadas as segundas-feiras para realização da Reunião Pedagógica Semanal Específica de Educação Física - RPSE, quando são tratados temas particulares ao componente curricular de Educação Física, entre eles a organização de planejamentos, semanários, instrumentos de avaliação, currículo, bem como assuntos inerentes à prática docente, à elaboração de projetos, ao estudo de caso e à troca de experiências. Sobre isso, Souza (2017) afirma que “a rede de ensino de Santo André tem proporcionado regularmente formações continuadas aos seus docentes de

Educação Física, o que poderia ser o diferencial no trabalho pedagógico desses professores” (p.20).

Os professores de Educação Física participam ainda das Reuniões Pedagógicas Semanais – RPS na escola, organizadas pela equipe gestora (Diretor, Vice-Diretor e Assistente Pedagógica) junto aos demais docentes, em dia e horário específico. Nelas, discutem-se questões pertinentes à escola e à comunidade escolar, eventos, projeto coletivo, projeto político-pedagógico, formações específicas, calendário escolar, entre outras demandas.

Na organização da Secretaria de Educação de Santo André, a coordenadora pedagógica é denominada Assistente Pedagógica – AP – e, apesar de não participar das Reuniões Pedagógicas Semanais Específicas de Educação Física, cabe-lhe acompanhar e dar suporte pedagógico aos professores nas escolas. Dessa forma, supomos que compete a cada professor de Educação Física promover um elo entre as discussões e atividades desenvolvidas durante a Reunião Pedagógica Semanal Específica, e o trabalho desenvolvido na rotina escolar. Com relação ao grupo de professores de Educação Física de Santo André, Souza (2017, p. 20) ressalta que: [...] “se, por um lado, a competência pessoal de cada docente é fator decisivo no bom exercício profissional; por outro, ela não é suficiente sem um fundamento teórico que trabalhe a perspectiva da totalidade”.

Diante desse contexto, o presente estudo busca problematizar a prática dos professores de Educação Física nas escolas do município de Santo André e o modo como as formações continuadas propostas pelos coordenadores pedagógicos influenciam a ação educativa desses profissionais. Eles desempenham um papel importante na ação educativa, por estarem diretamente ligados à rotina escolar, tanto no acompanhamento das ações educacionais vinculadas às aulas de Educação Física, quanto nas questões inerentes à prática pedagógica no processo de ensino-aprendizagem.

Embora tragam informações relevantes e pertinentes ao amplo debate educacional, é provável que esses profissionais estabeleçam pouca relação com os conhecimentos e práticas inerentes à Educação Física escolar. Isso pode dificultar as ações dos professores e professoras ao relacionar conceitos teóricos à sua prática, o que denota uma possível falta de proximidade entre as temáticas desenvolvidas durante as formações em serviço propostas pelo coordenador pedagógico e o componente curricular de Educação Física.

Ao analisar a visão dos professores, coordenadores e diretores a respeito dos professores de Educação Física, Sá (2011) relata que [...] “os professores de Educação Física acreditam estarem sendo discriminados e desvalorizados, o que lhes dá a sensação de abandono por parte da escola, pois são os últimos a serem informados das questões pedagógicas” (SÁ, 2011, p. 63).

Neste estudo, aprofundamos o debate sobre a área, verificando como a formação continuada proposta pelo coordenador pedagógico pode contribuir para o planejamento e desenvolvimento das aulas dos professores de Educação Física, proporcionando uma integração com os demais componentes curriculares e minimizando a segmentação do conhecimento. Para Morgado, (2012) [...] “a coordenação pedagógica atua na instituição como elemento articulador, identificando as necessidades dos professores, para, com eles, encontrar soluções para o desenvolvimento do processo educativo” (MORGADO, 2012, p. 18).

Diante disso, existem questionamentos que nos inquietam: como os professores de Educação Física se apropriam das formações continuadas propostas pelo coordenador pedagógico? Quais possíveis dificuldades os professores de Educação Física encontram nas propostas de formação continuada desenvolvidas na escola? Como ocorre o acompanhamento das aulas de Educação Física pelos coordenadores pedagógicos nas escolas de Santo André? De que forma eles planejam, selecionam temas e organizam as formações continuadas propostas aos professores, entre eles, o de Educação Física? As formações propostas pelos coordenadores pedagógicos atendem às necessidades dos professores de Educação Física? Como os coordenadores pedagógicos se apropriam da documentação específica ao componente curricular de Educação Física?

Além desses questionamentos, Franco (2016) sinaliza que é preciso observar as questões de formação dos coordenadores pedagógicos, pois, segundo o autor, a falta de formação inicial específica para essa função talvez seja uma deficiência que dificulta o trabalho eficiente e produtivo:

Considero que um dos grandes problemas que pode estar dificultando aos coordenadores pedagógicos perceberem-se capazes da construção de um trabalho eficiente e produtivo na escola seja a falta de formação inicial para o exercício dessa atuação (FRANCO, 2016, p. 18).

Nesse sentido, verificar a organização das formações, a compreensão e a apropriação da formação proposta pelos coordenadores pedagógicos, destinadas aos

professores de Educação Física, bem como as orientações pedagógicas por eles dadas aos educadores dos diferentes componentes curriculares pode contribuir para discussões com vistas a práticas integradas entre os diferentes componentes curriculares.

Embora as coordenadoras não tenham formação específica em Educação Física, como pedagogas, elas tiveram, de forma genérica, disciplinas que abordaram os temas corpo e movimento, algo que pode não ser suficiente para realizar intervenções pontuais em todos os anos do Ensino Fundamental, mas que nos leva a crer que tenham conhecimento necessário para analisar situações que envolvam a temática. Com isso, é possível: estabelecer relações entre os componentes curriculares, mantendo diálogo com os professores de Educação Física e demais docentes; informar-se sobre os temas desenvolvidos nas reuniões específicas; promover relações com a prática desenvolvida das aulas e propor formações adequadas às necessidades dos professores, evitando que a Educação Física fique deslocada do contexto escolar.

Dessa forma, o presente estudo busca investigar como o professor de Educação Física percebe a influência da formação continuada proposta pela Coordenação Pedagógica em sua ação educativa nas escolas no município de Santo André. Dito de outro modo, a pesquisa tem como objetivo geral compreender a percepção dos professores de Educação Física sobre a influência da formação continuada proposta pelo coordenador pedagógico nas escolas municipais de Santo André.

No que tange aos objetivos específicos, buscamos: verificar a compreensão que os professores de Educação Física têm sobre a atuação dos coordenadores pedagógicos no acompanhamento das aulas e no acompanhamento das documentações; compreender a influência que as formações continuadas propostas pela coordenação exerce na prática docente dos professores de Educação Física, nas escolas municipais de Santo André; e verificar como os coordenadores pedagógicos pensam o componente curricular de Educação Física na estruturação das formações continuadas.

Na busca pela visão geral citada por Gil (2008), utilizamos as respostas obtidas durante a realização de entrevistas aplicadas a professores de Educação Física e a coordenadores pedagógicos, a fim de obter os resultados e alcançar os objetivos do estudo. O autor lembra que a entrevista é uma interação social, que busca, nas

respostas às perguntas formuladas pelo investigador, a obtenção de dados que interessam à investigação. Em suas palavras,

A técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação [...] (GIL, 2008, p. 109).

Como possibilidade de produto, pretende-se sugerir diretrizes para a elaboração de um Plano de Discussão e Atualização entre a área de Educação Física e os coordenadores pedagógicos, relacionado às necessidades dos professores no que concerne à organização e à elaboração das formações continuadas propostas pelo coordenador. Desse modo, pretendemos minimizar as dificuldades observadas por esses profissionais no acompanhamento das aulas e na interligação entre as diversas áreas de conhecimento e a Educação Física escolar, entre outros aspectos pertinentes, salientados pelos participantes da pesquisa.

2 PESQUISAS CORRELATAS

Considerando o escopo da presente pesquisa anteriormente mencionado, procuramos verificar as teses e dissertações disponíveis *on-line* no *site* do Instituto Brasileiro de Informações em Ciência e Tecnologias - IBICT, elaboradas nos últimos dez anos. Para tanto, utilizamos as seguintes palavras-chave: coordenação pedagógica; formação continuada; coordenação pedagógica e formação continuada; coordenação pedagógica e Educação Física; formação continuada e Educação Física; coordenação pedagógica, formação continuada Educação Física, conforme o quadro a seguir:

Quadro 1: Levantamento de Teses e Dissertações (IBICT)

| Palavras-Chave | Quantidade de Pesquisa disponíveis |
|---|---|
| Formação continuada | 3782 |
| Formação continuada e Educação Física | 168 |
| Coordenação Pedagógica | 229 |
| Coordenação Pedagógica e formação continuada | 71 |
| Coordenação pedagógica e Educação Física | 6 |
| Coordenação pedagógica, formação e Educação Física. | 1 |

Fonte: Elaborado pelo autor.

Como vemos, são muitas as pesquisas cuja temática é a formação continuada, de forma ampla. No entanto, apenas 168 trabalhos a associam ao componente curricular de Educação Física. No que tange à relação entre formação continuada e coordenação pedagógica, o número de estudos se reduz a 71.

Da mesma forma, na busca sobre o tema coordenação pedagógica, encontramos 229 trabalhos. Contudo, esse número cai para 71, quando se associa a coordenação pedagógica à formação continuada, e se reduz a apenas 6 pesquisas que relacionam a coordenação pedagógica ao componente curricular de Educação Física. Nesse caso, as temáticas são: o curso de licenciatura em Educação Física;

jogos tradicionais; educação corporal; organização curricular; cultura corporal e o contexto social nas aulas de Educação Física escolar.

Quando realizamos a busca relacionando Educação Física, coordenação pedagógica e formação continuada, encontramos apenas um trabalho, com foco na educação corporal na Educação Infantil.

No que se refere à busca realizada no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, utilizando as mesmas palavras-chave da busca anterior, obtivemos o resultado apresentado no quadro 2:

Quadro 2: Levantamento de Teses e Dissertações (CAPES)

| Palavras-Chave | Quantidade de Trabalhos disponíveis |
|---|--|
| Formação continuada | 8519 |
| Formação continuada e Educação Física | 20 |
| Coordenação Pedagógica | 493 |
| Coordenação Pedagógica e formação continuada | 12 |
| Coordenação pedagógica e Educação Física | 0 |
| Coordenação pedagógica, formação e Educação Física. | 0 |

Fonte: Elaborado pelo autor.

Nessa base, também verificamos um número elevado de pesquisas acerca da formação continuada. No entanto, o total se reduz a apenas vinte, quando o foco recai sobre a formação continuada no componente curricular de Educação Física. No geral, essas pesquisas dizem respeito à temática da Educação Infantil, à Educação Inclusiva, ao perfil de formação e às políticas públicas de formação.

Ao realizarmos a busca com a palavra-chave coordenação pedagógica, encontramos 493 trabalhos, dos quais apenas 12 a relacionam à formação continuada. Ademais, nenhum trabalho relaciona a coordenação pedagógica à Educação Física.

No portal de periódicos e artigos da CAPES, fizemos o levantamento das mesmas palavras-chave, considerando o mesmo intervalo temporal. Os resultados podem ser vistos no seguinte quadro:

Quadro 3: Levantamento de Artigos (CAPES)

| Palavras-Chave | Quantidade de Trabalhos disponíveis |
|--|--|
| Formação continuada | 2238 |
| Formação continuada e Educação Física | 150 |
| Coordenação Pedagógica | 143 |
| Coordenação Pedagógica e Formação continuada | 30 |
| Coordenação pedagógica e Educação Física | 10 |

Fonte: Elaborado pelo autor.

Notamos que o tema formação continuada foi amplamente abordado nos últimos anos. Inclusive, vários trabalhos a relacionam ao componente curricular de Educação Física. Quando a busca se referiu à Coordenação Pedagógica, no mesmo período, encontramos 143 pesquisas, porém somente 30 a relacionam à formação continuada, e apenas 10 artigos a associam à Educação Física.

Diante dos resultados, é possível afirmar que há um número elevado de pesquisas sobre a formação continuada, se comparado aos trabalhos que tematizam a Coordenação Pedagógica, ou que relacionam esses temas ao componente curricular de Educação Física. Isso evidencia a contribuição teórica, a relevância e a inovação do presente estudo.

Como o objetivo desse levantamento bibliográfico foi identificar os estudos que colaboram para o entendimento dos conceitos relacionados à formação continuada proposta ao professor de Educação Física pela Coordenação Pedagógica, selecionamos os trabalhos que versavam sobre essas temáticas. Eles compõem o referencial teórico das seções que tratam da formação docente, da Educação Física e da Coordenação Pedagógica.

Visando à consecução dos objetivos, relacionados às temáticas que nortearam as pesquisas bibliográficas, esta dissertação está organizada da seguinte maneira:

Na primeira seção, fazemos uma introdução da pesquisa. Na segunda, apresentamos as pesquisas correlatas. Na terceira, tratamos dos conceitos de formação docente, evidenciando os processos históricos que a constituíram. Ademais, discorreremos sobre a formação inicial e continuada, bem como os aspectos relacionados a tais formações quando voltadas a professores de Educação Física.

Já na quarta seção, descrevemos os processos históricos do componente curricular de Educação Física, bem como as abordagens e os documentos oficiais que balizam as práticas pedagógicas. Além disso, apresentamos esse componente curricular no contexto da Secretaria de Educação do Município de Santo André.

Em seguida, na quinta seção, abordamos a Coordenação Pedagógica, com destaque para as questões históricas que estruturaram a função na escola. Ocupamo-nos também da atuação e da organização nas escolas do município de Santo André e de sua relação com o componente curricular de Educação Física.

Na sexta seção, apresentamos os procedimentos metodológicos, o tipo de pesquisa, o contexto e os sujeitos envolvidos na coleta de dados, os procedimentos de análise e interpretação dos dados, o cronograma da pesquisa, entre outros.

3 FORMAÇÃO DOCENTE

A educação é um processo que envolve o compartilhamento de saberes e conhecimentos. No contexto escolar, ocorre a busca constante de uma formação social, cognitiva, moral e afetiva, associada ao contexto histórico e proporcionada pela intermediação docente. Nesse sentido, a formação de quem vai formar compreende, entre outras questões, as condições de trabalho e a carreira docente. Por essa razão, a temática tem ganhado destaque entre os estudos voltados para a compreensão e discussão da qualidade educacional (GATTI, 2016).

Considerando nossa perspectiva de problematizar as questões relativas à formação docente, atemo-nos aos acontecimentos mais recentes, tendo, como ponto de partida, as contribuições da Constituição Federal (1988) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), bem como os documentos advindos das legislações. Desse modo, verificamos como eles têm orientado e organizado a formação inicial e continuada.

Apresentamos, portanto, uma discussão sobre a formação docente no Brasil, elencando momentos históricos importantes e as características da formação do pedagogo e do professor especialista. Em seguida, observamos as condições e características em que ocorre a formação inicial, diferenciando-a da continuada, por meio de conceitos e tendências apontados pelos estudos. Por fim, debruçamo-nos especialmente sobre a formação inicial e continuada em Educação Física.

3.1 A formação docente no Brasil

As discussões e questionamentos sobre a formação docente são antigas e, ao mesmo tempo, muito atuais, como nos lembram Placco e Silva (2015). Isso porque, embora há muito tempo se venha questionando a maneira como são formados os professores, nos últimos anos, esse tema tem estado em evidência nas reflexões sobre qualidade de ensino.

Na busca pela compreensão de como a formação docente ocorreu no Brasil, e como se construiu o modelo que conhecemos hoje, pautamos nossa análise nos estudos de autores como Gatti (2010), André (2010) e Placco e Silva (2015).

Em nosso país, a formação docente tem características próprias, atreladas às demandas sociais e estruturais. Seu início remonta ao fim do século XIX, com a criação das Escolas Normais. Elas correspondiam ao ensino secundário – o que chamamos atualmente de Ensino Médio – e, além de educar crianças e jovens, promoviam a formação de professores, a fim de atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do ensino fundamental (GATTI, 2010).

No final dos anos 1930, Gatti (2010) destaca que, ainda com um cenário de poucas universidades disponíveis, acrescenta-se um ano às disciplinas das áreas de educação na formação de bacharéis, para a obtenção do título de licenciatura. Com isso, esses profissionais poderiam atuar nas instituições educacionais.

Em dezembro de 1961, a Lei 4024, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, apresenta, em seu capítulo 4, a formação do magistério para o ensino primário e médio e prevê, no artigo 53, que, para o ensino primário, ela se dará em escola normal em grau ginásial ou em grau colegial. Quanto aos professores do ensino médio, o artigo estipula que a formação se dará em faculdades de filosofia, ciências e letras, além de disciplinas específicas de ensino médio técnico.

Quase dez anos depois, em agosto de 1971, a Lei 5692 fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, revogando a lei 4024, e define que a formação de professores e especialistas se dará em níveis que se elevam progressivamente. Para lecionar no 1º grau – da 1ª à 4ª séries, bastava ter o 2º grau completo; já para lecionar na 1ª à 8ª série, seria necessária habilitação em nível superior.

Com a promulgação da Lei 9394, em dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional – LDB –, são propostas algumas mudanças tanto para as instituições educacionais, quanto para os cursos de formação de professores. No artigo 62, o texto determina que, para atuar na educação básica, é necessária formação em nível superior, em curso de licenciatura plena.

Em 2002, entram em vigor as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação – CNE. No entanto, mesmo com os ajustes realizados em razão delas, verificam-se a prevalência da formação com foco na área disciplinar específica e pouco aprofundamento na formação pedagógica (GATTI, 2010).

Andrade e Aparício (2016) lembram essa formação é fragmentada entre as áreas disciplinares e os níveis de ensino, com pouca articulação entre conhecimento

pedagógico e prática docente, diferentemente de outros países, onde existem centros de formação que englobam diversas especialidades, estudos, pesquisas e extensão.

Na organização das formações, André (2010) nos ajuda a refletir por meio de uma questão: como se constitui realmente o objeto da formação docente? A autora ressalta que, para alguns pesquisadores, o foco deve estar nos processos de aprendizagem da docência. Já para outros, ela é um processo contínuo de desenvolvimento profissional, que vai além do aperfeiçoamento e abrange questões relativas a salário, carreira, clima de trabalho, estrutura e níveis de participação e decisão (ANDRÉ, 2010).

No que tange à realidade brasileira, emerge outra questão, ligada aos contextos sociais e culturais diversificados que influenciam o desenvolvimento de novas formas de comunicação e das tecnologias, às novas formas de trabalho e às relações produtivas. Nesse sentido, Gatti (2017) sinaliza a necessidade de formação adequada às necessidades sociais e educacionais das novas gerações, considerando, entre outros aspectos, [...] “a relação com perspectivas político-filosóficas quanto ao papel da educação escolar, sobre suas relações e contribuições com visões de futuro e sobre suas relações com os conhecimentos a serem tratados nesse nível de educação” (GATTI, 2017, p. 723).

Vale destacar, ainda, que os cursos separaram a formação do professor polivalente (Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental) e do especialista de disciplina, acarretando historicamente uma diferenciação de valor social entre docentes. Nas palavras de Gatti (2010, p. 1358),

Essa diferenciação, que criou um valor social – menor/maior – para o professor polivalente, para as primeiras séries de ensino, e o professor “especialista”, para as demais séries, ficou histórica e socialmente instaurada pelas primeiras legislações no século XXI, e é vigente até nossos dias, tanto nos cursos, como na carreira e salários e, nas representações da comunidade social, da acadêmica e dos políticos (GATTI, 2010, p. 1358).

Desse modo, surgem questionamentos sobre como formar os novos docentes, quais seriam as propostas de formação continuada mais adequadas aos docentes em atuação, ou ainda, quais as bases curriculares mais adequadas aos desafios das novas gerações. Em seguida, tratamos do modo como a formação inicial de professores tem sido organizada.

3.2 Formação inicial docente

De acordo com a legislação vigente, os cursos de licenciatura desenvolvidos nas instituições de ensino superior públicas e privadas são responsáveis por formar os futuros professores que atuarão na educação básica: Educação Infantil (creche e pré-escola), Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Profissionalizante, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial (GATTI, 2010). A sua formação está prevista no artigo 63 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, ao discorrer sobre a oferta dos cursos pelas instituições superiores:

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão: I – cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; II – programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica. (BRASIL, 1996)

Observamos que a legislação oportuniza duas modalidades de acesso à formação de educadores para atuação na educação básica: por meio do curso de Pedagogia (professor pedagogo ou polivalente, que atuará na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental) e dos cursos de licenciatura em diversas áreas do conhecimento (professores especialistas, que atuam nos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio).

Vale destacar que, nos cursos de Pedagogia, espera-se que, além da formação de professores capazes de lidar com as questões pertinentes ao desenvolvimento do ensino junto aos educandos, também é previsto o preparo do futuro docente para a função de gestores. Nesse sentido, a legislação prevê que o curso desenvolva, em seus alunos, as noções pedagógicas, administrativas e de supervisão, aplicadas à escola. Essa função pode ser observada no artigo 64 da LDB:

[...] A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996).

Com relação à formação inicial de professores desenvolvida nos cursos de Pedagogia e licenciatura, notamos que, nos últimos anos, diversas pesquisas buscam compreender como as instituições têm preparado os futuros docentes para atuar

frente às demandas e desafios da profissão na sociedade contemporânea. Gatti (2014) lembra que esses estudos também visam a discutir como os educadores aprendem e se desenvolvem, bem como quais os seus saberes, práticas pedagógicas, opiniões e representações.

Quanto à análise de algumas dessas pesquisas, a autora destaca, entre os temas recorrentes: improvisação de professores em várias áreas do conhecimento, devido à falta de licenciados na disciplina; ausência de uma política nacional que objetive a qualificação da formação inicial docente; pouca consideração quanto às orientações e resultados de pesquisa sobre a formação institucional docente; diretrizes curriculares nacionais que mantêm o foco disciplinar, com pouca referência à formação docente; estruturas curriculares fragmentadas, programas de estágio com acompanhamento e avaliação precários; conversão de cursos presenciais em cursos a distância; pouco preparo dos professores das instituições universitárias para atuar na formação docente; e características socioeducacionais e culturais dos estudantes que procuram os cursos de licenciatura e pedagogia (GATTI, 2014).

Segundo Tardif (2014), esses cursos são idealizados em um modelo aplicacionista, no qual os alunos passam anos assistindo a aulas organizadas em disciplinas formadas por conhecimentos específicos. Durante essas aulas ou depois delas, os estudantes realizam as atividades de estágio, na busca de aplicar os conhecimentos adquiridos e, ao término da formação, começam a trabalhar sozinhos e aprendem seu ofício na prática. Nesse momento, verificam que, na maioria das vezes, muitos saberes adquiridos não se aplicam à ação docente.

O autor lembra que esse modelo apresenta alguns problemas. Um deles é o fato de as formações iniciais serem idealizadas sob uma lógica disciplinar e não centrada na análise das tarefas e realidades do ofício docente. Outro problema se refere à visão sobre o aluno, desconsiderando suas crenças e representações anteriores a respeito do ensino (TARDIF, 2014).

Da mesma forma, Imbernón (2011) questiona como conseguiremos superar certas práticas escolares antiquadas para o exercício docente no futuro. O pesquisador afirma que se deve dotar o professor de uma bagagem científica, cultural, contextual, pessoal e psicopedagógica, ou seja, ele deve “assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessários, isto é, apoiando suas ações em uma fundamentação válida para evitar cair no paradoxo de ensinar a não ensinar” (IMBERNÓN, 2011, p. 63). Evita-se, ainda,

uma visão funcionalista, mecanizada, rotineira, burocrática e não reflexiva, além da falta de responsabilidade política e social inerente ao ato educativo.

Assim, os programas de formação inicial devem desenvolver nos futuros educadores a compreensão da necessidade de atualização permanente, ou, nas palavras do autor, uma [...] “atitude de investigação que considere tanto a perspectiva teórica como a prática, a observação, o debate, a reflexão, o contraste de pontos de vista, a análise da realidade social e a aprendizagem alternativa por estudo de caso” (IMBERNÓN, 2011, p. 64), desenvolvendo um profissional que promove os processos reflexivos sobre a educação e a realidade social. Não se trata de ensinar um ofício, mas sim de preparar para uma profissão que exige um estudo permanente durante toda a vida.

Corroborando essas ideias, Tardif (2014, p. 288) reafirma a importância da reflexão na formação inicial docente, quanto destaca que “a formação inicial visa habituar os alunos – os futuros professores – à prática profissional dos professores de profissão e a fazer deles práticos reflexivos”.

A estrutura da formação inicial deve evidenciar e valorizar a reflexão sobre a ação docente e proporcionar uma análise global das situações educativas, frente à carência da prática e de simulações quanto à prática docente. Para tanto, deve se valer de processos metodológicos como a pesquisa-ação, um processo de reflexão que vincula constantemente a teoria à prática docente (IMBERNÓN, 2011).

Sendo assim, a formação inicial deve preparar os futuros professores para os desafios inerentes à complexidade da prática docente nas instituições escolares, com o intuito de conscientizá-los de que essa formação não é suficiente para responder a todas as inquietações e provocações que surgem na prática profissional. Há, portanto, a necessidade de formação contínua, como apontam as autoras Andrade e Aparício (2016): “a formação inicial seria, então, a primeira fase de um longo processo de desenvolvimento profissional” (p. 76).

Assim, podemos considerar que o processo de formação de professores é um *continuum* que se inicia na formação inicial e prossegue no percurso do desenvolvimento profissional, quando exercem sua docência, especializam-se e participam de formações específicas em seu ambiente de trabalho, chamadas de formação continuada.

3.3 Formação continuada

Com base nas concepções e entendimentos citados na seção anterior, atrelados à definição oferecida por Gatti (2008), entendemos a formação continuada como todas as ações compreendidas nos limites da estruturação oferecida após a conclusão do curso de graduação ou quando o professor ingressa no exercício docente. Ela abrange toda e qualquer atividade que contribui para o desenvolvimento profissional, quais sejam, horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas entre os docentes, congressos, seminários e os cursos de diversos formatos e naturezas, isto é, tudo o que pode promover informação, discussão, trocas e reflexão, favorecendo o aprimoramento profissional ou, na visão da autora, “uma vastidão de possibilidades dentro do rótulo de educação continuada” (GATTI, 2008, p. 57).

A pesquisadora lembra que, a partir da constatação de que os cursos de formação básica não estavam proporcionando base adequada para atuação profissional, ações chamadas de educação continuada ganham força especialmente na iniciativa pública, com aspectos compensatórios à formação inicial, e não propriamente como atualização e aprofundamento do conhecimento (GATTI, 2008).

Na visão de Bettega (2010), existe um distanciamento entre a formação inicial do professor e sua atuação frente às demandas educacionais, o que justifica a necessidade de uma educação contínua em serviço, buscando corrigir as distorções do processo de formação inicial. Assim, a formação continuada contribui para a aproximação dos conceitos adquiridos na universidade com a prática docente no ambiente escolar.

Ao analisar as políticas públicas de formação continuada no Brasil, Gatti (2008) afirma que, devido à multiplicação da oferta de propostas, cresceu também a preocupação dos gestores públicos da educação com a validade e eficácia desses cursos. Esses gestores passaram a estabelecer critérios para que universidades e instituições educacionais organizassem avaliações externas e acompanhamento das ações de formação continuada.

Sobre os resultados dessas avaliações, a autora destaca a valorização, por parte dos cursistas, de aspectos como a oferta gratuita, a distribuição de material impresso, a utilização de vídeos ou livros, o papel dos tutores, a oportunidade de contato com especialistas de universidades e os momentos de trocas com os pares.

Nesses resultados, consta que, ao longo dos programas analisados, os docentes se sentiram motivados e que não teriam oportunidade de fazer essa formação em outras condições. Isso justificaria os baixos índices de evasão nas iniciativas públicas de formação (GATTI, 2008).

Evidencia-se, portanto, a motivação dos docentes durante a realização de tais atividades e, nesse sentido, Bettenga (2010) ressalta que ela deve estar atrelada a uma remuneração adequada. Em outras palavras, o professor incentivado a dedicar-se às formações como condição para o bom desempenho necessita de condições satisfatórias de existência, isto é, uma remuneração financeira condizente com sua atribuição de educador. Com isso, salienta-se a necessidade de investimentos financeiros que contribuam para a atualização profissional.

Embora eles não se apresentem como garantia direta da melhoria da qualidade do ensino, uma melhor remuneração pode contribuir como incentivo na busca pela formação continuada enquanto meio de qualificação profissional. Evitam-se, assim, cargas horárias excessivas que prejudicam a rotina e o fazer docentes.

Para Bettenga (2010), os investimentos estruturais e financeiros são indispensáveis. A autora lembra que a implementação de planos de carreira, baseados no mérito e no nível de formação, pode ser um estímulo ao educador na busca pela atualização. Entretanto, a obtenção de certificados e pontuação para a progressão não pode se transformar em um fim em si mesmo; o principal objetivo das ações formativas deve ser a aprendizagem e o conhecimento obtidos.

A pesquisadora salienta, ainda, a importância dos momentos de formação continuada dentro da carga horária docente, realizados durante o ano letivo entre professores, diretores, coordenadores e demais profissionais da educação. Nesses momentos, ocorrem discussões pertinentes ao ambiente escolar, estudos de casos, trocas de experiências, leituras e discussões, entre outras ações produtivas quando organizadas e avaliadas constantemente de forma conjunta (BETTEGA, 2010).

Libâneo *et al.* (2012) valorizam o espaço escolar para formação docente: “[...] propalou-se a importância de a escola, na qualidade de local de trabalho dos professores, constituir-se como espaço de formação docente” (LIBÂNEO *et al.*, 2012, p. 275). Da mesma forma, Fusari (2015, p. 18) salienta a importância de momentos nos quais toda escola estaria envolvida em um projeto coletivo de formação continuada:

Nessa perspectiva, em alguns momentos do ano, toda a escola estaria reunida para repensar-se e repensar o trabalho que vem desenvolvendo, numa dinâmica que envolveria direção, corpo administrativo, corpo técnico, professores, especialistas, representantes de alunos e representantes da comunidade.

O autor nos lembra que, em determinados momentos, se propuseram muitas formações continuadas fora do ambiente escolar, com a justificativa de que, ao sair desse ambiente, o docente observa os problemas educativos a partir de outros pontos de vista. Com isso, buscam-se respostas para os problemas educacionais, além de facilitar o encontro de grandes grupos de professores com especialistas em educação.

Contudo, é preciso cuidado para não recair sobre o risco contrário. Embora hoje se perceba a crescente demanda por formações dentro da escola, Fusari (2015) sugere que o ideal seria a formação continuada articulando os dois ambientes, o interno e o externo, reconhecendo as vantagens que ambos proporcionam.

Outra questão que o autor julga importante é que, durante as propostas, os educadores devem ser valorizados (reconhecimento da sua atuação docente), respeitados e ouvidos, identificando, analisando e criticando suas práticas com base em teorias, trocando experiências e superando as dificuldades. Isso porque, na maioria das vezes, eles são os únicos responsáveis pela aplicação dos conceitos adquiridos nas formações, sem qualquer auxílio dos organizadores dos cursos na efetivação da transposição do conhecimento teórico para a prática docente (FUSARI, 2015).

Espera-se que o professor tenha a compreensão de que a escola é o local onde se ensina e se aprende, no esforço de estudo e na reflexão permanente. Nesse sentido, Libâneo (2011) destaca a importância dos processos de reflexão dos docentes sobre o seu fazer e afirma que, quando se espera que eles organizem as situações de aprendizagem a fim de incentivar a reflexão dos alunos, é necessário que o processo de formação tenha essas características.

O autor sugere que ela valorize os processos críticos reflexivos, que se “contrapõem às tendências correntes dos sistemas de ensino de treinar professores, oferecer cursos práticos, passar pacotes de novas teorias distanciadas da experiência dos professores” (LIBÂNEO, 2011, p. 87). É o que Nóvoa (1992) chama de reflexividade crítica sobre a prática, ao afirmar que a formação docente não ocorre por acumulação de cursos ou técnicas; pelo contrário, constitui-se por meio de percursos

educativos, nos quais o saber e o conhecimento se relacionam com a identidade do professor.

Na visão de Libâneo (2011), repensar essa formação implica desenvolver competências e habilidades profissionais que vão além das responsabilidades de sala de aula. Mais especificamente, ela deve contemplar: a utilização dos processos de investigação-ação como metodologia orientadora de pesquisa; a concepção de formação crítico-reflexiva, na qual a prática é referência da teoria; e a busca por respostas aos desafios que surgem na relação entre sociedade e escola, considerando a concepção emancipatória de qualidade de ensino.

Na busca dessa qualidade, o professor se depara com inúmeros problemas cotidianos. Para encontrar respostas, é preciso adotar diversos procedimentos, entre eles a pesquisa-ação, apontada por Imbernón (2011). Ela pode ajudar o professor a encontrar soluções para os problemas do ensino e favorecer uma formação que relaciona teoria e prática, reafirmando a importância da ação reflexiva.

O autor apresenta alguns elementos comuns a esse modelo de formação continuada de professores. Dentre eles, destacamos: identificação de um problema ou tema; busca por informações quanto ao problema e à coleta de informações, a partir do estudo bibliográfico ou dados obtidos em sala de aula; análise dos dados; realização de mudanças pertinentes; e obtenção de dados para analisar os efeitos da intervenção (IMBERNÓN, 2011).

Esse modelo, no qual os professores atuam como pesquisadores, pode contribuir para os conhecimentos e os pensamentos, trazendo melhorias nas comunicações e nas tomadas de decisões. Além disso, os educadores aprendem uns com os outros, compartilhando evidências, informações e buscando soluções de forma colaborativa (IMBERNÓN, 2011).

Libâneo (2012) entende a Educação a Distância como um sistema tecnológico que amplia o potencial didático-pedagógico nas atividades educacionais e lembra que a Secretaria de Educação a Distância – SEED –, ao se articular com os demais órgãos do Ministério da Educação – MEC –, institucionaliza a EAD no país. Segundo o autor, [...] “as primeiras ações da Secretaria de Educação à Distância – SEED, foram a criação da TV Escola e o Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo)” (LIBÂNEO, 2012, p. 299). Ademais, o pesquisador afirma que ela tem, entre outros objetivos, o de oferecer meios de atualização profissional continuada.

Como vemos, ganham relevância os processos de formação continuada que, mais do que ajustar os conhecimentos adquiridos na formação inicial à prática docente em sala de aula, buscam desenvolver os processos de reflexão sobre o ensino e a pesquisa. Dessa forma, rompe-se com a prática comum de acumulação de cursos ou obtenção de novas técnicas de ensino descontextualizadas.

3.4 A formação continuada em Educação Física escolar

Embora seja possível diferenciar dois tipos de formação inicial de professores – ou seja, os docentes que cursam Pedagogia (para atuar na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental) e os que cursam licenciaturas em diversas áreas do conhecimento (atuando nos Anos Finais do Ensino Fundamental e Médio) – quando nos referimos à formação continuada, as tendências, as propostas e os desafios parecem ser comuns aos mais diversos componentes curriculares e níveis de ensino.

No que tange aos professores de Educação Física, ela tem ocorrido em moldes similares aos dos demais professores, ainda que sua prática tenha características específicas, principalmente com relação a conteúdos e objetivos desenvolvidos, na maioria das vezes, por meio de atividades corporais. Isso torna a oferta de formação continuada ainda mais desafiadora (LUIZ *et al.*, 2015; SANTOS *et al.*, 2016).

No entanto, ao mesmo tempo que se observa uma utilização frequente dos espaços escolares, por meio de trocas de experiência entre os pares – o que, para Loureiro, Caparroz e Bracht (2015) é algo positivo, pois coloca os professores na centralidade dos processos formativos –, Santos, Oliveira e Ferreira Neto (2016) destacam a falta de recursos materiais adequados para a área de Educação Física e a precariedade estrutural comum na maioria das escolas. Segundo os autores, essa carência pode prejudicar as trocas e atrapalhar a formação continuada.

Outro aspecto a ser considerado durante a organização dos processos de formação continuada de professores de Educação Física é que, historicamente, tem-se privilegiado o fazer exclusivamente prático. Entretanto, na análise de Borck, Oliveira e Frizzo (2019), deve-se propor uma formação que possibilite um saber-agir-refletir ou refletir sobre a ação, aproximando-se da já citada proposta de Nóvoa (1992), conhecida como reflexividade crítica.

Da mesma forma, Mazzocato *et al.* (2013), quando se referem às trocas de experiência entre os docentes, durante as formações continuadas em Educação

Física, lembram que devemos ter cuidado para que elas não sejam reduzidas simplesmente ao fazer pedagógico ou à instrumentalização docente. Mais do que isso, é preciso associar o saber agir à reflexão sobre a ação, em uma formação abrangente e crítica, que rompa com as práticas meramente tecnicistas.

Nesse sentido, a associação das secretarias às universidades, em ações colaborativas, tal como citado por André (2012), pode ser de grande valia. Dessa forma, a pesquisa torna-se parte integrante do trabalho docente e do processo de formação continuada. Citando as literaturas internacionais, a autora destaca, entre outras propostas, a norte-americana, na qual se “valoriza a colaboração da universidade com os profissionais da escola para desenvolver uma investigação sobre a prática” (p. 56).

O estreitamento das relações entre escola e universidade é também citado por Loureiro, Caparroz e Bracht (2015). De acordo com os autores, a formação continuada em Educação Física deve sistematizar um diálogo entre os professores da escola e os pesquisadores da universidade, criando uma via de mão dupla entre os conhecimentos acadêmicos e o que vem sendo produzido na prática de sala de aula.

No que tange à escolha do tipo de formação, embora, na maioria das vezes, os professores de Educação Física optem por modelos de formação em modalidades esporádicas, com pouco aprofundamento, como seminários, congressos, palestras, entre outros (FERREIRA *et al.*, 2015), o papel das universidades vai além de cursos *lato* ou *stricto sensu*. Mais especificamente, ganham relevância as propostas de formação continuada que associam os estudos desenvolvidos na academia à prática exercida pelos docentes no ambiente escolar.

Com relação às dificuldades encontradas, um dos obstáculos comuns aos professores de Educação Física concerne à defasagem salarial e às dificuldades financeiras, apontadas nos estudos de Bagnara (2014). Para o autor, “a defasagem salarial e o elevado custo de logística para a realização de formações muitas vezes afastam o professor motivado, competente e interessado de buscar novas alternativas educacionais” (p. 426).

Diante disso, uma opção que vem sendo defendida para diminuir os custos das formações continuadas em Educação Física, especialmente os que se referem à logística, seria a utilização do formato de ensino a distância – EAD – apresentada nos estudos de Tebaldi *et al.* (2015) e Silveira e Pires (2019). Nesse modelo, a adoção de ferramentas síncronas surge como alternativa que auxilia na comunicação e na troca

de informações entre os pares, além de se apresentar como estratégia adequada às dinâmicas culturais da sociedade contemporânea do século XXI. Todavia, os autores destacam que as formações no formato EAD não têm a pretensão de substituir as desenvolvidas presencialmente, porém seriam mais uma opção de qualificação profissional.

Outra dificuldade ainda mais desafiadora é a verificação do alcance das formações continuadas. Kroning e Azevedo (2019) ressaltam que, na visão de parte dos docentes que participaram das propostas, não houve consenso sobre o alcance delas. Embora a maioria confirme a relevância dos conteúdos desenvolvidos, para muitos, as formações não corresponderam às necessidades do cotidiano escolar. Isso nos leva a considerar que os professores precisam de maior esclarecimento quanto à escolha das formações continuadas que se alinham às necessidades observadas na prática. Ademais, é necessário buscar formações cuja temática e cujo conteúdo sejam as demandas advindas da prática escolar, como sugerem Kroning e Azevedo (2019).

3.5 Formação em Educação Física: a organização e o currículo

A fim de compreender de que forma o curso de formação profissional em Educação Física foi estruturado durante a história, até chegar à organização atual, recorreremos, entre outros, aos estudos de Souza Neto *et al.* (2004), que destacam quatro importantes momentos na organização da formação na área.

O primeiro período, denominado “A Constituição do Campo Educação Física”, está relacionado ao desenvolvimento dos exercícios físicos, à defesa pessoal, aos esportes e aos jogos no âmbito militar, médico e social, entre os anos de 1824 e 1931. Nessa época, foi criado o primeiro curso de Educação Física de que se tem notícia – a Escola de Educação Física do Estado de São Paulo –, em 1931 (SOUZA NETO *et al.*, 2004).

É nesse período que a Educação Física se torna obrigatória nas escolas, prevista no texto da Constituição Federal de 1937. Por essa razão, faz-se necessário um currículo mínimo para a graduação, efetivado em 1939, por meio das diretrizes para a formação profissional. Com duração de dois anos, o curso previa formar professores e tinha característica generalista. A fim de adequar os programas de formação, em especial atenção ao currículo, foi encaminhada uma reestruturação do curso.

Em 1945, teve início o segundo período, chamado “Revisão do Currículo”, no qual se destaca a exigência de diploma como requisito para os cursos de formação na área (Educação Física Infantil, Técnico Desportivo e Medicina Aplicada aos Desportos). Porém, o pré-requisito para concorrer à vaga era o curso de ensino secundário fundamental, o que caracterizava a Educação Física como curso técnico. Entre 1945 e 1968, a formação ganha atenção especial: passa-se a exigir um currículo mínimo, bem como matérias que visavam a uma formação cultural, profissional e pedagógica adequada (SOUZA NETO *et al.*, 2004).

Um terceiro período se inicia em 1969, designado “Currículo Mínimo de Formação Pedagógica”, a partir da percepção de estudiosos quanto à falta de disciplinas pedagógicas na formação em Educação Física. Segundo os autores, “[...] na prática não (se) estava atendendo efetivamente ao mercado de trabalho em quantidade e qualidade, permitindo que ex-atletas continuassem a ocupar o lugar dos profissionais formados” (SOUZA NETO *et al.*, 2004, p. 119).

Diante disso, com a resolução n.69/69, emitida pelo Conselho Federal de Educação, os cursos passam a se restringir à formação de professores de Educação Física e Técnico de Desportos, com carga horária mínima de 1800 horas-aula e duração de no mínimo três anos, além da ênfase na concepção biológica e na instrumentalização do professor. Em outras palavras,

[...] Na Educação Física, com a Resolução CFE 69/69, implementou-se uma nova grade curricular. Reestruturou-se o curso em Licenciatura e Técnico Desportivo, estabelecendo-se um currículo mínimo com uma carga horária de 1.800 horas, mantendo-se uma forte concepção biológica e a sua atenção no “saber-fazer” (BENITES *et al.*, 2008, p. 347).

Ao mesmo tempo, Souza Neto *et al.* (2004) descrevem a necessidade de repensar a formação profissional em Educação Física, adequada às demandas sociais, além da urgência de se reformular a estrutura dos cursos. Por essa razão, em 1987, inicia-se o quarto período delimitado pelos autores, referente à separação do curso de formação em licenciatura e bacharelado.

Com a criação do bacharelado em Educação Física, a partir da resolução n. 03/97 e do parecer n. 215/87, ambos emitidos pelo Conselho Federal de Educação, a formação passou de 1.880 horas-aula para 2.880 horas-aula e teria duração mínima de 4 anos. Além disso, ampliou-se a visão anteriormente biológica para uma fundamentação técnica e humanística, valorizando o conhecimento filosófico, do ser

humano e da sociedade, o que foi considerado um salto de qualidade (BENITES *et al.*, 2008).

Quanto à organização das formações, na prática, Souza Neto *et al.* assim se pronunciam:

Muitos currículos, que tinham como proposta o bacharelado e a licenciatura, acabavam propondo uma formação de dois em um, isso é, mantinha-se basicamente a mesma estrutura anterior à Resolução n. 3/87 (isto é, uma espécie de licenciatura ampliada), porém conferindo os dois títulos de formação concomitante (SOUZA NETO *et al.*, 2014, p. 123).

Buscando solucionar essas questões, Faria Junior (1987) destaca a proposta de resgate da formação em um único título de conclusão, denominado graduação em Educação Física.

Na década de 1990, Benites *et al.* (2008) salientam as mudanças ocorridas na gestão e currículo no ensino superior, com um modelo diversificado das instituições de ensino (universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades e institutos de educação). Ademais, houve a regulamentação profissional em 1º de setembro de 1998, com a criação do sistema CREF – CONFEF.

Nos anos 2000, a formação em Educação Física é marcada pela reorientação da prática de ensino, pela definição de competências para a formação docente, pela necessidade de articulação entre teoria e prática e pela organização de competências, conhecimentos e habilidades. Com isso, visava-se à construção da identidade do professor (BENITES *et al.*, 2008).

Ainda sobre essa formação, no sentido de verificar de que forma ocorre a organização curricular, Neira (2017) questiona a falta de criticidade presente nos cursos. Dentre os questionamentos do autor, salientamos:

O que ensinam os cursos de licenciatura? Como são organizadas as atividades formativas? Quais visões de escola e ensino são veiculadas? Quais conhecimentos são contemplados e quais ficam de fora? Enfim, quais representações sobre a docência são socializadas no currículo que forma professores de Educação Física? [...] (NEIRA, 2017, p. 193).

Assim, o pesquisador reflete sobre o modo como o currículo tem influenciado a ação docente e afirma que ele deve ser construído coletivamente por aqueles que nele atuarão, sendo experimentado e avaliado regularmente. Além disso, ressalta que, por trás de um projeto de professor que se quer formar, está presente o projeto de cidadão que se quer formar, e aponta para a formação que pode potencializar uma

sociedade individualista e competitiva ou uma sociedade democrática e equitativa, que busca diminuir as injustiças.

Quanto ao conteúdo dos currículos, o autor destaca que são selecionadas algumas modalidades esportivas, quase sempre euro-americanas tradicionais e midiáticas, deixando pouco ou quase nenhum espaço às manifestações urbanas, rurais, radicais e de aventura. Isso pode gerar uma interpretação de que o futuro educador deva transmitir esses saberes aos educandos, desconsiderando a função social docente.

Outro aspecto pontuado por Neira (2017) é a carga didática das disciplinas, com destaque para o curso de licenciatura, no qual há um predomínio de disciplinas biológicas como Anatomia, Cinesiologia, Biomecânica, Biologia, Fisiologia, entre outras, além de disciplinas em que os mesmos conteúdos são requisitos, entre elas Treinamento Desportivo, Nutrição, Musculação, Condicionamento Físico etc. Em suas palavras,

A diminuta participação de conteúdos pedagógicos nos currículos analisados traz consequências gravíssimas, pois influencia as subjetividades dos seus formandos, tendo em vista as representações que veicula. A ausência de criticidade na maioria das disciplinas que povoa os currículos de Licenciatura em Educação Física (característica marcante em algumas disciplinas biológicas ou na forma com a qual são abordadas), redundará em identidades profissionais acríticas e reprodutoras (NEIRA, 2017, p. 202).

Dessa forma, fica evidente o volume de disciplinas de caráter biológico, em detrimento de disciplinas como Sociologia, Didática, História, Metodologia, Filosofia, Educação Física Escolar, entre outras. Por conseguinte, os profissionais formados sob essa concepção biológica, relacionam sua função social com [...] “a preparação física dos sujeitos da educação e à exaltação de um certo estilo de vida que segue os padrões da cultura dominante” (NEIRA, 2017, p. 203)

Acerca dos processos de avaliação nos cursos de formação, Neira (2017) atenta para a cobrança com relação à execução motora, em que os alunos devem ensaiar e treinar movimentos padronizados para mera execução. Da mesma forma, Fuzii e Souza Neto (2013) afirmam que, ao longo da história, as avaliações em Educação Física estavam ligadas à aptidão física e motora e relembram a avaliação médico-funcional realizada junto aos candidato, a fim de verificar se estavam aptos às exigências físicas do curso.

Em suma, embora a formação acadêmica dos professores de Educação Física tenha se modificado com o passar do tempo, ainda temos um longo percurso para adequar o currículo de formação às necessidades dos professores inseridos na escola, dentro da contemporaneidade, e à valorização cultural que se apresenta como forma de romper com as desigualdades sociais.

4 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

A Educação Física é uma área de conhecimento que possibilita uma diversidade de atuação em diferentes espaços e com objetivos distintos. Na escola, a ela se apresenta como área do conhecimento que busca desenvolver nos alunos a possibilidade de reconhecer as potencialidades do seu corpo e o movimento corporal, bem como distinguir e apreciar elementos da cultura corporal acumulada com o passar do tempo, participando deles.

A fim de ampliar o entendimento da área dentro da escola e sua função no processo de aprendizagem dos educandos, nesta seção, traçamos o percurso histórico da Educação Física até os dias atuais, no sentido de caracterizar como ela se tornou componente curricular obrigatório a todos os estudantes do Ensino Fundamental e Médio. Ademais, examinamos as tendências metodológicas e as teorias da aprendizagem que influenciaram a prática dos professores, os conteúdos e objetivos da Educação Física presentes na escola, entre outros aspectos.

Com vistas a entender o papel da Educação Física Escolar na atualidade, também é necessário considerar as legislações que viabilizam a implementação da área, normatizam a atuação do professor e projetam a aplicação do currículo de Educação Física atrelado ao currículo escolar, entre elas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Base Nacional Comum Curricular (na área de Educação Física) e o Estatuto da Criança e Adolescente.

Por fim, contextualizamos o desenvolvimento da Educação Física nas escolas municipais da cidade de Santo André, verificando as normativas, os estatutos e as leis que regulamentam a atuação do professor de Educação Física nas escolas municipais.

4.1 Percursos históricos da Educação Física escolar no Brasil

Na busca pela compreensão de como a Educação Física se desenvolveu como componente curricular presente na escola, focalizamos os percursos históricos que contribuíram para o desenvolvimento da área e as concepções que influenciaram a atuação dos seus profissionais.

Como ponto de partida, adotamos o Novo Império, no qual ganha força a ideia de um “novo homem” brasileiro. Isso demandava uma mudança na educação, não somente nos aspectos intelectuais, mas também nos morais. Assim, a Educação Física se apresentava como poderoso recurso eugenista capaz de produzir homens fortes, ágeis, robustos, sadios e disciplinados (SÁ, 2001).

Segundo Castellani Filho (2013), por meio da reforma de Couto Ferraz, em 1851, a Educação Física foi implementada como ginástica nas escolas. As aulas eram ministradas pelos militares, com rígidos métodos de disciplina e hierarquia. Além disso, elas se pautavam em hábitos de higiene e prática de exercícios físicos.

Embora a Educação Física tivesse se tornado obrigatória em 1854, sob a forma de ginástica, nas escolas primárias, e de dança, no ensino secundário, foi em 1882 que Rui Barbosa recomendou a ginástica como componente obrigatório a ambos os sexos. Essa recomendação gerou sentimentos conflitantes, pois, embora se acreditasse que as gerações seriam mais saudáveis com a prática das atividades, qualquer trabalho físico ainda era relacionado à escravidão (SÁ, 2001).

Além dos militares, os médicos higienistas tiveram grande papel na introdução da Educação Física nas escolas, com intenção de transformar a sociedade em uma raça melhor fisicamente, como destaca Sá (2001):

[...] A Educação Física, com o nome mais frequente de ginástica, passou a ser incluída nesse sistema, que vê na educação um modo de transformar a sociedade, e incorporar as camadas mais baixas da população dentro do desenvolvimento econômico, uma vez que essa população possuía a força (física) de trabalho que poderia transformar o país de agrário-exportador em industrial-urbano (SÁ, 2001, p.10).

Dessa forma, a Educação Física foi utilizada com fundamentação médica, na busca da melhoria dos corpos, a fim de responder às necessidades físicas requeridas no processo de industrialização, e não com objetivos pedagógicos educacionais.

Ao mesmo tempo que a Educação Física sofria influências dos médicos higienistas, influências militares também incidiam sobre a área e reforçavam a ideia de uma população forte e saudável, objetivando atender às necessidades de defesa da pátria. Nesse período, o Método Francês desenvolvido nas escolas era o mesmo realizado no treinamento dos soldados. De acordo com Sá (2001), essa militarização ganha força no governo de Getúlio Vargas (apoiado pelas forças armadas), mas tem

seu declínio com o fim da II Guerra Mundial, quando emerge a Educação Física Pedagogicista.

Apoiada no modelo americano, esta última concepção provocaria uma mudança de conceitos, do anátomo-fisiológico para o de bio-socio-filosófico, levando em consideração a personalidade da criança, em busca do seu desenvolvimento integral. Entretanto, Sá (2001) aponta que a mudança conceitual não se efetivou, pois, até os anos 1950, o Método Francês era obrigatório, e a prática dos professores seguia o modelo militarista.

Aos poucos, ocorreram mudanças na postura e *no modus operandi* do professor de Educação Física escolar. A educação pelo movimento passou a ser entendida como única forma de educação humana na sua integralidade, e os amplos debates sobre o sistema de ensino resultaram na promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1961. Na ocasião, o esporte como conteúdo nas aulas ganhou maior espaço, em detrimento dos métodos de ginástica e sua rigidez (SÁ, 2001).

Todavia, esse movimento foi reprimido com a instalação da ditadura militar em 1964, quando a Educação Física voltou a ter caráter instrumental, reforçando a aptidão física dos alunos e privilegiando a aquisição de capacidades e habilidades físicas. Castellani Filho (2013) afirma que, nesse período, o governo militar buscava associar o sucesso esportivo (especialmente a seleção de futebol masculino, na copa do mundo 1970) ao avanço da nação. Desse modo, o esporte como conteúdo nas aulas de Educação Física era desenvolvido com o objetivo de revelar futuros atletas, encaminhados para as turmas de treinamento, em clubes, com os alunos mais habilidosos.

O projeto de transformar o país em uma potência esportiva e econômica não se efetivou e, na década de 1980, uma crise do governo estimulada principalmente pelo descontentamento da burguesia industrial, aliada à pressão das classes populares que pediam a redemocratização do país, resultou nas eleições diretas em 1985, com a consagração de Tancredo Neves. Segundo Sá (2001), esse contexto trouxe à Educação Física mudanças no enfoque das aulas: “tirava da escola a função de promover os esportes de alto rendimento e adotou como referência o desenvolvimento psicomotor do aluno” (p. 14).

Essas mudanças perpassavam, além dos aspectos biológicos, as dimensões psicológicas, sociais, cognitivas e afetivas na área, concebendo o aluno em sua

integralidade. Dessa forma, redimensionaram-se os objetivos e o conteúdo das aulas para além da formação física, ou seja, a Educação Física passou a ser vista como atividade intelectual, em uma clara aproximação com as ciências humanas, estabelecendo relações com a Psicologia, Sociologia, Filosofia e a História. Com isso, possibilitou-se a formulação de abordagens que considerassem as múltiplas dimensões do ser humano (SÁ, 2001).

Como parte dessas mudanças, em outubro de 1988, veio a lume a Constituição Federal do Brasil, que estabelece uma alteração significativa em toda a educação nacional. Em complementação a essa política educacional, em 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB – (BRASIL, 1996), que estabelece a educação como dever da família e do Estado, com base nos princípios de liberdade e ideais de solidariedade humana. Ademais, define como finalidade da educação o pleno desenvolvimento da criança, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho.

Em 1997, como desdobramento da LDB, o MEC disponibilizou os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – (BRASIL, 1997), com as diretrizes elaboradas para orientar os professores por meio de normatizações de aspectos fundamentais a cada componente curricular. No que tange à Educação Física, o documento é fundamentado na concepção de corpo e movimento, entendendo-a como cultura corporal.

Em consequência dessa política, em 2017, é homologada a primeira versão da Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Elaborada por especialistas, pesquisadores, professores, entre outros, o documento tem por objetivo auxiliar na elaboração dos currículos pelos estados e municípios, definindo os conteúdos comuns a componente curricular.

Em continuidade às políticas que já haviam sido adotadas desde a promulgação da LDB e a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, o novo documento conserva a área de Educação Física localizada na área de linguagens, ao lado dos componentes Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Arte. Dessa forma, entende as práticas corporais como textos culturais, passíveis de leitura e reprodução. Esses documentos e os conceitos que os perpassam serão analisados posteriormente.

Como parte desse processo histórico, os professores de Educação Física estruturaram suas aulas com base em determinadas abordagens pedagógicas,

adequadas às necessidades dos contextos sociais e históricos da época, sobre as quais discorreremos a seguir.

4.2 As abordagens da Educação Física escolar

As diversas abordagens que surgiram e influenciaram a prática dos professores tinham em comum a busca pelo rompimento com o modelo tecnicista, presente ainda hoje nos discursos e práticas dos professores de Educação Física escolar. Dentre as abordagens desenvolvidas, ressaltamos as que são consideradas por alguns autores (DARIDO, 2005; BETTI, 2013; FREIRE, 2011; KUNZ, 1999; DAÓLIO, 1997; SÁ, 2001) com maior representação na prática docente, quais sejam: a psicomotora, a construtivista, a desenvolvimentista, a crítico-superadora, a crítica-emancipatória e a cultural.

A abordagem psicomotora exerceu grande influência na Educação Física e teve como pilar o ato motor, considerando as relações que unem as emoções ao tônus. Segundo Daólio (1997), os fundamentos que pautam a psicomotricidade se contrapõem à automatização e ao rendimento motor, expressando preocupação com a educação motora, principalmente na Educação Infantil e Anos Iniciais do fundamental.

Nessa abordagem, é grande a preocupação com o desenvolvimento da criança, com a aprendizagem, com os processos cognitivos, afetivos e psicomotores, buscando garantir um desenvolvimento integral. Em contrapartida, a Educação Física é considerada um meio de ensinar os demais componentes curriculares, como Língua Portuguesa e Matemática. Em outras palavras, ela é descaracterizada, e suas possibilidades de desenvolver conteúdos próprios é reduzida a aspectos eminentemente esportivos, por exemplo, a lateralidade, a percepção de espaço e tempo, coordenação óculo-manual, entre outras (SÁ, 2001).

Influenciados pela Psicomotricidade, o discurso e a prática da Educação Física resultaram em uma maior inquietação sobre o desenvolvimento das estruturas psicomotoras de base e ampliaram as responsabilidades pedagógicas dos professores. Entretanto, acarretaram o abandono de conteúdos como esporte, ginástica, dança e jogos.

Outra abordagem que modificou os rumos da educação foi a construtivista. Baseada nos estudos de Piaget, tem como princípio os processos de assimilação e

acomodação constantes do conhecimento. O aluno é visto como sujeito ativo e, partindo dessa premissa, o processo educativo deve considerar a individualidade e a liberdade, buscando estimular a criatividade da criança. Na Educação Física escolar, ele é entendido como aversão à proposta mecanicista de escolha dos estudantes mais habilidosos para competições (FREIRE, 2011).

Nesse contexto, a abordagem construtivista propõe que as aulas tenham como foco as habilidades motoras, explorando o universo simbólico por meio de interações e resgatando os conhecimentos que as crianças já têm acerca dos jogos e das brincadeiras. Assim, a condução das aulas não se daria de maneira diretiva, mas valorizando a resolução de problemas.

Segundo Darido (2003), na abordagem construtivista, o jogo de conteúdo e estratégia ganha importância e passa a ser o principal modo de ensinar. A autora ressalta que, quando a criança joga ou brinca, ela aprende de forma lúdica e prazerosa.

Embora a abordagem construtivista permita maior integração com a proposta pedagógica e busque a formação integral do ser humano, ela desconsidera a especificidade da Educação Física, cujo objeto é o eixo corpo e movimento. Desse modo, além de tornar a Educação Física um apoio à aprendizagem de outros conteúdos, essa abordagem não deixa claros quais conhecimentos se deseja construir nas aulas (SÁ, 2001).

Outra abordagem que influencia a prática dos professores é a Desenvolvimentista. Go Tani e Gallahue (1988), seus principais autores, fundamentam-se na ideia de que o movimento é o principal meio e fim da Educação Física Escolar. Mais especificamente, os teóricos deixam claro que a intenção não é desenvolver o pensamento lógico-matemático ou a alfabetização, embora reconheçam que se pode contribuir para isso, como subproduto da prática corporal (DARIDO, 2003).

Sá (2001, p. 19) afirma que o principal objetivo dessa abordagem “é oferecer experiências de movimento adequadas à etapa de crescimento e desenvolvimento do ser humano, a fim de que a aprendizagem das habilidades motoras seja alcançada”. Estas últimas são, portanto, um dos conceitos mais importantes na abordagem desenvolvimentista, na visão de Darido (2003). Para tanto, as aulas devem propor experiências de movimento adequadas à faixa etária.

Ademais, a autora destaca que, nessa perspectiva, a Educação Física não busca solução para todos os problemas sociais do país. Da mesma forma, Sá (2001) lembra que, ao desconsiderar as implicações sociais e priorizar exclusivamente a aprendizagem de habilidades motoras, podemos recair a um reducionismo biológico, ao descontextualizar a produção do sentido cultural inerente ao movimento humano.

Inspirada nos ideais marxistas, a abordagem crítico-superadora busca combater o reducionismo biológico e psicológico nas aulas de Educação Física escolar, trazendo para a centralidade das discussões a transformação da realidade social, a luta entre as classes sociais e a justiça social (SOARES, 2012). Darido (2003) salienta que autores como Ghiraldelli Jr (1990) e Tani (1991) tecem críticas quanto à falta de propostas pedagógicas para implementação das ideias na prática das aulas.

Os adeptos dessa abordagem defendem que, na organização dos conteúdos, a relevância social, a contemporaneidade e as características socioculturais sejam consideradas, de maneira que os estudantes confrontem os conhecimentos do senso comum com o conhecimento científico. A Educação Física é especialmente entendida como uma disciplina que desenvolve um conhecimento denominado de cultura corporal (DARIDO, 2003).

Já a abordagem crítico-emancipatória surge apoiada nas discussões que vinham ocorrendo na área educacional, no sentido de uma emancipação dos educandos, no início da década de 1990. Nos estudos de Elenor Kunz (1999), o desenvolvimento da linguagem é fundamental na ação comunicativa e funciona como forma de expressão social dos educandos pois é por meio dela que os alunos expressam seus interesses, suas preferências, seu modo de agir, seu conhecimento e apropriação da cultura.

Quanto às orientações didáticas na concepção da abordagem crítico-emancipatória, cabe ao professor confrontar o estudante com a realidade do ensino:

[...] Os alunos descobrem, pela própria experiência manipulativa, as formas e meios para uma participação bem-sucedida em atividades de movimentos e jogos. Devem também manifestar, pela linguagem ou representação cênica, o que experimentam e o que aprenderam numa forma de exposição, e por último, os alunos devem aprender a perguntar e questionar sobre suas aprendizagens e descobertas, com a finalidade de entender o significado cultural da aprendizagem (DARIDO, 2003, p. 16).

Nesse sentido, a abordagem crítico-emancipatória busca desenvolver condições de compreensão plena da realidade, realizando a leitura de mundo de forma crítica e buscando emancipação social.

Embora possamos considerar as abordagens críticas, psicomotora, construtivista e desenvolvimentista como as que mais influenciaram o discurso e a prática dos professores de Educação Física, Darido (2003) afirma que, a partir delas, outras tendências surgiram. Como exemplo, a autora cita a psicomotricidade, a baseada nos jogos cooperativos (BROTO, 1999), a saúde renovada, a baseada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e a cultural (DAÓLIO, 1992; NEIRA, 2014), e lembra que, “na maioria dos casos, não aparecem de forma pura, mas com características particulares, mesclando aspectos de mais de uma linha pedagógica” (DARIDO, 2003, p. 13). Ademais, a pesquisadora ressalta a importância de analisar as características e tendências de tais abordagens: “a discussão destas questões com os professores é muito importante para que se explicitem os pressupostos pedagógicos que estão por trás da atividade do ensino, na busca da coerência entre o que se pensa estar fazendo e o que realmente se faz” (DARIDO, 2003, p. 12).

Dentre as várias tendências citadas, observamos com maior atenção a abordagem cultural, pois ela se destacou na elaboração da Base Nacional Comum Curricular. De acordo com Daólio (1997), essa abordagem faz críticas à perspectiva biológica, na qual todos os corpos são iguais e, por consequência, as aulas deveriam ser as mesmas para todos os alunos, em qualquer época e lugar. O autor afirma que todo movimento corporal é também um gesto técnico, e toda técnica é cultura, fruto de uma aprendizagem específica, social e historicamente localizada.

Segundo Neira (2014, p. 16), a cultura corporal é “uma parcela da cultura mais ampla que abarca todos os conhecimentos e representações relativos às práticas corporais” (p. 16). Além disso, o pesquisador afirma se tratar de gestualidades sistematizadas de forma lúdica, ou seja, as brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas.

Nessa perspectiva, as aulas de Educação Física teriam, como ponto de partida, o repertório corporal de cada aluno, entendendo que as técnicas corporais são também técnicas culturais. Por essa razão, não há técnica melhor ou mais correta:

O princípio da alteridade, emprestado da antropologia, pode ser um instrumento útil para pensar a prática da Educação Física na escola, pois considera a humanidade plural e procura entender os homens a partir de suas diferenças, de tal modo que os hábitos e as práticas de determinados grupos não sejam vistos como certos ou errados, melhores ou piores. Assim a diferença não deve ser pensada como inferioridade pois o que caracteriza a espécie humana é justamente sua capacidade de se expressar diferentemente (DARIDO, 2003, p. 17).

Da mesma forma, Neira (2014, p. 19), defende que “não existem técnicas melhores ou piores, a não ser que se tome como referência um único modelo, atitude que não condiz com a atual sociedade multicultural”. Como vemos, na abordagem cultural, os conteúdos são desenvolvidos com igual importância, sem que determinada técnica seja supervalorizada em detrimento de outra.

O pesquisador também assinala que, nas aulas de Educação Física, o trabalho pedagógico tem como objetivo auxiliar as crianças a fim de que possam analisar, significar e produzir as práticas corporais, pois se constituem em “textos elaborados pela linguagem corporal” (NEIRA, 2014, p. 17). Nesse sentido, amplia-se a noção psicológica que compreende o movimento como resultado de estímulos neurais, de maneira que os significados culturais também façam parte das preocupações educacionais. Para tanto, propõe-se a substituição do termo movimento por gesto, compreendendo que é por meio da gestualidade que as pessoas expressam sentimentos, emoções e visões de mundo.

Por meio das produções culturais, elas estabelecem a comunicação com a sociedade. Essa comunicação, também entendida como artefatos culturais, funciona como textos passíveis de leitura e ressignificação. Assim, a prática corporal é um meio de comunicação, uma produção textual da linguagem corporal a ser analisada e significada nas aulas. Além disso, ela nos permite adjetivar, mensurar e comparar práticas corporais de grupos sociais distintos (NEIRA, 2014).

Em uma aula de Educação Física escolar orientada pela abordagem cultural, as crianças têm oportunidade de vivenciar, analisar, ampliar e conhecer com maior profundidade o repertório da cultura corporal, além de acessar os códigos de comunicação de diversas culturas, por meio da diversidade de práticas corporais existentes. Desse modo, busca-se, além da leitura da prática corporal, significar as práticas desenvolvidas, e produzi-las dentro da escola, conferindo-lhe novos significados (NEIRA, 2014).

Partindo dessa premissa, sugerem-se atividades que ampliem o patrimônio cultural do educando, e não apenas a reprodução de práticas já desenvolvidas na escola e na comunidade ou amplamente difundidas pela mídia. Em outras palavras, incluem-se as práticas pertencentes a outros grupos sociais, com base no respeito às diferenças e no reconhecimento da diversidade. Assegura-se, portanto, uma variedade na realização das atividades de forma escrita e oral, por meio de vivências, experimentos, análises, visitas, entre outros:

[...] Nessa perspectiva curricular, aqui denominada cultural, a experiência escolar é um campo aberto ao debate, ao encontro de culturas e à confluência da diversidade de manifestações corporais dos variados grupos sociais. O currículo cultural da Educação Física é uma arena de disseminação de sentidos, de polissemia, de produção de identidades voltadas para a análise, interpretação, questionamento e diálogo entre e a partir das culturas (NEIRA, 2011, p. 15).

Dito isso, essa abordagem pode trazer mudanças consideráveis quanto à forma de desenvolvimento dos conteúdos relacionados à Educação Física, pois propõe o rompimento com o modelo tecnicista já há algum tempo pretendido. Ademais, valoriza a cultura, o respeito à individualidade das crianças, a preocupação com a justiça social, entre outros.

Como essas preocupações perpassaram a elaboração da Base Nacional Comum Curricular, a abordagem cultural encontrou eco nos documentos oficiais recentemente elaborados e pode ter grande influência sobre a prática docente dos professores de Educação Física. Diante desse cenário, interessa-nos pormenorizar os principais tópicos descritos pelos documentos oficiais que pretendem orientar a educação brasileira e o componente curricular Educação Física.

4.3 A Educação Física escolar e os documentos oficiais: LDB, PCN e BNCC

Assim como as abordagens exercem grande influência sobre a atuação dos professores de Educação Física e sua forma de pensar e organizar as aulas, os documentos oficiais, que organizam e estruturam a educação brasileira, têm impacto significativo na prática desses profissionais.

Como vimos anteriormente, a área sofreu influências do pensamento militarista e higienista, além de uma esportivização generalizada, e, somente a partir da década de 1980, com a redemocratização do país, foi possível verificar ações políticas

voltadas para a redefinição dos seus objetivos, conteúdos e métodos de ensino (DAÓLIO, 1992). Até então, a legislação vigente era o Decreto-lei n.º 69.450 de 1971, que compreendia a Educação Física no currículo escolar como as atividades que tinham o objetivo de despertar, desenvolver e aprimorar forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais das crianças (SÁ, 2001).

Essa visão perdurou até 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – n.º 9394. Em seu artigo 1º, a educação é definida como:

[...] Os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996).

Buscando o desenvolvimento pleno do educando, a LDB, nos artigos 21 e 22, além de assegurar a formação integral dos alunos de maneira que exerçam a cidadania e possam progredir no mundo do trabalho e em estudos posteriores, divide a educação básica em três segmentos: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio (BRASIL, 1996).

No artigo 32, ela determina que o Ensino Fundamental deve ter por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I - O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
II - A compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidade e a formação de atitudes e valores;
IV - O fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (BRASIL, 1996).

A Lei define, ainda, que o ensino será ofertado por estados e municípios de forma colaborativa, considerando as peculiaridades de cada região e garantindo autonomia na organização do sistema de ensino municipal e estadual. Contudo, essa organização vincula tanto os recursos humanos, quanto os recursos econômicos e financeiros, podendo gerar desigualdades nos sistemas educacionais (SÁ, 2001).

Nas disposições gerais, a LDB, quando se refere à Educação Física, no artigo 26, preconiza que:

A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativo nos cursos noturnos (BRASIL, 1996).

Nesse trecho, notamos a intenção de integrar o componente curricular à proposta pedagógica, o que nos faz pensar que isso não ocorria até então. Outra questão que emerge se refere à dispensa das aulas para os alunos matriculados em cursos no período noturno, o que demonstra certa contradição, pois prevê uma educação vinculada ao mundo do trabalho e afirma que a Educação Física deve se ajustar às condições da população escolar (SÁ, 2001).

Embora a LDB tenha o objetivo de orientar e implantar uma nova proposta de ensino nacional, é preciso observar os desdobramentos decorrentes da implementação na organização dos sistemas de ensino. E aqui destacamos a deliberação n.10/97, do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, quando se refere à Educação Física, nas disposições gerais.

No documento, afirma-se que ela deve ser componente obrigatório, mas desvinculado do conceito de série e da proposta pedagógica, e não pode levar à retenção dos alunos. Fica claro, portanto, o seu retorno à categoria de atividade, desvinculada do currículo escolar. Conseqüentemente, ela é descaracterizada como componente curricular, considerada uma atividade técnica, lúdica e recreativa, sem propósitos educativos (SÁ, 2001).

Em contrapartida, a deliberação garante a autonomia na construção da proposta pedagógica integrada de Educação Física, tornando a escola e os professores responsáveis pela adequação da ação educativa aos diferentes contextos sociais. Dessa forma, o professor é o ator da sua própria história, elaborando, refletindo e executando o projeto de Educação Física na unidade escolar.

Sá (2001) lembra que, diante disso, foi necessária a elaboração de um instrumento que orientasse as propostas curriculares escolares. Para tanto, o Ministério da Educação editou os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN. Embora não fossem obrigatórios, eles tinham por objetivo melhorar a qualidade da aprendizagem dos educandos, enquanto instrumento de apoio à prática docente, na elaboração e efetivação do projeto pedagógico, na organização das propostas curriculares e na definição de critérios de avaliação dos sistemas de ensino.

Como a Educação Física escolar focalizava principalmente o desenvolvimento de práticas que focalizavam sobretudo os aspectos fisiológicos e técnicos, os PCN

tiveram de superar essa visão. Para tanto, baseavam-se em uma abordagem que levava em conta também os aspectos socioculturais presentes nos educandos. Desse modo, as práticas são entendidas como expressões de produção cultural, com conhecimento histórico acumulado e transmitido socialmente, ou simplesmente cultura corporal de movimento, com finalidade de lazer, expressão de sentimento, afetos e emoções, manutenção e melhoria da saúde (BRASIL, 1998).

Ao garantir que todos os alunos usufruam dos conteúdos em benefício do exercício crítico da cidadania, desenvolvendo a autonomia, a cooperação, a participação social e a afirmação de princípios democráticos (BRASIL, 1998), os PCN de Educação Física evidenciam a necessidade de alteração metodológica de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, eles consideram como eixo estrutural da ação pedagógica três aspectos fundamentais para a reflexão e discussão: o princípio da inclusão, o princípio da diversidade e três categorias de conteúdo: conceituais, procedimentais e atitudinais.

O princípio da inclusão salienta a necessidade de incluir o educando na cultura corporal de movimento, participando das propostas, refletindo sobre elas e rompendo com a prática docente de seleção dos indivíduos mais habilidosos em determinadas práticas corporais. Já o princípio da diversidade legitima e reafirma as múltiplas possibilidades de desenvolver a aprendizagem dos educandos, considerando as dimensões afetivas, cognitivas, motoras e socioculturais.

O último aspecto descreve os conteúdos conceituais (conceitos e teorias), procedimentais (procedimentos relacionados ao fazer prático) e atitudinais (atitudes e valores). No desenvolvimento das aulas, embora os professores priorizem o desenvolvimento de uma das categorias de conteúdo, elas se relacionam ao fazer pedagógico e dificilmente serão abordadas separadamente.

Embora a LDB e os PCN tenham concretizado avanços didático-metodológicos na prática dos professores de Educação Física, vale observar a legislação mais recente que norteia os sistemas de ensino e sugere a elaboração dos currículos nos municípios e estados, isto é, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

A elaboração desse documento teve início em 2015, quando o MEC organizou uma comissão com 116 membros, entre eles professores pesquisadores, docentes das redes estaduais e municipais e vinculados às secretarias de educação, responsáveis por elaborar a versão preliminar e os relatórios das consultas públicas (BARROS, 2019). Com base nessa primeira versão, bem como nas consultas

públicas, em 2016, foi elaborada a segunda. Após uma série de longas discussões, realizadas em 27 seminários estaduais, elaborou-se a redação final, entregue ao Conselho Nacional de Educação em abril 2017.

Buscando embasamento legal, recorreremos ao texto da Constituição Federal que, no artigo 210, já reconhecia a necessidade de que fossem “fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988).

O texto da LDB, em seu Artigo 9, afirma que cabe à União:

[...] Estabelecer, em colaboração com Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996).

Em consonância com essas deliberações, a Lei n.13.005/2014 promulgou o Plano Nacional de Educação – PNE, que reafirmou a necessidade de:

[...] Estabelecer e implementar, mediante pactuação interfederativa (União, Estados, Distrito Federal e Municípios), diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) (BRASIL, 2014).

Podemos observar que os diversos documentos prescrevem a necessidade da organização de uma base curricular comum em todo território nacional, o que se efetiva em 2017, quando o Conselho Nacional de Educação apresenta a RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular.

Quanto à sua elaboração, Neira e Souza Junior (2016) afirmam que o documento é tido como uma política pública que visa a sanar uma demanda social, orientando a construção de propostas curriculares nas instituições de ensino e assumindo a participação do Estado nessa construção, que, antes, estava à mercê de terceiros. Em outras palavras, “[...] o Estado não pode se eximir da responsabilidade de sinalizar aquilo que todas as crianças, jovens e adultos, independentemente do lugar onde vivem e do setor da sociedade a que pertencem, têm o direito de acessar.” (NEIRA; SOUZA JUNIOR, 2016, p. 202).

Neira e Souza Junior (2016) lembram que a elaboração da BNCC foi mediada por interesses empresariais e organismos internacionais. Embora o documento expresse preocupação com a precariedade da escola, ao defender a elaboração de

direitos e objetivos de aprendizagem, ele não menciona as condições que garantam os direitos e objetivos, responsabilizando escola, docentes e alunos por seu fracasso, como destacam MOREIRA *et al.* (2016, p. 72):

O fato de não mencionar sob quais condições objetivas e subjetivas serão necessárias para garantir a materialização desses direitos e objetivos, demonstra, neste silêncio, que o objetivo central da BNCC é responsabilizar a escola, os professores e os alunos diante de seu suposto fracasso.

Para Neira (2012), Libâneo (2016), Moreira *et al.* (2016) e Martinelli *et al.* (2016), a uniformização, a padronização e, posteriormente, a avaliação da aprendizagem expressa na BNCC buscam a obtenção de dados que justifiquem a incapacidade dos governos na gestão da educação. Esse cenário poderia viabilizar a privatização das escolas públicas, em conformidade com os interesses empresariais, o que seria prejudicial ao princípio de escola pública de qualidade.

Atuando como referência nacional na formulação dos currículos dos sistemas escolares, o documento da BNCC intenta colaborar para políticas e ações educacionais como a formação docente, a avaliação, a elaboração de conteúdos e a oferta de infraestrutura adequada ao desenvolvimento da educação, sem detalhar ou explicitar como viabilizar tais ações. Define, ainda, as aprendizagens essenciais que os alunos devem desenvolver ao longo do Educação Básica, visando à formação humana integral e buscando construir uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2017), objetivos expressos em documentos anteriores, entre eles a Constituição Federal (1988) e a LDB (1996).

Além disso, pretende assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais da educação básica, articuladas “na construção do conhecimento, no desenvolvimento das habilidades e na formação de atitudes e valores nos termos da LDB” (BRASIL, 2017, p. 9). No entanto, não há um aprofundamento concreto com relação ao modo de garantir aos estudantes tais competências.

Para o Ensino Fundamental, o documento apresenta cinco áreas do conhecimento, quais sejam: a área de Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso. Com relação à primeira, o seu objetivo é possibilitar aos educandos a participação de práticas diversificadas de linguagens, ampliando suas capacidades expressivas nas manifestações linguísticas, artísticas e corporais, em continuidade às experiências vivenciadas na etapa da Educação

Infantil. É composta por Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa, mas esta última será desenvolvida somente nos Anos Finais do Ensino Fundamental (BRASIL, 2017).

Uma vez apresentado o panorama da documentação que orienta a Educação Física na LDB, nos PCN e na BNCC, passamos, a seguir, a um detalhamento do componente curricular Educação Física na BNCC, assim como das possíveis implicações da sua implementação nos sistemas educacionais.

4.3.1 A Educação Física na BNCC: objetivos, definições, implementação e implicações

Dentre os componentes curriculares que compõem a área de linguagens, a Educação Física busca tematizar as práticas corporais nos diferentes códigos e significações sociais, as manifestações expressivas dos sujeitos e as produções sociais e históricas dos diversos grupos, considerando os aspectos culturais inerentes às práticas corporais, anteriormente apresentado por Neira (2014) e Darido (2003), na abordagem cultural da Educação Física.

A BNCC orienta que, nas aulas de Educação Física, as práticas corporais sejam abordadas como fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório, garantindo aos educandos o respeito aos seus movimentos, o cuidado de si e do outro, além de utilizar com autonomia a cultura corporal de movimento em sua participação na sociedade (BRASIL, 2017).

Dessa forma, as vivências geram um tipo de conhecimento particular e insubstituível, que deve ser problematizado, desnaturalizado e evidenciado, a fim de ser significativo para os educandos. Nesse entendimento, as práticas corporais “são textos culturais passíveis de leitura e produção”, o que permite articular a Educação Física à área de Linguagens (BRASIL, 2017, p. 214).

Na visão de Moreira *et al.* (2016), essa definição constitui uma diminuição da importância da Educação Física, pois os objetivos gerais da área de Linguagens estão voltados principalmente para a Língua Portuguesa. Ademais, ocorre um distanciamento da Educação Física como campo de conhecimento multidisciplinar e de intervenção pedagógica com o objetivo de estudar as práticas corporais.

Questionando a falta de clareza acerca do posicionamento da Educação Física na área de Linguagens, Rodrigues (2016) lembra que, na formação acadêmica, o

componente é inserido na área pedagógica e da saúde. Por essa razão, caberia maior aprofundamento que justificasse tal classificação:

[...] Para fins de graduação e pós-graduação a Educação Física é reconhecida como parte da área de saúde. Nesse sentido, acho importante que essa questão deva ser mais bem abordada ou que se apresente uma justificativa acerca da presença da Arte e da Educação Física na área de Linguagem (RODRIGUES, 2016, p. 37).

Com relação aos conteúdos de Educação Física no Ensino Fundamental, na BNCC, eles são divididos em seis unidades temáticas: as brincadeiras e jogos (da cultura popular, do contexto regional, de matriz africana e indígena, do Brasil e do Mundo e os eletrônicos), os esportes (marca, precisão, invasão, técnico-combinados), as ginásticas (geral, conscientização corporal e de condicionamento físico), as danças (de salão, do contexto comunitário, regional, do Brasil, do mundo, de matriz africana e indígena), as lutas (do contexto comunitário, regional, de matriz africana e indígena, do Brasil e do mundo) e as práticas corporais de aventura (urbana e na natureza, a partir do sexto ano).

Na visão de Palafox (2015), embora o texto da BNCC apresente uma nova roupagem para a organização dos conteúdos, eles continuam semelhantes àqueles já apresentados nos PCN. Além disso, destaca-se o distanciamento das políticas públicas das educativas que venham a garantir uma prática da reflexão filosófico-pedagógica entre os professores (PALAFOX, 2015).

O texto da BNCC salienta que todas as práticas corporais podem ser desenvolvidas nas mais diversas etapas e modalidades de ensino, atendendo a critérios de progressão do conhecimento, às especificidades das práticas corporais, às características dos sujeitos e aos contextos de atuação (BRASIL, 2017). Embora as práticas corporais no meio líquido não estejam previstas em nenhuma das seis unidades temáticas apresentadas na BNCC (2017), o documento ressalta a necessidade e a pertinência de os estudantes terem essas vivências relacionadas à segurança pessoal no meio líquido, bem como à experimentação de atividades aquáticas como prática de lazer, vivenciando ou aprendendo os esportes aquáticos, especialmente os quatro estilos de nado.

Na organização das unidades temáticas, a BNCC lembra que o caráter lúdico está presente em todas as práticas corporais, e que, para além da ludicidade, os

educandos se apropriam de lógicas intrínsecas, das trocas entre si e dos significados e códigos sociais.

Por essa razão, o documento delimita oito dimensões de conhecimento, sendo elas: a experimentação (envolvimento corporal na realização das atividades); o uso e a apropriação (quando o estudante realiza com autonomia uma prática corporal); a fruição (apreciação estética de experiências corporais naturais de lugares, grupos e épocas distintas); a reflexão sobre a ação (conhecimento originado na observação e análise da vivência corporal); a construção de valores (estimulada a partir das discussões e vivências, possibilitando a aprendizagem de valores e normas); a análise (conceitos necessários para compreender as características e o funcionamento das práticas corporais); a compreensão (conhecimento conceitual); e o protagonismo comunitário (atitudes e ações voltadas para a participação social).

Tais dimensões não são desenvolvidas isoladamente; elas são abordadas de forma integrada. Assim, não há hierarquia entre elas, tampouco uma ordem de organização do trabalho pedagógico. Em outras palavras, “cada uma delas exige diferentes abordagens e graus de complexidade para que se tornem relevantes e significativas” (BRASIL, 2017, p. 222).

Considerando as competências gerais previstas para a Educação Básica e as competências específicas da área de Linguagens, o componente curricular de Educação Física, busca garantir o desenvolvimento de dez competências específicas no Ensino Fundamental, a saber:

- Compreender a origem da cultura corporal de movimento e seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual.
- Planejar e empregar estratégias para resolver desafios e aumentar as possibilidades de aprendizagem das práticas corporais, além de se envolver no processo de ampliação do acervo cultural nesse campo.
- Refletir, criticamente, sobre as relações entre a realização das práticas corporais e os processos de saúde/doença, inclusive no contexto das atividades laborais.
- Identificar a multiplicidade de padrões de desempenho, saúde, beleza e estética corporal, analisando, criticamente, os modelos disseminados na mídia e discutir posturas consumistas e preconceituosas.
- Identificar as formas de produção dos preconceitos, compreender seus efeitos e combater posicionamentos discriminatórios em relação às práticas corporais e aos seus participantes.
- Interpretar e recriar os valores, os sentidos e os significados atribuídos às diferentes práticas corporais, bem como aos sujeitos que delas participam.
- Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos.

- Usufruir das práticas corporais de forma autônoma para potencializar o envolvimento em contextos de lazer, ampliar as redes de sociabilidade e a promoção da saúde.
- Reconhecer o acesso às práticas corporais como direito do cidadão, propondo e produzindo alternativas para sua realização no contexto comunitário.
- Experimentar, desfrutar, apreciar e criar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo (BRASIL, 2017, p. 223).

Essas competências serão desenvolvidas no decorrer do Ensino Fundamental e apresentam objetivos a serem atingidos com os educandos. Para tanto, o trabalho pedagógico é organizado a partir dos objetos de conhecimento e de habilidades previstas em cada uma das unidades temáticas. Nesse sentido, surge um questionamento acerca da quantidade de objetivos que compõem o documento, pois, da maneira como se apresenta, pode ser entendido como um currículo máximo. Dito de outro modo, o número de objetivos propostos seria suficiente para preencher todo o tempo pedagógico, pois geralmente a Educação Física dispõe de apenas duas aulas semanais (RODRIGUES, 2016).

Ademais, Neira (2018) tece críticas sobre a elaboração de um currículo baseado em competências, como forma de reduzir as possibilidades pedagógicas dos professores, e aponta que a compreensão de Educação Física contida no documento é oposta às tendências contemporâneas da área. Na visão do autor, um currículo com características instrumentais e técnicas se distancia das teorias críticas e pós-críticas:

[...] A ausência de criticidade é alarmante. O documento homologado volta-se para a conformação e aceitação de um desenho social injusto, num momento histórico em que os professores deveriam ser apoiados na elaboração de currículos democráticos e democratizantes (NEIRA, 2018, p. 222).

O pesquisador destaca a possível incoerência no texto da BNCC, quando descreve as questões referentes à valorização da cultura. A seu ver, “parece desconhecer a plasticidade da cultura e a ação constante dos sujeitos na criação e recriação dos artefatos” (NEIRA, 2018, p. 222).

Além disso, afirma que o documento trata a diversidade cultural com superficialidade, ao estruturar o conhecimento por habilidades e competências, deixando de lado os conhecimentos de menor relevância nacional, mas igualmente importantes regionalmente, e não aprofunda conceitos de formação humana nem de

sociedade. Por fim, o autor salienta importância de se discutir o currículo de Educação Física para além de conteúdo, mas com foco na formação humana (NEIRA, 2018).

De acordo com Rodrigues (2016) e Neira (2018), outro ponto que merece atenção são as questões metodológicas e conceituais. Isso porque a BNCC orienta a elaboração dos currículos na esfera estadual e municipal, a fim de preencher e esclarecer lacunas referentes à efetivação de documentos curriculares adequados às necessidades escolares.

Quanto à implementação do componente curricular de Educação Física, Souza *et al.* (2019) afirmam a necessidade de se organizarem diversas ações nos sistemas de ensino para efetivação da proposta, além de promover investimentos na formação inicial e continuada de professores, bem como melhorias nas condições estruturais e na democratização da gestão. Na visão de Moura (2019), essa implementação está diretamente ligada à formação continuada, pois, mesmo conhecendo o documento, os educadores não participaram efetivamente da sua construção. Desse modo, se não dispuserem de formações adequadas, dificilmente o documento atingirá os objetivos de formação integral.

Quanto ao papel do professor de Educação Física, o autor afirma que o trabalho vai além, “visto que, se faz necessária uma atualização de currículo atrelada a uma mudança de visão/posicionamento, gerando, conseqüentemente, uma mudança no planejamento e realização de suas práticas pedagógicas” (MOURA, 2019, p. 58). Fica evidente, portanto, a necessidade de as redes de ensino organizarem propostas de formação continuada, pois cabe aos docentes a implementação das propostas curriculares municipais e estaduais, estruturadas com base nos conceitos e definições apresentados na BNCC.

Uma vez examinados os documentos que organizam e orientam o componente curricular de Educação Física em âmbito nacional, é preciso compreender de que forma a área tem se efetivado nas escolas de Santo André. Para tanto, observamos, no próximo item, os documentos e normativas que relacionam o componente curricular na rede de ensino municipal.

4.4 Contextualização da Educação Física escolar na cidade de Santo André

O sistema de ensino municipal de Santo André, composto por Creches e Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental – EMEIEF, não contava com professores de Educação Física. Em seu quadro docente, tinha professores (as) com formação específica em pedagogia ou curso técnico magistério. Segundo Pereira, Piccolo e Santos (2009), os professores pedagogos eram responsáveis pelo desenvolvimento das aulas de Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Esse cenário se manteve até 2005, quando o componente curricular começou a ser desenvolvido por algumas professoras pedagogas graduadas também em Educação Física. Elas passaram a desenvolver as aulas como especialistas da área, em algumas unidades escolares, por meio do projeto denominado “Vivências do Movimento”:

[...] Aconteceu inicialmente nos Centros Educacionais de Santo André (CESAs) e contava com um grupo de docentes e uma Coordenação de trabalho, todas elas concursadas para atuação na Educação Infantil e Ensino Fundamental, mas com graduação em Educação Física Escolar (SANTO ANDRÉ, 2019, p. 165).

Na ocasião, as aulas eram estruturadas com base nos conteúdos apontados nos PCN e tinham os seguintes objetivos:

[...] O desenvolvimento global da criança, em todas as suas dimensões, por meio das várias linguagens, bem como aprender diferentes modalidades esportivas sem a preocupação com o caráter competitivo, despertando então o gosto pela atividade física, além de noções sobre democratização, inclusão e cidadania (Santo André, 2019, p. 166).

Uma vez por semana, as professoras e coordenação de Educação Física se reuniam em momento formativo, buscando organizar e estruturar o trabalho. Na ocasião, realizavam trocas de experiência, atividades práticas com especialista e estudos específicos da área.

A concepção de Educação Física que orientava o projeto tinha como embasamento teórico a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), bem como os estudos de Broto (1999), Freire (2011) e Neira (2018). A proposta ressalta a importância de oportunizar a todos os alunos o desenvolvimento de suas potencialidades, de maneira democrática e não seletiva, por meio de aulas que “[...] visavam contribuir para a democratização do ensino, a emancipação das pessoas e a formação para a cidadania” (SOUZA, 2017, p. 44). Dessa forma, os docentes

deveriam proporcionar condições de aprendizagem significativas aos educandos, assumindo a mediação das interações sociais e dos desafios que surgiam no decorrer da prática das vivências corporais.

Diante da repercussão positiva do projeto junto aos alunos, familiares, professores e equipe gestora das escolas, no ano de 2007, ele foi ampliado a todas as 50 EMEIEF do município. Para tanto, contrataram-se professores graduados em Educação Física, denominados Monitores de Educação, cujo vínculo de trabalho estava associado à organização não governamental – ONG.

Esse modelo de atendimento, com professores contratados por tempo determinado, foi mantido até 2013, quando findou a parceria entre prefeitura e ONG. Com isso, teve início o processo de convocação dos professores aprovados no concurso público 09/2011, preenchendo as primeiras vagas de professor de Educação Física Escolar da rede municipal de Santo André.

Os professores ingressantes, diferentemente dos monitores educacionais contratados anteriormente, além de desenvolver as aulas junto aos educandos, passaram a participar de momentos de organização pedagógica e de formações na escola, como reuniões pedagógicas, conselhos de escola, reunião com famílias e demais ações pedagógicas (SANTO ANDRÉ, 2019).

Atendendo a uma demanda antiga das unidades escolares, o componente curricular de Educação Física ganhou visibilidade e valorização, alinhando-se à proposta pedagógica da escola e podendo estabelecer relações com os demais componentes curriculares.

Inicialmente, os professores foram alocados em duas escolas próximas, dando apenas uma aula semanal de cinquenta minutos, em todas as turmas da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nas EMEIEF. No ano seguinte, o quadro foi ampliado, e cada professor passou a atender apenas a uma escola. O tempo de aula foi ampliado para 60 minutos, e as turmas passaram a contar com duas aulas semanais.

Em 2019, de acordo com as orientações do CNE e do Conselho Municipal de Educação – CME, bem como as orientações para elaboração dos currículos prevista na BNCC, a Secretaria de Educação – SE organizou a elaboração do currículo municipal nos diversos componentes curriculares, entre eles, a Educação Física. Isso se deu de forma democrática e colaborativa, estruturando momentos de pesquisas e escuta dos professores, diretores, coordenadores e demais agentes educativos, por

meio de reuniões, grupos de trabalho, pesquisas, seminários e reuniões pedagógicas, entre outros (SANTO ANDRÉ, 2019).

Dessa forma, os professores de Educação Física escolar participaram da elaboração do Documento Curricular da Rede Municipal de Ensino de Santo André (2019), durante as formações específicas, na organização das aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Diferentemente dos demais docentes que compõem o quadro do magistério da Secretaria de Educação do município de Santo André, os professores de Educação Física dispõem de uma formação específica que ocorre semanalmente. Nela, todos os educadores da área se reúnem, sob orientação da coordenação de Educação Física, e discutem questões relativas ao componente curricular nas escolas municipais.

Com relação a esses momentos, Souza (2017) descreve que, na rotina desses professores, as segundas-feiras são destinadas à reunião pedagógica semanal específica, na qual momento em que professores e coordenação se reúnem na proposição de formações continuadas, dentro do período de trabalho.

Tendo em vista a importância da formação continuada de professores, reunindo todos os docentes de determinado componente curricular de uma cidade e buscando alinhar as necessidades, demandas e características específicas do fazer docente, no próximo item verificamos como essa formação tem sido organizada no município em questão. Isso talvez possa servir de exemplo a outras redes de ensino, na busca pela qualidade e aprimoramento dos processos educativos.

4.5 A formação semanal específica dos professores de Educação Física escolar na cidade de Santo André

Ainda que as pesquisas relacionadas à formação continuada de professores tenham sido amplamente discutidas anteriormente, com destaque para os estudos de Gatti (2008), Bettega (2010), Fusari (2015), Libâneo (2011), Imbernón (2011) e Nóvoa (1992), neste momento, observamos de que maneira a formação semanal específica dos professores de Educação Física escolar em Santo André tem sido organizada.

Nesse município, os docentes participam de dois momentos formativos distintos: o primeiro é desenvolvido na unidade escolar junto à equipe gestora e

demais educadores; o segundo é organizado semanalmente pela Coordenação e pelos professores de Educação Física escolar de todas as escolas do município, reunidos em local específico, a fim de tratar de temas relacionados ao componente curricular.

Embora o presente estudo busque problematizar as questões pertinentes à formação continuada que ocorre no ambiente escolar, junto aos docentes, à equipe gestora e aos demais profissionais da educação, neste momento, focalizamos o momento de formação específica entre professores e coordenação de Educação Física fora do ambiente escolar. Isso porque, a nosso ver, esse modelo pode influenciar positivamente o fazer pedagógico docente nas escolas.

Mesmo antes da convocação dos professores via concurso público, quando as atividades de Educação Física eram desenvolvidas pelo projeto Vivências do Movimento, as segundas-feiras eram destinadas à reunião entre docentes e coordenadores, com vistas à organização do planejamento, às trocas de experiências, às atividades formativas etc. Essa organização se manteve com o ingresso dos professores concursados em 2013 (SANTO ANDRÉ, 2019).

Quanto às atividades realizadas nas formações específicas com o grupo de professores de Educação Física escolar, eles realizam trocas de experiências, desenvolvem trabalhos teóricos em grupos de pesquisa, elaboram documentação pedagógica, participam de formações com profissionais em temáticas específicas como cultura indígena, danças populares, artes marciais, atividades adaptadas, musicalização, entre outros (SOUZA, 2017).

As formações específicas ocorrem em dois períodos (manhã e tarde), de acordo com o período de trabalho. Devido às características específicas da área, elas acontecem em espaços diversos, tais como: auditório do Centro de Formação de Professores, Centros Públicos, salas de ginástica, quadras de escolas e parques. A escolha do local dependerá diretamente da temática e dos objetivos a serem desenvolvidos, bem como da disponibilidade de materiais necessários para a efetivação da formação.

No ano de 2020, em virtude da pandemia de covid-19, que obrigou a realização dos processos educativos de forma remota, as formações específicas seguiram a mesma tendência de distanciamento social e foram realizadas de forma síncrona, por meio de plataformas como Google Meet, Skype, Microsoft Teams, entre outras.

Considerando as questões apresentadas, referentes ao componente curricular de Educação Física, aos fatores que influenciam a prática docente na área, às características regionais encontradas no município de Santo André, bem como à importância das formações iniciais e continuadas para a efetivação do trabalho docente, buscamos, na próxima seção, evidenciar o papel da coordenação pedagógica na atuação dos professores de Educação Física escolar.

5 COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Visando à consecução dos objetivos da presente pesquisa, depois de verificar as questões pertinentes à formação docente em diversas vertentes e a forma como o componente curricular de Educação Física tem se desenvolvido nas escolas, especialmente no município de Santo André, debruçamo-nos sobre a relação entre essas questões e a coordenação pedagógica. Para tanto, averiguamos de que maneira os estudos têm se ocupado dela, no que concerne ao seu desenvolvimento ao longo do tempo, às funções que desempenha na escola, às suas atribuições, necessidades e dificuldades, bem como à organização dos processos formativos e ao acompanhamento do fazer docente.

Atentamos também para as documentações que orientam a função da coordenação pedagógica no município de Santo André, bem como de que modo as escolas têm organizado o acompanhamento pedagógico docente no município e as proposições de ações formativas voltadas aos professores. Ademais, verificamos como a coordenação pedagógica tem se relacionado com o componente curricular de Educação Física.

5.1 O papel da coordenação pedagógica

Nas unidades escolares, entre tantas funções que viabilizam os processos de ensino-aprendizagem, a coordenação pedagógica está diretamente relacionada ao fazer docente. Aqui buscamos evidenciar o papel desempenhado pelo coordenador pedagógico, suas funções e ações tomadas junto aos docentes em sua rotina escolar.

Durante a Era Vargas, de acordo com Gribel (2014), a função do coordenador tinha como foco central as funções administrativas e de fiscalização do ensino. Era exercida na sua totalidade por pedagogos sem formação específica, que atuavam de forma genérica. Isso começa a mudar em 1942, quando a supervisão educacional assume a função de auxílio do professor, dando início à efetiva orientação pedagógica com foco na aprendizagem dos alunos. A partir de 1950, por influência de Paulo Freire e seu método de alfabetização eficaz, surgem mudanças sociais significativas em um cenário de altos índices de analfabetismo (GRIBEL, 2014).

Mesmo que pensados desde 1970, é somente na década de 1990 que se iniciam os processos de municipalização do ensino e a descentralização da gestão da

educação, como lembra Gribel (2014). A justificativa era a de que a descentralização favoreceria a autonomia dos municípios em aproximação à gestão democrática.

No ano de 1996, é criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental - FUNDEF, que tinha, entre outros objetivos, o de se apresentar como forma de estímulo ao processo de municipalização do Ensino Fundamental. Segundo a autora, desde então, a supervisão educacional ganha força institucional e passa a atuar como forma de inspeção administrativa e assistência técnico-pedagógica.

No mesmo ano, a função Professor Coordenador Pedagógico é implantada no Estado de São Paulo, como apontam os estudos de Teixeira e Carvalho (2015) com vistas a articular as ações pedagógicas e didáticas realizadas na escola, subsidiar o desenvolvimento das ações docentes, fortalecer as relações escola-comunidade e melhorar os processos de ensino aprendizagem. Nesse período, o coordenador pedagógico abandona a função fiscalizadora e começa a ser responsável pela formação continuada na escola.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), ao descrever a função da coordenação pedagógica, sinalizam que:

[...] O coordenador pedagógico ou professor-coordenador coordena, acompanha, assessora, apoia e avalia as atividades pedagógico-curriculares. Sua atribuição prioritária é prestar assistência pedagógico-didática aos professores em suas respectivas disciplinas no que diz respeito ao trabalho interativo com os alunos. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 466).

Teixeira e Carvalho (2015) afirmam que o coordenador pedagógico seria responsável por articular os processos formativos junto aos professores, levando em consideração, além do interesse profissional na realização das atividades, mas sobretudo, as condições subjetivas e objetivas para efetivação das formações docentes, tais como os recursos pedagógicos disponíveis, as condições estruturais, as demandas educativas advindas da prática e os objetivos das secretarias de educação na formação docente.

A organização das ações formativas que ocorrem na própria escola pode ser um aspecto facilitador, pois conta com as contribuições dos docentes e, assim, recai sobre as demandas internas, articulando os conhecimentos advindos da prática à teoria. Entretanto, a formação não deve se limitar a este espaço, como já afirmado por

diversos autores, como Mazzocato *et al.* (2013), Fusari (2015), Bettega (2010) e Loureiro, Caparroz e Bracht (2015), entre outros.

Da mesma forma, Teixeira e Carvalho (2015) apontam que a escola traz aspectos facilitadores, mas não deve ser o único espaço para formação, evidenciando a participação dos docentes em cursos, congressos, seminários e estudos individuais. Além disso, os autores lembram que a realidade da maioria das escolas nem sempre é favorável à efetivação das ações formativas.

Quanto aos atributos do grupo de coordenadores, Placco e Sarmiento (2012) apresentam algumas características. Em sua pesquisa, a função é exercida predominantemente por mulheres, com idade entre 36 e 55 anos, tendo em média 5 anos nessa ocupação. Embora seja um tempo relativamente curto, todas contam com mais experiência em sala de aula. O estudo esclarece que nem sempre há clareza sobre o que é formação contínua. Ademais, há relatos referentes à realização de formações práticas, com foco na técnica de trabalho.

Embora as informações sejam específicas de um grupo, acreditamos que tais características sejam comuns a outros coordenadores, em diversas redes de ensino, principalmente a necessidade de maiores esclarecimentos quanto à formação continuada a estes profissionais.

Dessa forma, podemos inferir que são depositadas no coordenador pedagógico expectativas de mudanças significativas de qualidade na prática educativa, uma vez que seu trabalho se articula com o dos demais profissionais da educação. Contudo, talvez ainda falem condições objetivas e subjetivas para alcançar os resultados esperados. Por isso, é necessário planejar ações de formação contínua voltada para esses profissionais.

Placco e Sarmiento (2012) afirmam haver um crescimento significativo da produção acadêmica sobre o tema supervisão e coordenação pedagógica, a partir do ano de 2003, e revelam existir certo consenso sobre a importância desse profissional na organização da escola. As autoras ressaltam, entre outras necessidades, o aprofundamento em estudos na busca de compreender as atribuições e práticas da função, bem como fundamentar os princípios de suas ações na escola.

Quanto às legislações vigentes, na busca da compreensão da formação do coordenador pedagógico, Placco e Sarmiento (2012), ao analisar a LDB, ressaltam que a formação profissional para desempenhar essa função se dá na graduação em

pedagogia ou em pós-graduação, como aponta o artigo 64, ao regulamentar a formação desse profissional:

[...] A formação de profissionais para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em curso de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996).

Apesar de o texto prever a supervisão e a orientação educacional, durante o exercício de suas funções, os coordenadores se deparam com um acúmulo de tarefas que lhes são atribuídas. Isso pode dificultar a efetivação das ações de formação dos docentes. Dessa forma, é importante salientar a necessidade de organização de ações formativas como processo de desenvolvimento profissional docente (PLACCO; SARMENTO, 2012).

Como vemos, a ação da coordenação pedagógica superou a mera função fiscalizadora e administrativa, passando a desempenhar papéis que vão além do acompanhamento pedagógico. Ela assume, entre outras funções, a demanda de formação do professor em busca de uma educação de qualidade. Nesse sentido, para Garrido (2015), quando o coordenador propõe formações que subsidiam a organização e a reflexão sobre as opções pedagógicas e as dificuldades encontradas no cotidiano, ele proporciona o desenvolvimento profissional docente, tornando os educadores, autores de suas próprias práticas.

A autora destaca que essa tarefa formadora, articuladora e transformadora é complexa e essencial, seja pelo fato de que não há fórmulas a serem reproduzidas, seja pelo fato de que modificar práticas pedagógicas significa reconhecer limites e deficiências em seu próprio trabalho, alterar valores e hábitos, questionar práticas e gerenciar conflitos. Dessa forma, empreendem-se mudanças em toda a organização escolar (GARRIDO, 2015).

Ademais,

[...] O professor-coordenador encontra obstáculos para realizar sua atividade. É atropelado pelas urgências e necessidades do cotidiano escolar. Enquanto figura nova e sem tradição na estrutura institucional, tem suas funções ainda mal compreendidas e mal delimitadas. Com poucos parceiros e frequentemente sem nenhum apoio na unidade escolar, precisa vencer seus medos, suas inseguranças, seu isolamento para conquistar seu espaço (GARRIDO, 2015, p. 11).

Buscando compreender a função articuladora, citada pela autora, recorreremos aos estudos de Placco, Almeida e Souza (2015), que ressaltam a importância de o coordenador pedagógico estabelecer parcerias no ambiente escolar:

[...] Sabe-se que, para o enfrentamento do cotidiano escolar, há necessidade de parcerias e trabalho coletivo, na escola, o que não configura tarefa fácil. Assim, o coordenador pedagógico exerce/ pode exercer, nessa escola, a função articuladora dos processos educativos (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2015, p. 10).

Essa ideia é corroborada por Souza, Petroni e Dugnani (2015): “a literatura especializada aponta para um profissional que seria o principal responsável pela mediação e articulação das relações escolares com vistas à melhoria dos processos de ensino-aprendizagem” [...] (p. 55). Isso deveria ocorrer na perspectiva da troca recíproca entre os coordenadores e professores, com elementos que possibilitassem a reflexão e favorecessem uma construção significativa da prática pedagógica (PIRES; TACCA, 2015).

Quanto à dificuldade de o coordenador realizar essa articulação, as autoras relatam a visão das educadoras:

[...] As professoras nos conscientizam de que nem sempre a atuação do coordenador privilegia a ação do professor, em razão de que o coordenador se perde nessa articulação, pelo fato de se distanciar da dinâmica da sala de aula e do que implica seus desdobramentos, atendendo demandas de outra ordem, que não é pedagógica (PIRES; TACCA, 2015, p. 139).

Como podemos observar, as pesquisadoras consideram parte relevante das funções do coordenador a possibilidade de articular os processos educativos entre os diferentes professores que atuam nos mais variados componentes curriculares, dentro do ambiente escolar. Contudo, elas também indicam os desvios de função desse profissional.

Quanto ao papel da coordenação pedagógica, Placco, Almeida e Souza (2015) descrevem que, diante da variedade de atribuições, é comum que se assumam pertencas como:

[...] Atendimento a professores, alunos e pais; atendimento a demandas do diretor e de técnicos das secretarias estaduais ou municipais de educação; atividades administrativas; organização de eventos; atendimento às ocorrências que envolvem os alunos (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2015, p 13).

Contudo, frente ao excesso de atividades, fica claro o pouco tempo que resta para se dedicar ao acompanhamento dos professores, à elaboração, aplicação e avaliação do planejamento ou ainda às ações formativas. Isso acaba gerando uma tensão entre as expectativas que os coordenadores têm quanto à sua função e o cotidiano vivenciado nas escolas (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2015).

As autoras lembram que, para muitos diretores, em diversas regiões do país, a função formativa estaria inviabilizada, realçando as atividades articuladoras, administrativas e burocráticas exercidas pelos coordenadores pedagógicos. Diante disso, a formação fica em segundo plano.

Placco, Almeida e Souza (2015) destacam que são poucas as ações formativas desenvolvidas pelos coordenadores junto aos docentes. Além disso, são as Secretarias de Educação que geralmente propõem os temas, planejam e organizam a formação, cuja periodicidade é variada (semanal, quinzenal, mensal, bimestral), com duração de uma a oito horas por dia, podendo ocorrer fora ou dentro da escola por meio de reuniões de planejamento, grupos de estudos, encontros pedagógicos, entre outros.

No que tange às formações propostas pela coordenação, Almeida (2015) assinala:

[...] Sabemos que não existem fórmulas que valham para todos e para todos os contextos. Mas, com certeza, qualificar e fortalecer os participantes em um processo formativo aumenta as chances de sucesso. E oportunizar a troca de experiências significativas e refletir sobre elas é uma boa política para isso (ALMEIDA, 2015, p. 28).

A autora apresenta algumas questões que devem ser consideradas nos processos de elaboração das formações, entre elas: a) a importância de um clima emocional no qual todos se sintam a vontade para socializar; b) a empatia como possibilidade de compreender os sentimentos e concepções do outro, sem julgamento; c) a compreensão de aceitar as pessoas como são, com suas contradições inerentes; d) a capacidade de avaliar criticamente as experiências profissionais; e) a afetividade no olhar atento e a escuta sensível, a fim de compreender o outro.

Isso posto, fica evidente que, dentre as funções desempenhadas pelo coordenador pedagógico, embora não existam fórmulas a serem seguidas para efetivar a formação, esta última pode não estar sendo desempenhada com a

frequência e as condições adequadas, considerando a sua importância na ação docente.

Nesse sentido, alguns coordenadores apontam um conjunto de dimensões pessoais necessárias para desempenhar suas funções, entre elas:

[...] Compromisso ético; compromisso com a formação de professores; ter sido professor; ter didática; gostar do que faz, conhecer a legislação; conhecer a literatura pedagógica sobre educação, coordenação e gestão escolar; conhecer estratégias de gestão de grupo; desenvolver liderança junto aos participantes da escola; manter bom relacionamento com os professores; valorizar o trabalho em grupo; acreditar no aluno, em suas competências e capacidades; ser capaz de planejar e avaliar o trabalho (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2015, p 15).

Partindo dessa premissa, segundo Pires e Tacca (2015), caracterizar a coordenação pedagógica implicaria:

[...] Listar suas peculiaridades, discutir as concepções que a permeiam, elencar os aspectos que a favorecem, contextualizar suas configurações, compreender as expectativas que se tem em torno do trabalho que nela se desenvolve e traçar as possibilidades que podem vir a se constituir nesse cenário (PIRES; TACCA, 2015, p. 128).

Como podemos verificar, as dimensões pessoais – ou as características que os coordenadores acreditam ser necessárias para desempenhar seu papel –, bem como as suas atribuições são numerosas e diversificadas. Isso torna a sua função ainda mais desafiadora.

Sobre as percepções dos coordenadores acerca de sua formação, os estudos de Placco, Almeida e Souza (2015) mostram que a maioria é inicialmente formada em Pedagogia ou Magistério, tem especialização em áreas variadas e participa de formações continuadas, oferecidas pelas Secretarias de Educação. No geral, trata-se de cursos e encontros, com temas decididos por instâncias superiores e conteúdos voltados aos professores ou aos processos de ensino-aprendizagem. Esses conteúdos direcionam as reuniões formativas, nas quais o coordenador pedagógico atua como mediador ou multiplicador, repassando-os aos docentes (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2015).

As autoras afirmam que os coordenadores pedagógicos valorizam os momentos de troca de experiências entre os pares, por se sentirem acolhidos e conseguirem socializar suas dificuldades. Além disso, elas destacam a importância das formações e propõem que se crie um espaço coletivo de qualificação profissional

voltado a esses profissionais, a fim de que possam partilhar experiências, angústias, refletir sobre sua prática, e assim, crescer profissionalmente.

Pires e Tacca (2015) enfatizam a posição ocupada pelo coordenador em relação ao espaço físico, geralmente localizada em uma antessala da direção. As autoras observam que, na visão dos coordenadores, essa proximidade muitas vezes promove uma mistura nas atribuições desses profissionais. Nos dizeres das pesquisadoras,

[...] Há uma representação simbólica na forma como cada escola concebe esse profissional, ao designar para suas coordenadoras um espaço físico conectado com a sala da direção. Tal representação pode significar uma aproximação da coordenação pedagógica com a gestão, no que diz respeito ao campo de atuação (PIRES; TACCA, 2015, p. 132).

Ainda sobre a relação entre coordenação pedagógica e direção escolar, Libâneo (2012) diferencia as atividades administrativas e pedagógicas, posicionando-se favoravelmente à existência de uma formação profissional específica para ambas. Dessa forma, o espaço e o entendimento acerca das atividades desempenhadas pela coordenação pedagógica evidenciam como a função é concebida na escola: ela pode ser vista como muito próxima da gestão, o que amplia suas atribuições para além das ações pedagógicas, assumindo funções burocráticas.

Outra questão refere-se ao papel do coordenador pedagógico com relação aos professores iniciantes. Nesse sentido, os estudos de Franco (2015) nos ajudam a compreender a importância da orientação dada a esses docentes. Para o autor, na maioria das vezes, eles chegam às escolas sem o devido preparo para desenvolver suas funções: “[...] a formação inicial não tem propiciado, em boa parte dos casos, o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos necessários para que o futuro professor tenha uma atuação consciente e consequente em sala de aula” (FRANCO, 2015, p. 33).

Diante disso, o papel do coordenador pedagógico é fundamental, no sentido de auxiliar esses educadores na superação dos dilemas que se apresentam no ambiente escolar. O autor sugere ações de formação continuada como reflexão sobre sua prática, crenças e dificuldades. Além do acompanhamento docente sistematizado, ele pode propor aprofundamento teórico, oferecer dados sobre a realidade escolar e o sistema de ensino.

Ainda de acordo com Franco (2015), as reuniões entre docentes seriam um momento oportuno para que o coordenador pedagógico propusesse ações que auxiliassem os professores iniciantes:

[...] Nesses encontros o professor iniciante pode ser ajudado pelos professores mais experientes da escola, na reflexão de sua atividade docente, nas suas dificuldades no relacionamento com os alunos, nos problemas que encontra com indisciplina etc. (FRANCO, 2015, p. 36).

Dessa forma, os coordenadores pedagógicos estariam facilitando a adaptação dos professores iniciantes à rotina escolar, incentivando-os e ajudando-os a desempenhar suas funções de modo a contribuir com os processos educativos. O autor ressalta, ainda, a importância de uma relação entre professores e coordenadores que apresente alternativas e espaços para reflexão (FRANCO, 2015).

Na rotina do coordenador pedagógico, podemos destacar algumas atividades que ocorrem no início do ano, momento crucial para um bom andamento do trabalho. Nesse período, muitos alunos estão ingressando em uma nova escola, e tantos outros estão retornando do período de férias, ambos com expectativas sobre a escola. Ademais, os educadores também têm expectativas relacionadas a seus novos alunos e turmas (GUIMARÃES; VILLELA, 2015).

Isso posto, Guimarães e Villela (2015) elencam algumas tarefas realizadas pela coordenação, concernentes à organização escolar, entre elas: a) caracterização dos alunos (aspectos relacionados ao desempenho escolar, motivação, expectativa, características comportamentais, entre outros); b) montagem da sala de aula (classes heterogêneas e diversificadas); c) preparo dos professores para receber os alunos (suporte aos docentes para que organizem atividades com o objetivo de construção de vínculo entre alunos e professores), d) recepção dos alunos (estruturação de atividades para o primeiro dia, primeira semana e primeiro bimestre de aula).

Sendo assim, o coordenador pedagógico desenvolve, junto aos docentes, atividades que se repetem anualmente. Isso torna a tarefa desafiadora, no sentido de evitar que o professor experiente, com o passar dos anos, não desconsidere a importância do processo inicial do ano letivo.

Além dessas questões, é preciso mencionar as ações relacionadas às novas tecnologias associadas ao fazer pedagógico e o modo como os coordenadores podem contribuir para que, cada vez mais, os docentes se apropriem delas, utilizando-as

como estratégia em suas aulas. Apesar da resistência de alguns professores, Sarmiento (2015, p. 65) afirma:

[...] Está cada vez mais claro que a humanidade não pode limitar-se a aceitar os avanços positivos que as novas tecnologias proporcionam e tratar suas consequências negativas como inevitáveis. Ela precisa estar atenta, prever acontecimentos e ser conscientemente ativa.

Na visão da autora, o trabalho pedagógico alinhado às novas tecnologias requer, além de aparatos tecnológicos, aquisição de materiais e máquinas. Além disso, ele perpassa uma mudança de paradigma educacional:

[...] Para que as novas tecnologias efetivamente viabilizem o novo, novas leituras do mundo serão necessárias; assim sendo, não faz sentido colocá-las a serviço dos velhos ideias de ensino. É uma questão de mudança de formas de pensar e agir. Há um novo papel que precisa ser criado e incorporado pelos educadores (SARMENTO, 2015, p. 67).

Em suma, é de extrema que os professores desenvolvem atividades alinhadas a essas novas tecnologias. No entanto, é lícito questionar como os coordenadores pedagógicos podem contribuir para que os docentes desenvolvam esse trabalho de forma qualificada. Para Sarmiento (2015), além dos cursos promovidos pelos órgãos públicos, os coordenadores deveriam incentivar os educadores a investir no desenvolvimento de projetos pessoais de formação.

Atualmente, frente à pluralidade de recursos e possibilidades disponíveis, é preciso que os coordenadores conheçam alguns *softwares* como Word, Excel, Power Point, Google Meet, Microsoft Teams e aplicativos educativos que, quando bem utilizados, podem qualificar e agilizar o trabalho. Ademais, é necessário que façam leituras, disponibilizem materiais sobre o tema – por ser um campo novo, é importante se debruçar sobre as produções teóricas – e conheçam a internet, uma vez que ela é a maior rede de informação do mundo, que amplia a possibilidade de comunicação, pesquisa, troca e os processos de ensino.

A importância das novas tecnologias aplicadas ao fazer do coordenador e do professor, que já vislumbrava preocupações, foi potencializada diante da pandemia de covid-19. Mais do que nunca, ambos tiveram de se adaptar e buscar qualificação, a fim de desempenhar suas funções utilizando tecnologias e adaptando os processos de ensino-aprendizagem, por meio de plataformas e atividades remotas.

A seguir, verificamos como a coordenação pedagógica é organizada no município de Santo André, de que forma a função é estruturada e as legislações que tratam dessa função na escola.

5.2 A coordenação pedagógica na cidade de Santo André

Na organização da secretaria de Educação do município de Santo André, as escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental – EMEIEF – contam com a equipe gestora composta por diretor da unidade escolar – DUE –, vice-diretor e a coordenação pedagógica, denominada Assistente Pedagógica – AP. Aqui observamos como as documentações oficiais do município orientam a atuação das AP, suas atribuições e atividades a serem desempenhadas nas escolas.

Além do estatuto do funcionário público – Lei n.1492 de 2 de outubro de 1959, que orienta as questões referentes a direitos, deveres, proibições e responsabilidades de todos os funcionários públicos municipais, a organização administrativa do magistério no município de Santo André se dá pelo Estatuto do Magistério – Lei n. 8.833, de 15 de outubro de 1991, que orienta as ações de todos os profissionais de ensino. Em seu Capítulo 1, Art. 2º, descreve:

[...] As disposições do presente Estatuto aplicam-se aos profissionais de ensino devidamente habilitados para o exercício da atividade educacional, que atuam no ensino regular bem como os programas de atendimento escolar e comunitários mantidos pela Secretaria de Educação, Cultura e Esportes (SANTO ANDRÉ, 1991).

No Capítulo 2, Art. 4º, o estatuto do magistério municipal de Santo André cria os cargos (técnicos e universitários) e as funções gratificadas, entre elas a Assistente Pedagógica. A sua atuação é descrita no Art. 5º, item VI da seguinte maneira: “[...] tarefas relacionadas com o planejamento, assessoramento e acompanhamento das atividades educacionais, em todo o ensino mantido pelo Município” (SANTO ANDRÉ, 1991). Como observamos, as Assistentes Pedagógicas desempenham o papel da coordenação, acompanhando de perto a rotina dos professores, os planejamentos, a efetivação das estratégias de ensino e contribuindo para a resolução das demandas educativas.

Quanto ao acesso dos professores da rede municipal às vagas de função gratificada para atuar nesse cargo, o estatuto do magistério de Santo André, em seu Art. 9º, prevê que o professor atenda aos seguintes critérios:

[...] Para as funções gratificadas de Assistente Pedagógico serão designados, mediante portaria do Prefeito Municipal, dentre os integrantes do Quadro do Magistério Municipal, selecionados pelo Departamento respectivo através de avaliação da capacidade técnica, que preencham os seguintes requisitos: I - portador de licenciatura plena; II - experiência educacional anterior de 03 (três) anos na rede de ensino de Santo André, dos quais, no mínimo, 02 (dois) anos de docência (SANTO ANDRÉ, 1991).

Uma vez contemplados todos os pré-requisitos, a seleção cabe ao departamento de educação. Por se tratar de uma portaria expedida pelo prefeito, e não de um cargo concursado, as professoras que ocupam o cargo podem retornar às suas funções como docentes em sala de aula a qualquer momento, por iniciativa própria ou por determinação da Secretaria de Educação. Em certa medida, isso pode ocasionar uma rotatividade do cargo nas escolas.

Outra mudança importante se refere à carga horária semanal: em sala de aula, as professoras têm carga horária semanal que varia de 24 a 30 horas semanais, a depender do segmento da turma atribuída no ano letivo (infantil creche, infantil EMEIEF ou Ensino Fundamental). Quando as educadoras assumem a função de Assistente Pedagógica, sua carga é ampliada para 40 horas semanais, como previsto no Art. 16 do estatuto do magistério: “Os integrantes do Quadro do Magistério Municipal ocupantes de função gratificada ficam sujeitos a jornada semanal de trabalho de 40 (quarenta) horas” (SANTO ANDRÉ, 1991).

A legislação municipal vigente discorre sobre o acesso, a carga horária e a atuação da Assistente Pedagógica nas escolas municipais, o que não difere do que está previsto em outros documentos oficiais, como a LDB. No entanto, ela não explicita, em certa medida, todas as funções desempenhadas na rotina escolar, vivenciadas pela coordenação pedagógica (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2015).

5.3 A coordenação pedagógica relacionada ao componente curricular de Educação Física

Embora o professor de Educação Física escolar tenha, no seu fazer pedagógico, algumas características particulares advindas da sua prática, que difere dos demais docentes por se tratar de um componente curricular que explora os

movimentos corporais e as manifestações da cultura corporal de movimento (NEIRA, 2017), espera-se que sua relação com a coordenação pedagógica seja similar à dos demais professores.

Neste momento, buscamos verificar como a literatura tem observado as relações estabelecidas no fazer pedagógico entre os professores de Educação Física escolar e a coordenação. De início, ressaltamos a escassez de estudos que abordem esse aspecto.

Bezerra (2014) aponta dificuldades na transição das orientações teórico-metodológicas para efetivar o acompanhamento pedagógico do componente curricular de Educação Física. Em seus estudos, o pesquisador sugere a realização de reuniões de planejamento e alinhamento constante entre professores e coordenação. Segundo o autor, a aproximação entre esses agentes poderá colaborar com uma prática pedagógica alinhada às necessidades da comunidade escolar, bem como esclarecer as possíveis dúvidas que o coordenador possa ter sobre as especificidades da área em questão.

Além disso, o pesquisador adverte que o acompanhamento da coordenação pedagógica pode colaborar para o avanço desses educadores em três aspectos, em especial: nas dificuldades de elaboração do planejamento das aulas; na sistematização de instrumentos de avaliação; e nos estudos sobre as atividades propostas.

Para Santos (2014), a coordenação pedagógica pode atuar como agente facilitador no processo de aprendizagem junto aos professores. Para tanto, é necessário colocar as discussões sobre a aprendizagem dos discentes como prioridade no seu fazer ou, ainda, viabilizar condições materiais para o desenvolvimento das aulas de Educação Física escolar. Dessa forma, o coordenador desempenha papel fundamental na rotina dos professores, sobretudo de Educação Física, auxiliando-os em suas demandas teóricas e práticas.

Ao mesmo tempo, Arruda (2014) ressalta a falta de clareza por parte dos professores de Educação Física sobre as propostas curriculares. Essa é uma tarefa importante dos coordenadores, pois se configura como conhecimento essencial para a elaboração das aulas. Outro ponto levantado pelo autor é que, para esses docentes, também falta apoio pedagógico na escolha dos conteúdos: “[...] os docentes de Educação Física foram unânimes ao informar a ausência de apoio pedagógico quanto

à orientação para a escolha dos conteúdos a serem ensinados nas aulas” (ARRUDA 2014, p. 98).

Essa ausência da ação do coordenador pedagógico, aliada à falta de clareza dos educadores da área quanto à existência de propostas curriculares, pode representar uma prática balizada em convicções e preferências do professor e, conseqüentemente, gerar uma supervalorização de alguns conteúdos em detrimento de outros. Nesse sentido, Venâncio (2005) afirma:

[...] A qualidade do trabalho educativo não depende apenas de uma única pessoa ou área de conhecimento – define-se na relação com os outros. As condições para a realização de um trabalho competente estão na competência do profissional e na articulação dessa competência com os outros e com os contextos do ambiente de trabalho (VENÂNCIO, 2005, p. 115).

Como vemos, é de grande valia o acompanhamento pedagógico do coordenador na elaboração do planejamento com os professores, na perspectiva de alinhar as escolhas de conteúdos a serem desenvolvidos nas aulas à proposta pedagógica curricular.

Buscamos, aqui, mostrar a importância do coordenador pedagógico na rotina docente, bem como verificar de que forma ele se relaciona com o componente curricular de Educação Física no ambiente escolar. Ademais, examinamos as orientações e formações destinadas a esse profissional, cujo fazer se distingue dos demais professores da escola.

Na próxima seção, detalhamos os procedimentos metodológicos adotados, com vistas a responder aos questionamentos da presente pesquisa, bem como a contemplar seus objetivos. Para tanto, caracterizamos o campo de realização da pesquisa, os sujeitos envolvidos, os instrumentos e o cronograma de coleta de dados utilizados, além dos procedimentos de interpretação e análise dos dados obtidos.

6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste momento, apresentamos um conjunto de ações que nos auxiliaram na descrição dos caminhos percorridos para a efetivação da pesquisa. Para apreciação do contexto prático, valemo-nos de autores que fundamentam a presente investigação, que, segundo Gil (2002, p.17), “tem o objetivo de proporcionar respostas aos problemas que são propostos” – neste caso, relacionados ao tema deste trabalho

Para Ludke e André (1986, p.1), a realização de uma pesquisa precisa promover um “confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado”. Partindo dessa premissa, adotamos procedimentos metodológicos a fim de responder ao problema de pesquisa e, desse modo, tencionamos contribuir para a reflexão sobre as possíveis transformações da realidade, na qual o conhecimento é resultado da inquietação investigativa do pesquisador citada por Ludke e André (1986), através de sistematizações de diferentes autores.

Tanto a presente pesquisa quanto o pesquisador estão inseridos no contexto escolar, um espaço desafiador em constante transformação. Diante disso, é importante a postura reflexiva do pesquisador, que, segundo Luna (2009), será um intérprete da realidade examinada. Além disso, ele deve ser capaz de demonstrar, segundo critérios públicos, que o conhecimento produzido é fidedigno e relevante socialmente.

Por se tratar de uma pesquisa educacional que busca o entendimento de aspectos inerentes às relações sociais estabelecidas entre os professores de Educação Física e a coordenação pedagógica, optamos por uma abordagem qualitativa que nos permitirá “revelações sobre conceitos existentes ou emergentes que podem ajudar a explicar o comportamento social humano” (YIN, 2016, p.27).

Ademais,

[...] A pesquisa qualitativa difere por sua capacidade de representar as visões e perspectivas dos participantes de um estudo. Capturar suas perspectivas pode ser um propósito importante de um estudo qualitativo. Assim, os eventos e ideias oriundos da pesquisa qualitativa podem representar os significados dados a fatos da vida real pelas pessoas que os vivenciam (YIN, 2016, p.28)

O estudo é definido como exploratório, uma vez que fazemos o levantamento de experiências desenvolvidas pelos professores de Educação Física escolar,

relacionadas à formação continuada e ao coordenador pedagógico, e analisamos os resultados obtidos, com vistas a compreender o fenômeno abordado. Gil (2008, p.27) destaca, ainda, que “pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato”.

6.1 Campo de pesquisa

O estudo foi desenvolvido no município de Santo André, localizado na região metropolitana de São Paulo. A cidade tem um território de 175,782 Km², com população estimada de 718.773 habitantes, além de 80.664 alunos matriculados no Ensino Fundamental, no qual trabalham 4.390 docentes, conforme dados do IBGE (2010).

A rede educacional no município é composta por 222 escolas entre instituições públicas e privadas: 38 creches municipais, 20 creches conveniadas, 114 escolas particulares e 50 escolas públicas de Educação Infantil. Como o foco desta pesquisa recai sobre as escolas públicas municipais, consideramos, como campo, 10 das 50 unidades pertencentes a essa rede de ensino. Com base na organização realizada pela Secretaria de Educação, que divide as escolas em 10 setores, o presente estudo conta com uma escola de cada setor, previamente escolhida de forma aleatória pela Coordenadora de Serviços Educacionais – CSE.

Em algumas unidades, é ofertada a modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos – EJA –, com a atuação de professores especialistas de diversos componentes curriculares (exceto Educação Física) e coordenadores pedagógicos específicos. Estes últimos não fizeram parte deste estudo, uma vez que não estabelecem relação com componente curricular aqui contemplado.

Todas as escolas de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal dispõem de professores de Educação Física, diretores, vice-diretores e coordenadores pedagógicos. Em algumas unidades, dado o elevado número de turmas, são necessários dois coordenadores e um número maior de professores de Educação Física.

6.2 Sujeitos da pesquisa

Para a realização da coleta de dados, foram convidados dois professores de Educação Física e um coordenador pedagógico de cada uma das dez escolas municipais participantes, totalizando 20 professores e 10 coordenadores. Como já dissemos, a coordenadora de serviços educacionais fez a indicação das escolas participantes, e a escolha dos professores e coordenadores deu-se por indicação da direção da escola, mediante a disponibilidade dos profissionais. Trata-se de um passo de grande importância, pois, como bem lembra Gil (2002), é o alvo da pesquisa, que propagará os resultados alcançados para os próprios sujeitos pesquisados.

As respostas dadas pelos professores de Educação Física escolar contribuíram para verificarmos como compreendem as orientações recebidas no processo de formação continuada, propostas pela coordenação, bem com o acompanhamento das aulas, documentações e alinhamento as legislações. No que tange aos coordenadores pedagógicos, por meio de suas respostas, eles nos oportunizaram a verificação de como realizam o acompanhamento das aulas, como organizam as formações continuadas aos professores e como se dá a inserção do professor de Educação Física nesta formação.

Buscamos, ao fim da pesquisa, contribuir para a intersecção entre os componentes curriculares e a Educação Física, durante as formações continuadas propostas pela coordenação pedagógica. Além disso, tencionamos esclarecer questões específicas da área. Dessa forma, fica nítida a importância de cada professor e coordenador no processo investigativo, ou seja, na produção do conhecimento.

Além do pedagogo e do professor de Educação Física, algumas escolas de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental contam com professor de Arte, de Inglês (enquanto projeto) e monitor de Informática. Como já dissemos anteriormente, os professores de Educação Física do município de Santo André ingressaram no ano de 2013, quando começaram a desenvolver as atividades com aulas regulares. Atualmente, encontram-se em efetivo exercício aproximadamente 140 professores.

Como também já informamos, no município, não há cargos efetivos de coordenação, bem como para diretores, vice-diretores, entre outros. A Secretaria de Educação realiza processo de seleção interna para que professores (as) ocupem tais

funções, com aumento de carga horária e de remuneração, podendo voltar à função de professor a qualquer momento, por vontade própria ou por determinação da SE.

O acesso dos professores à função de coordenador, bem como outras questões pertinentes à vida funcional dos funcionários da SE, entre elas atribuição de turmas, remoção de escola, convocação de concurso, tabela dos padrões de vencimentos, elaboração de projeto político pedagógico, aposentadoria, jornada de trabalho e organização de calendários, estão previstos no Estatuto do Magistério de Santo André. O documento trata das especificidades dos docentes e complementa o Estatuto do Funcionário Público de Santo André.

Os entrevistados receberam o termo de consentimento livre esclarecido (Anexo A), por meio do qual concordam em participar da pesquisa e colaborar para a coleta de dados realizada pelo pesquisador. Além disso, preencheram uma ficha cadastral com o perfil do participante, da qual constam informações referentes à sua formação e atuação (Anexo B).

A gestão escolar esteve ciente de todo o processo, e também recebeu uma carta de apresentação e autorização (Anexo C), em que se explicavam as etapas do processo de coleta de dados e os objetivos do estudo. Do mesmo modo, pedimos autorização à Secretaria de Educação do Município de Santo André para adotarmos os procedimentos e realizarmos o trabalho (Anexo D). Tais ações contribuem para uma pesquisa aberta e esclarecida, na qual todos os envolvidos estão cientes de sua cooperação.

6.3 Instrumentos de produção de dados

Visando à obtenção das informações necessárias, utilizamos, como instrumentos de produção de dados, a entrevista, realizada individualmente com os professores de Educação Física e coordenadores pedagógicos nas escolas da rede municipal de Santo André. As entrevistas foram elaboradas pelo pesquisador, com base em um roteiro de perguntas organizadas de acordo com os objetivos de investigação deste estudo e conforme a revisão da literatura. O objeto foi a prática do professor de Educação Física, relacionada às formações continuadas propostas pelo coordenador pedagógico.

Para Ludke e André (1986, p.34), as entrevistas têm como vantagem, sobre outras técnicas, a “captação imediata e corrente das informações desejadas,

praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”. As autoras afirmam que as entrevistas podem ser realizadas de forma individual ou em grupo e permitem realizar correções, adaptações e esclarecimentos, mostrando-se eficazes na busca por informações.

Além disso, as pesquisadoras ressaltam o caráter de interação que permeia as entrevistas, maior que em outras técnicas de investigação, bem como o desenvolvimento da capacidade de ouvir do entrevistador. Também se mencionam os cuidados necessários para sua realização, especialmente: quanto ao cumprimento de combinados, como horário e local para realização; quanto ao sigilo e ao anonimato em relação ao informante; e quanto à pertinência das perguntas, que devem estar de acordo com o universo e os valores do entrevistado (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.35).

Na elaboração do roteiro entrevista, tomamos por base os objetivos desta investigação. Nesse sentido, definimos como temáticas norteadoras: a Educação Física, as áreas do conhecimento, a formação inicial e continuada, a formação de professores, a coordenação pedagógica e o currículo.

Para facilitar a visualização das temáticas e os processos de estruturação do roteiro de entrevista, elaboramos os quadros a seguir, nos quais elencamos as temáticas, os objetivos de cada uma delas e as perguntas que nortearam as entrevistas com os professores de Educação Física (Quadro 4) e com os coordenadores pedagógicos (Quadro 5).

Quadro 4: - Roteiro de entrevista: professores de Educação Física.

| Temáticas | Objetivos | Perguntas |
|------------------------|---|---|
| Coordenação Pedagógica | Identificar a compreensão que os professores de Educação Física têm sobre a atuação do coordenador pedagógico na organização das formações e no | Qual o papel do coordenador pedagógico na formação dos professores? Quais áreas são frequentemente abordadas nas formações? São abordados temas na área da Educação Física? Os coordenadores, quando elaboram as formações, demonstram preocupação com a BNCC e a estruturação curricular na escola? Quais são os temas abordados? E os conteúdos na área de Educação Física previstos na BNCC? Existe uma preparo, estruturação ou sequencialidade na organização das formações propostas na escola pela |

| | | |
|---------------------|--|---|
| | acompanhamento das aulas. | coordenação pedagógica? Qual a ação da coordenação nessa formação? Como se dá o acompanhamento das aulas, das temáticas e da documentação de Educação Física pela coordenação pedagógica? Atende às necessidades? Você acha que os coordenadores pedagógicos têm conhecimentos que auxiliam nesse acompanhamento? |
| Formação Continuada | Verificar a compreensão dos professores de Educação Física sobre as formações continuadas propostas pelo coordenador pedagógico. | A coordenação pedagógica propõe formações continuadas? Com qual frequência? Você acha que as formações estão adequadas às necessidades da escola? De que forma os professores participam das formações? As formações atendem às necessidades da área de Educação Física? As formações continuadas desenvolvem temas relacionados a objetivos da rede municipal? Você entende as reuniões pedagógicas como espaço de formação continuada? Você acredita que o município tem preparado os coordenadores pedagógicos para desenvolver as formações aos professores de Educação Física? A Secretaria de Educação propõe temas de formação continuada aos professores? Estão adequadas às necessidades docentes? |

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quadro 5: Roteiro de entrevista: Coordenadores Pedagógicos

| Temáticas | Objetivos | Perguntas |
|--------------------------------|--|--|
| Professores de Educação Física | Identificar a compreensão que os coordenadores pedagógicos têm sobre | Como você avalia a atuação do professor de Educação Física? Como você avalia o professor de Educação Física na elaboração das aulas? Estão alinhadas ao currículo municipal? Como você percebe |

| | | |
|---------------------|--|---|
| | <p>a atuação do professor de Educação Física na organização das atividades, a adequação à proposta curricular, a participação no PPP, nas formações e no acompanhamento das aulas.</p> | <p>o conhecimento que os professores de Educação Física têm sobre a BNCC e o currículo municipal? Como você avalia a participação dos professores de Educação Física na elaboração e avaliação do PPP? Como realiza o acompanhamento das aulas e documentação dos professores de Educação Física? Acredita que sua formação inicial o preparou para trabalhar com os professores de Educação Física? Quais os subsídios que você recebe da Secretaria de Educação para orientar os professores de Educação Física?</p> |
| Formação Continuada | <p>Verificar a compreensão dos coordenadores pedagógicos sobre a proposição de formações continuadas aos docentes.</p> | <p>Como você propõe formações continuadas? Com qual frequência? As formações envolvem temáticas da área de Educação Física? Quais temáticas são desenvolvidas? Você recebe orientações da Secretaria de Educação destinadas à organização das formações? Como se dá a participação dos professores nas formações continuadas? E os professores de Educação Física? As formações atendem às necessidades dos professores de Educação Física? São propostas formações sobre a BNCC e Currículo? E os conteúdos da BNCC na área de Educação Física? Os professores participam da escolha e elaboração das formações continuadas? O município tem preparado os coordenadores para o desenvolvimento das formações aos professores de Educação Física? O município propõe temas de formação aos professores? São adequados às necessidades docentes?</p> |

Fonte: Elaborado pelo autor.

Além das entrevistas com o grupo de professores e coordenadores, aplicamos um questionário com o objetivo de caracterizar o grupo investigado. Gil (2008) define

o questionário como uma técnica de investigação que visa a buscar informações sobre crenças, sentimentos, valores, comportamentos, expectativas, entre outros, traduzindo os objetivos da pesquisa em questões específicas.

Segundo o autor, ao construir o questionário, devem-se tomar alguns cuidados com: a eficácia na verificação dos objetivos; o conteúdo das questões; a quantidade e a ordem delas; a construção das alternativas, garantindo assim a validade da investigação e a qualificação da pesquisa (GIL, 2008). Esses apontamentos serão levados em conta na elaboração do questionário, a fim de garantir a qualidade e a validade do estudo.

Gil (2008) ainda ressalta que as questões apresentam distinções entre os tipos de conteúdo. Na organização do questionário, utilizamos alguns dos tipos por ele apresentados, a saber: questões sobre fatos (quando se referem a dados concretos como idade, estado civil, número de filhos, entre outros); sobre atitude e crença (quando buscam obter dados referentes a fenômenos subjetivos, por exemplo, a atitude em relação ao seu próprio trabalho ou a preferência na escolha da atividade de lazer); sobre comportamento (quando observam o comportamento passado ou presente de uma pessoa); sobre padrões de ação (referem-se a padrões éticos sobre o que deve ser feito e oferecem um reflexo da opinião predominante ou comportamento provável em situação específica); e sobre a razão consciente de crenças, sentimentos, orientações ou comportamentos (com o objetivo de descobrir o motivo consciente de determinado fato).

As entrevistas e os questionários foram submetidos a um pré-teste, aplicado a um pequeno grupo, com a finalidade de verificar possíveis falhas, como a imprecisão na redação, questionamentos desnecessários ou até mesmo a exaustão. Os grupos submetidos às entrevistas e aos questionários na fase de pré-teste foram questionados sobre as dificuldades encontradas durante a elaboração das respostas, a fim de se realizarem eventuais adequações nos questionamentos, assegurando ao instrumento a real validade e precisão (GIL, 2002). As respostas obtidas na fase de pré-teste serão desconsideradas na análise fina.

Na utilização de entrevistas como procedimento de coleta de dados, Gil (2002) sugere algumas regras para a elaboração: verificar a relação direta entre o problema e a pergunta; evitar perguntas de cunho pessoal; formular questões claras e precisas, possibilitando única interpretação; evitar um grande número de perguntas; iniciar das mais simples para as mais complexas; desenvolver uma breve introdução, na qual

constem a identificação da entidade pela qual se realiza a pesquisa e a importância das respostas para obter os objetivos do estudo.

As entrevistas foram gravadas em formato de áudio, com a devida autorização dos participantes, possibilitando a transcrição das conversas, que, depois de organizadas no Microsoft Word, foram ouvidas novamente com a finalidade de corrigir possíveis falhas na transcrição inicial e na ortografia, além de eliminar os vícios de linguagem, por exemplo o “né” ou “a gente”, que apareceram com muita frequência. Essas ações possibilitaram a análise dos dados, com base nos discursos dos entrevistados.

Em suma, os participantes auxiliaram na construção do conhecimento. Uma vez que a pesquisa se deu no processo de verificação de como os sujeitos pensam e organizam seu trabalho, pretendemos que o presente estudo contribua para a reflexão dos professores e coordenadores sobre sua prática, em especial na proposição de momentos formativos aos docentes de Educação Física, na busca constante da qualidade das ações educativas.

6.4 Procedimento de produção de dados

Na organização do estudo, estabelecemos oito etapas para produção de dados, que orientaram o trabalho. Na primeira etapa, elaboramos as entrevistas com perguntas abertas, organizadas por temas relacionados ao problema e objetivos da pesquisa e aplicadas, na fase de pré-teste, aos professores de Educação Física e aos coordenadores pedagógicos.

Na segunda etapa, fizemos contato com dois professores de Educação Física e dois coordenadores pedagógicos, escolhidos aleatoriamente e convidados a participar do pré-teste das entrevistas, esclarecendo os objetivos do estudo.

Na terceira etapa, sistematizamos e adequamos as respostas obtidas no pré-teste, considerando a relevância e alcance das perguntas para a obtenção dos resultados pretendidos na pesquisa.

Na quarta etapa, entramos em contato com a Coordenadora de Serviços Educacionais para escolha das unidades escolares. Com base na organização prévia da Secretaria de Educação, que as divide em 10 setores, selecionou-se uma escola de cada setor, que fizeram parte da coleta de dados com os professores de Educação Física e coordenadores pedagógicos.

Na quinta etapa, contatamos as unidades escolares indicadas pela Coordenadora de Serviços Educacionais, as equipes gestoras, os professores de Educação Física e os coordenadores pedagógicos, a fim de convidá-los a participar da pesquisa, realizar o agendamento das entrevistas e prestar demais esclarecimentos.

Na sexta etapa, realizamos as entrevistas individualmente, com os professores de Educação Física e coordenadores pedagógicos das unidades escolares indicadas.

Na sétima etapa, procedemos à transcrição das entrevistas realizadas com os participantes, bem como à organização das respostas e à tabulação dos dados.

Na oitava etapa, finalizamos a coleta preparando os dados obtidos a fim de submetê-los ao *software* Iramuteq, que nos auxiliou na interpretação dos dados e na associação das informações obtidas na fundamentação teórica.

Para efetivar essas etapas, realizamos a revisão das publicações na mesma temática, em busca da compreensão e conceituação do tema, bem como da delimitação dos participantes, da coleta e da análise dos dados para qualificar o estudo.

6.5 Cronograma dos procedimentos da produção de dados

Com vistas a facilitar a visualização do cronograma da produção de dados, elaboramos o quadro 6, no qual elencamos as oito etapas previstas, as respectivas tarefas destinadas a cada uma delas e as datas em que foram realizadas.

Quadro 6: Cronograma dos procedimentos de produção de dados

| Etapas | Tarefas | Datas |
|----------------|---|-------------------------|
| 1 ^a | Elaboração das entrevistas para a fase de pré-teste com os professores de Educação Física e coordenadores pedagógicos. | 20/05/2021 a 30/05/2021 |
| 2 ^a | Contato com professores de Educação Física e coordenadores pedagógicos, convidados a participar do pré-teste das entrevistas. | 01/06/2021 a 12/06/2021 |
| 3 ^a | Sistematização e adequação das respostas do pré-teste, considerando sua relevância e o seu alcance para a pesquisa. | 13/06/2021 a 17/06/2021 |

| | | |
|----------------|--|----------------------------|
| 4 ^a | Contato com a CSE, definição de uma escola de cada setor para a produção de dados com professores e coordenadores pedagógicos. | 18/06/2021 a 24/06/2021 |
| 5 ^a | Contato com as escolas, professores e coordenadores para realizar o convite e o agendamento das entrevistas. | 25/06/2021 a 29/06/2021 |
| 6 ^a | A aplicação das entrevistas aos professores de Educação Física e coordenadores pedagógicos das unidades escolares indicadas. | 30/06/2021 a 27/07/2021 |
| 7 ^a | Transcrição das entrevistas com os professores e coordenadores pedagógicos, organização as respostas e tabulação dos dados. | 28/07/2021 a 15/08/2021 |
| 8 ^a | Análise das respostas obtidas nas entrevistas realizadas com professores e coordenadores, utilizando o <i>software</i> Iramuteq. | 16/08/2021 a 15/09/2021 |

Fonte: Elaborado pelo autor.

6.6 Procedimentos de interpretação e análise

Após a aplicação, organização e transcrição das entrevistas, realizamos a interpretação e análise dos dados obtidos. De acordo com Ludke e André (1986), a análise implica a organização de todo o material e a verificação de sua relevância. Gil (2002) classifica a análise dos dados como a fase cujo escopo é organizar os dados para obter respostas ao problema de investigação. Já a interpretação teria como finalidade a busca pelo sentido mais amplo nas respostas.

Durante a análise e interpretação dos dados, podemos observar os passos citados por Gil (2002), como a codificação, na qual os dados são transformados em símbolos para serem tabulados, a tabulação, em que se agrupam e contam os casos que estão em várias categorias, e a análise estatística, que conta com a elaboração de gráficos e percentuais que auxiliem na compreensão dos resultados obtidos.

As entrevistas têm a função de realizar uma interpretação inicial dos dados, realizada por meio da busca dos significados presentes na fala dos professores de Educação Física e coordenadores pedagógicos, conforme os pontos convergentes nos discursos. Para tanto, baseamo-nos na análise de conteúdo seguindo as orientações de Franco (2008).

Segundo a autora, essa análise pode ser compreendida como um conjunto de técnicas e procedimentos que colaboram para a investigação. Eles estão divididos em três etapas, a saber: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, inferências e interpretação (FRANCO, 2008).

Na etapa de pré-análise, faz-se uma leitura flutuante (com objetivo de familiarização com os documentos, podendo criar expectativas, conhecimentos, impressões e representações). Em seguida, escolhem-se os documentos relacionados ao problema de pesquisa, e por fim, formulam-se os objetivos e indicadores para a análise (FRANCO, 2008).

Já na segunda etapa, Franco (2008) destaca a definição das unidades de análise, divididas em unidades de registro (a menor parte do conteúdo, na qual a ocorrência é registrada de acordo com as categorias levantadas) e unidades de contexto (parte mais ampla do conteúdo a ser analisado, que imprime sentido e significado às unidades de análise).

Uma vez definidas as unidades, estabelecem-se as categorias de análise, ou seja, a “classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos” (FRANCO, 2008, p. 57). A autora lembra, ainda, que esse processo é longo, difícil, e desafiante; nele, o pesquisador segue seu próprio caminho, baseado em seus conhecimentos, bem como em sua competência, sensibilidade e intuição. Franco (2008) também sugere alguns requisitos para a criação dessas categorias, entre eles, o princípio da exclusão mútua, a pertinência, a produtividade, a objetividade e a fidedignidade (FRANCO, 2008).

A terceiro e último procedimento da análise de conteúdo baseou-se nos dados obtidos nas entrevistas realizadas com os professores de Educação Física e coordenadores pedagógicos. Eles foram analisados com base na Análise de Conteúdo Automatizada, técnica oriunda da Análise de Conteúdo, que aciona possibilidades tecnológicas por meio de *softwares* e programas estatísticos para inferência no tratamento de dados (OLIVEIRA, 2019).

Na Análise de Conteúdo Automatizada, utilizamos o Iramuteq (Interface de *R* pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires, Versão 0.7

Apha 2¹), *software* de livre acesso desenvolvido por Pierre Ratinaud, que possibilita diferentes análises estatísticas *sobre corpora* textuais.

Camargo e Justo (2013) salientam a necessidade de organizar os dados a serem processados no *software* (transcrição das entrevistas) em *corpora* textuais com linhas de comando, conhecidas como linhas estreladas. Elas obedecem às temáticas definidas na elaboração das perguntas que estruturaram as entrevistas, de acordo com os objetivos do estudo, entre outras especificidades e características a serem observadas na organização do texto para análise, antes da submissão ao *software*.

Os *corpora* foram constituídos tomando como base as temáticas definidas na construção do instrumento de coleta, preservando o anonimato dos participantes, ou seja, sem descrição nominal ou qualquer outra forma de identificação. Os resultados foram analisados por meio do Método de Reinert, disponível no *software*.

O Método Reinert cria *Clusters* de categorias lexicais, sem interpretação e interferência prévia do pesquisador. Com base nos *Clusters* gerados, foi possível categorizar o texto pela Classificação Hierárquica Descendente (CHD), em que, segundo Camargo e Justo (2013, p. 10), “[...] os segmentos de texto são classificados em função dos seus respectivos vocabulários, e o conjunto deles é repartido em função da frequência das formas reduzidas”.

Na realização da CHD, optamos por utilizar a Simples sobre Texto (ST), por ser a mais recomendada quando se faz análise das respostas longas a partir de questionamentos abertos. Camargo e Justo (2013) apontam que significância da clusterização é identificada pelo teste estatístico, a partir da frequência da citação, utilizando o cálculo do qui-quadrado, cujo valor tabelado pelo método Reinert para este teste foi o de 3,8, com nível significativo estatístico de probabilidade correspondente ao valor de $p \leq 0,05$.

Com base nas classificações, elaboramos as unidades de contexto apresentadas pelo *software*. Dessa forma, conseguimos elencar as categorias para efetuar a análise dos dados. A interpretação deu-se por meio da incidência maior ou menor das palavras. Já o significado ou contexto ao qual estas palavras com maior incidência, se apresentam nos discursos dos participantes entrevistados.

¹ Disponível em: <http://www.iramuteq.org>. Acesso em: 13/08/2021

Em suma, analisando os resultados obtidos com o *software* Iramuteq, verificamos a proximidade entre as palavras e o significado que elas assumem nas unidades de contexto.

7 ANÁLISE DOS DADOS

A análise de dados obedeceu às etapas definidas por Franco (2008) e Oliveira (2019), no que tange à Análise de Conteúdo Automatizada, após realizarmos o processamento dos discursos dos professores de Educação Física e Assistentes Pedagógicas no *software* Iramuteq (CAMARGO; JUSTOS, 2013).

A seguir, apresentamos os resultados obtidos em cada um dos grupos, evidenciando a representação estatística de cada palavra, associada à sua relevância nos discursos analisados.

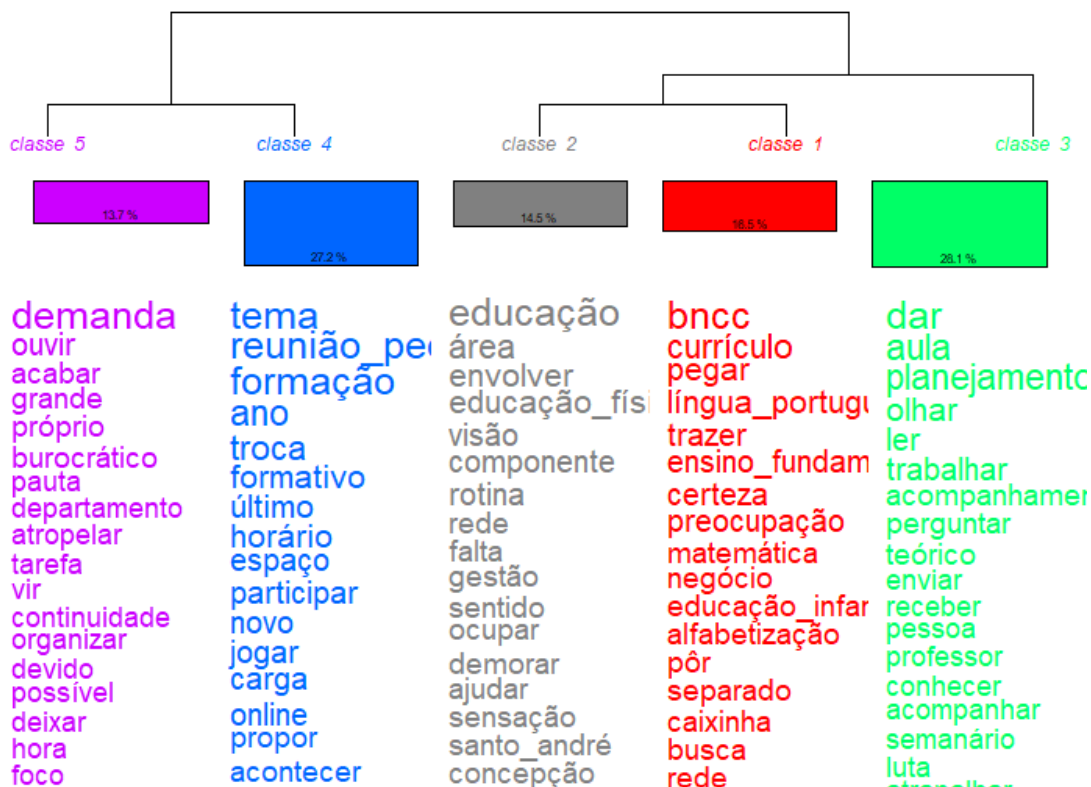
7.1 Análise dos discursos dos professores de Educação Física - CHD

O resultado da análise de conteúdo automatizada se deu com base nas entrevistas realizadas com os professores de Educação Física. Para tanto, realizamos o processamento do *corpus* textual, conforme descrito nos procedimentos de análise.

O *corpus* textual submetido ao *software* foi considerado adequado, apresentando aproveitamento de 90,04%, como indica o método de Reinert. Ele foi separado em 803 segmentos de textos (ST), baseados nas respostas, e houve aproveitamento de 723 ST de 803 (81,45%). Emergiram 28.387 ocorrências (palavras, formas ou vocábulos), sendo 1.597 formas ativas (palavras distintas) e 215 de forma suplementar, formando um único conjunto.

O processamento do conteúdo analisado resultou em cinco Classes denominadas “Hierárquicas Descendentes” (CHD), obtidas pelo Método de Reinert. As distribuições de segmentos de textos são apresentadas em formato de dendrograma, que exhibe os grupos formados em seus níveis de similaridade, com base no vocabulário característico, conforme a Figura 01.

Figura 1: Dendograma: Resultados da CHD – Professores de Educação Física escolar



Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos dados processados pelo Iramuteq

A análise estatística do teste Qui-quadrado (X^2), da Classe 1 indicou que a palavra “bncc” apresentou maior associação significativa do ponto de vista estatístico ($X^2 = 80,9$; $p < 0,0001$), assim como as palavras “currículo” ($X^2 = 50,01$; $p < 0,0001$), “Língua Portuguesa” ($X^2 = 41,06$; $p < 0,0001$), “ensino fundamental” ($X^2 = 34,77$; $p < 0,0001$), “certeza” ($X^2 = 30,71$; $p < 0,0001$), “preocupação” ($X^2 = 30,41$; $p < 0,0001$), “matemática” ($X^2 = 25,72$; $p < 0,0001$), “educação infantil” ($X^2 = 22,71$; $p < 0,0001$), “rede” ($X^2 = 20,37$; $p < 0,0001$). Salientamos que o valor do teste Qui-quadrado (X^2) é significativo quando o valor calculado for superior ao tabelado (3,8), como já indicamos na seção anterior.

Na interpretação das classes apresentadas no dendograma, analisando as unidades de contexto que compõem cada uma delas, em síntese daquilo que se verifica nos discursos na Classe 1 (16,5% do *corpus* textual analisado), podemos observar que, para muitos participantes, as palavras “currículo” e “BNCC”, presentes nos discursos, referem-se à forma como esses temas são abordados nas formações continuadas, propostas pela coordenação. Para muitos professores, embora as formações, na maioria das vezes, não estabeleçam relação com as suas

necessidades, elas se ligam aos objetivos da rede municipal.

Os educadores apontam, ainda, a necessidade de formações, com temáticas alinhadas a especificidades da Educação Física, pois a maioria se limita aos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática. Com base nessas observações, definimos, como unidade de análise na Classe 1: A ausência de formações com a temática relacionada à Educação Física.

Nas unidades de contexto que compõem a Classe 2 (14,5% do *corpus* textual analisado), a análise estatística do teste Qui-quadrado (X^2) indicou que a palavra “educação” apresentou maior associação significativa do ponto de vista estatístico ($X^2 = 64,22$; $p < 0,0001$), assim como as palavras “envolver” ($X^2 = 29,63$; $p < 0,0001$), “Educação Física” ($X^2 = 29,55$; $p < 0,0001$), “visão” ($X^2 = 25,52$; $p < 0,0001$), “componente” ($X^2 = 23,67$; $p < 0,0001$), “rede” ($X^2 = 21,95$; $p < 0,0001$), “gestão” ($X^2 = 20,70$; $p < 0,0001$), “sentido” ($X^2 = 18,72$; $p < 0,0001$), “ajudar” ($X^2 = 17,49$; $p < 0,0001$).

Na Classe 2, os relatos descrevem uma suposta falta de conhecimento, por parte das Assistentes Pedagógicas, sobre a área de Educação Física, atrelada a uma visão dicotomizada, marginalizada, ultrapassada, meramente biológica, como prática de lazer ou ainda como um apêndice. Além disso, eles descrevem que as formações são voltadas às professoras polivalentes e não desenvolvem a temática nem qualquer relação com a Educação Física. Em certa medida, isso pode resultar em um pequeno envolvimento e pouco aproveitamento das formações por esses professores. Aqui consideramos como unidade de análise: A compreensão das Assistentes Pedagógicas sobre a Educação Física na visão dos professores.

No dendograma apresentado pelo Iramuteq, as Classes 1 e 2 relacionam-se diretamente. Dessa forma, com base no que se observou nos discursos dos professores, constatamos que as formações realizadas nas escolas, mesmo quando abordam o currículo ou a BNCC, não envolvem a área da Educação Física, restringindo-se à Língua Portuguesa e à Matemática.

A partir das relações estabelecidas entre as Classes 1 e 2, definimos como unidade de análise: A visão dos professores, quanto à compreensão que as Assistentes Pedagógicas têm sobre a Educação Física, e os desdobramentos na organização das formações continuadas.

Na Classe 3, verificamos, na análise estatística do teste Qui-quadrado (X^2), que a palavra “dar” ($X^2 = 75,47$; $p < 0,0001$) e a palavra “aula” ($X^2 = 56,53$; $p < 0,0001$) apresentaram maior associação significativa do ponto de vista estatístico, assim como

as palavras “planejamento” ($X^2 = 55,19$; $p < 0,0001$), “olhar” ($X^2 = 39,11$; $p < 0,0001$), “trabalhar” ($X^2 = 28,60$; $p < 0,0001$), “acompanhamento” ($X^2 = 22,43$; $p < 0,0001$), “teórico” ($X^2 = 20,72$; $p < 0,0001$), “professor” ($X^2 = 15,88$; $p < 0,0001$), “conhecer” ($X^2 = 15,58$; $p < 0,0001$).

Quando nos debruçamos sobre os discursos que compõem a Classe 3 (28,1% do corpus), verificamos que os educadores recebem bem as formações desenvolvidas na escola e participam como os demais docentes. No entanto, elas não têm relação com a área de Educação Física; geralmente são expositivas e teóricas, e fica a cargo de cada professor, com base em suas percepções, fazer as adaptações e transposições dos temas desenvolvidos para a área em questão.

Os docentes pontuam a falta de acompanhamento das Assistentes Pedagógicas na realização das aulas, no planejamento e demais documentações. Embora algumas delas olhem esporadicamente a prática do professor, esse acompanhamento não ocorre. Para muitos professores, existe a necessidade de maior proximidade entre a Assistente pedagógica e a área de Educação Física, até mesmo como forma de romper com as visões deturpadas e ultrapassadas sobre o componente curricular. Assim, consideramos como unidade de análise na Classe 3: A percepção dos professores sobre o acompanhamento da Assistente Pedagógica nas aulas de Educação Física

Com base no dendograma, no qual a Classe 3 estabelece relação com as Classes 1 e 2, notamos que a falta de conhecimento das Assistentes Pedagógicas sobre a área de Educação Física pode dificultar o acompanhamento das aulas e do planejamento. Esse apontamento foi constante nos discursos analisados na Classe 2.

Ao mesmo tempo, na Classe 3, os docentes reconhecem a importância da participação nas formações continuadas, embora elas não envolvam temas relacionados à Educação Física. Isso é reafirmado nas Classes 1 e 2, nas quais se sinaliza que as formações teóricas abordam a BNCC e o currículo, mas exclusivamente nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática. Desse modo, definimos como unidade de análise, derivada da associação da Classe 3 com as Classes 1 e 2: A ausência de formações e acompanhamento ao professor de Educação Física.

A análise estatística do teste Qui-quadrado (X^2), da Classe 4, indicou que a palavra “tema” apresentou maior associação significativa do ponto de vista estatístico ($X^2 = 42,01$; $p < 0,0001$), assim como as palavras “reunião pedagógica semanal” ($X^2 =$

40,77; $p < 0,0001$), “formação” ($X^2 = 38,97$; $p < 0,0001$), “formativo” ($X^2 = 24,62$; $p < 0,0001$), “participar” ($X^2 = 19,0$; $p < 0,0001$), “propor” ($X^2 = 15,16$; $p < 0,0001$), “formar” ($X^2 = 13,44$; $p < 0,0001$).

Observando as unidades de contexto que compõem a Classe 4 (27,2% do corpus total analisado), da qual destacamos as palavras “tema”, “reunião pedagógica”, “formação”, “troca”, entre outras, podemos inferir que, na visão dos professores de Educação Física, as formações ocorrem especialmente nos momentos de reunião pedagógica semanal e conselho de ciclo, de forma esporádica, nem sempre atendendo às necessidades dos docentes e agregando pouco ao seu trabalho docente. Muitos docentes acreditam que as trocas entre os pares seriam estratégias importantes na estruturação das formações, porém não têm sido priorizadas nas ações formativas desenvolvidas na escola.

Para muitos professores, as reuniões pedagógicas são espaços utilizados para informes gerais, recados, avisos, discussão de problemas e burocracias. No entanto, são pouco utilizadas como espaço de formação continuada. Quanto às temáticas desenvolvidas nas formações, os participantes apontam temáticas propostas pela Secretaria de Educação, muitas vezes fora do contexto escolar e sem relação com a área da Educação Física. Apesar disso, afirmam participar desses momentos, opinando e contribuindo sempre que necessário, pois eles compõem a jornada de trabalho. Na Classe 4, portanto, definimos como unidade de análise: A participação dos professores de Educação Física nas formações continuadas.

Já na Classe 5 (13,7% do corpus total analisado), a análise estatística do teste Qui-quadrado (X^2) indicou que a palavra “demanda” apresentou maior associação significativa do ponto de vista estatístico ($X^2 = 142,04$; $p < 0,0001$), assim como as palavras “ouvir” ($X^2 = 50,08$; $p < 0,0001$), “acabar” ($X^2 = 37,83$; $p < 0,0001$), “burocrático” ($X^2 = 31,67$; $p < 0,0001$), “pauta” ($X^2 = 28,98$; $p < 0,0001$), “departamento” ($X^2 = 25,35$; $p < 0,0001$), “atropelar” ($X^2 = 25,35$; $p < 0,0001$), “continuidade” ($X^2 = 20,58$; $p < 0,0001$), “organizar” ($X^2 = 19,94$; $p < 0,0001$).

Destacamos, aqui, a incidência da palavra “demanda”, que aparece no dendograma, além de continuidade, burocrático, departamento, entre outros. Observando os discursos que compõem essa classe, verificamos que os professores fazem referência a dois tipos de demandas.

A primeira é referente aos docentes na escola, que, em certa medida, interfere em sua participação nas formações oferecidas pela Secretaria de Educação. Muitas

vezes, eles acabam não realizando formações ofertadas para dedicar seu tempo às exigências burocráticas, que demandam muito tempo.

Já a segunda se relaciona ao fazer da Assistente Pedagógica e ao modo como a quantidade de tarefas atribuídas a ela interfere na estruturação das formações. Diante disso, o tempo que deveria ser de formação é consumido por outras atividades (informes, elaboração de documentações e burocracias). Dessa maneira, definimos como unidade de análise: As demandas que influenciam na efetivação das formações continuadas.

Buscando estabelecer relações entre os discursos observados nas Classes 4 e 5, notamos que as reuniões pedagógicas são os espaços mais utilizados pelas Assistentes Pedagógicas na organização das formações continuadas. Ademais, a Secretaria de Educação tem grande participação na proposição de temas de formações enviados para as escolas, embora atendam às necessidades emergenciais e não focalizem questões pedagógicas.

Os professores valorizam as trocas entre os pares como estratégia de formação continuada que pode ser mais bem explorada e afirmam que ter suas necessidades ouvidas, considerando as demandas advindas da realidade local em que as escolas estão inseridas, é essencial para estruturar formações adequadas. Em contrapartida as demandas e burocracias têm dificultado sua participação nas formações, bem como a forma como percebem as demandas das Assistentes Pedagógicas, influenciando na elaboração e a efetivação das formações continuadas.

Dessa forma, com base nas relações estabelecidas entre as Classes 4 e 5, definimos como unidade de análise: A visão dos professores de Educação Física sobre as demandas das Assistentes Pedagógicas e as influências na efetivação das formações continuadas.

Após a análise das Classes, bem como das relações estabelecidas entre elas, optamos por fazer a junção das unidades para a criação de quatro categorias de análise, sendo elas: a) a compreensão das Assistentes Pedagógicas sobre a Educação Física, na visão dos professores; b) as formações continuadas propostas aos professores de Educação Física; c) o acompanhamento das aulas de Educação Física; e d) as demandas que influenciam as formações continuadas e o acompanhamento das aulas. Embora as apreciações dessas categorias sejam realizadas separadamente, elas se relacionam de forma direta. No quadro 7, mostramos as relações entre as unidades e as categorias de análise:

Quadro 7: As Unidades de Análise e as Categorias de Análise - Professores de Educação Física

| Unidades de Análise | Categoria de Análise |
|---|---|
| <p>A visão dos professores quanto à compreensão que as Assistentes Pedagógicas têm sobre a Educação Física e os desdobramentos na organização das formações.</p> <p>A compreensão das Assistentes Pedagógicas sobre a Educação Física na visão dos professores.</p> | <p>A compreensão das Assistentes Pedagógicas sobre a Educação Física na visão dos professores</p> |
| <p>A ausência de formações com a temática relacionada à Educação Física</p> <p>A participação dos professores de Educação Física nas formações continuadas.</p> | <p>As formações continuadas propostas aos professores de Educação Física</p> |
| <p>A percepção dos professores sobre o acompanhamento da Assistente Pedagógica nas aulas de Educação Física</p> <p>A ausência de formações e acompanhamento ao professor de Educação Física.</p> | <p>O acompanhamento das aulas de Educação Física</p> |
| <p>A participação dos professores de Educação Física nas formações continuadas.</p> <p>A visão dos professores de Educação Física sobre as demandas que influenciam as propostas de formação continuada</p> | <p>As demandas que influenciam as formações continuadas e o acompanhamento das aulas</p> |

Fonte: Elaborado pelo autor.

Em seguida, apresentamos os resultados do processamento dos discursos das Assistentes Pedagógicas, com base no dendograma, bem como as relações entre as Classes, utilizando o método Reinert no software Iramuteq e estabelecendo relação entre as unidades de contexto, unidades de análise e categorias de análise.

7.2 Análise dos discursos das Assistentes Pedagógicas - CHD

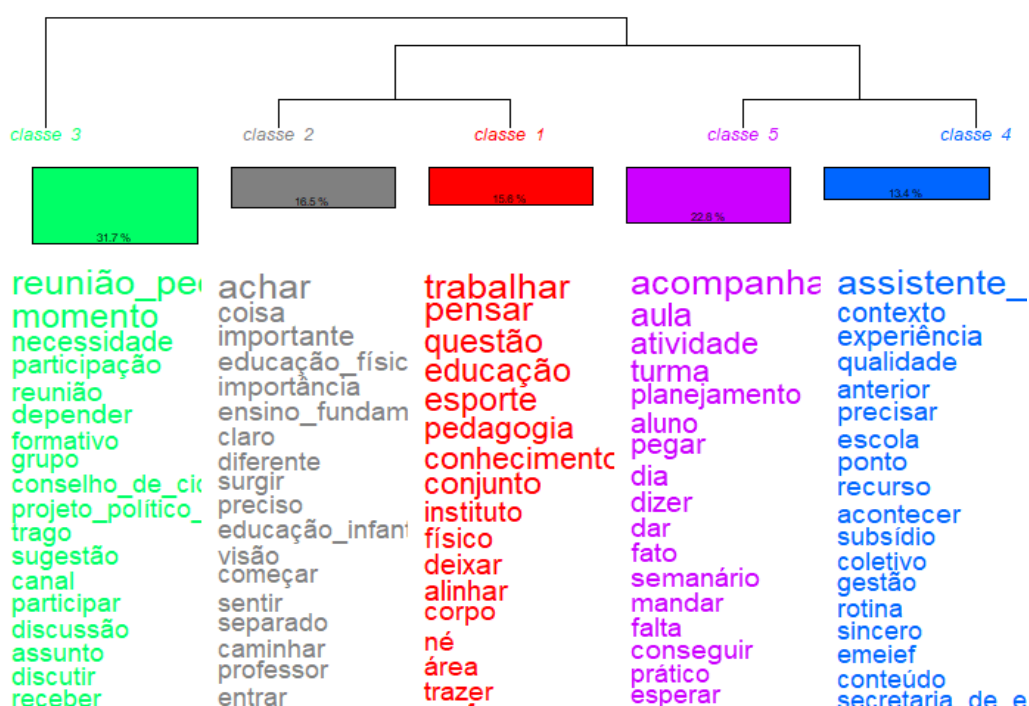
O resultado da análise de conteúdo automatizada se deu a partir das entrevistas realizadas com as Assistentes Pedagógicas. Para isso, foi feito o processamento do *corpus* textual conforme descrito nos procedimentos de análise.

O *corpus* textual submetido ao *software* foi considerado adequado, com aproveitamento de 85,11%, como indica o método de Reinert, já descrito na metodologia da pesquisa. O *corpus* foi separado em 571 segmentos de textos (ST),

baseados nas respostas, e houve aproveitamento de 486 ST de 571 (85,11%). Emergiram 20.632 ocorrências (palavras, formas ou vocábulos), sendo 1.237 formas ativas (palavras distintas) e 199 de forma suplementar, formando um único conjunto.

O processamento do conteúdo analisado resultou em cinco Classes denominadas “Hierárquicas Descendentes” (CHD), obtidas pelo Método de Reinert. As distribuições de segmentos de textos são apresentadas em formato de dendrograma, que exhibe os grupos formados em seus níveis de similaridade, com base no vocabulário característico, conforme Figura 02.

Figura 2: Dendrograma: Resultados da CHD – Assistente Pedagógica



Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos dados processados pelo Iramuteq

Examinando as unidades de contexto que compõem cada uma das Classes apresentadas no dendrograma, sintetizando o que foi verificado nos discursos na Classe 1 (15,6% do *corpus* textual), a análise estatística do teste Qui-quadrado (X^2) sinalizou que a palavra “trabalhar” mostrou maior associação significativa do ponto de vista estatístico ($X^2 = 55,52$; $p < 0,0001$), assim como as palavras “pensar” ($X^2 = 49,06$; $p < 0,0001$), “questão” ($X^2 = 45,39$; $p < 0,0001$), “educação” ($X^2 = 43,88$; $p < 0,0001$), “esporte” ($X^2 = 43,88$; $p < 0,0001$), “pedagogia” ($X^2 = 38,32$; $p < 0,0001$), “conhecimento” ($X^2 = 35,61$; $p < 0,0001$), “alinhar” ($X^2 = 19,65$; $p < 0,0001$). Ressaltando que o valor do teste Qui-quadrado (X^2) é significativo quando o valor calculado for superior ao

tabelado (3,8).

Podemos observar que, para muitas das Assistentes Pedagógicas, as palavras “trabalhar”, “educação”, “conhecimento” e “esporte” referem-se ao fato de as participantes não terem conhecimento sobre a área da Educação Física. Ao mesmo tempo, informam que não recebiam orientações da Secretaria de Educação sobre como realizar o acompanhamento junto à área. No último ano, entretanto, em virtude da parceria com o Instituto Esporte Educação, elas têm se apropriado de questões pertinentes ao componente curricular, que têm qualificado esse acompanhamento.

Embora não tenham conhecimento específico em Educação Física, o que dificulta a elaboração de formações que envolvam a temática, as Assistentes Pedagógicas dizem valorizar esse componente curricular, destacam a importância de estabelecer parcerias com os professores especialistas e lembram ser possível ajudar os professores nas questões menos específicas, como currículo, documentações e temas gerais da educação. Com base nos aspectos verificados na Classe 1, definimos como unidade de análise: O conhecimento necessário para pensar as formações relacionadas à Educação Física.

A análise estatística do teste Qui-quadrado (X^2), da Classe 2, indicou que a palavra “achar” teve maior associação significativa do ponto de vista estatístico ($X^2 = 84,06$; $p < 0,0001$), assim como as palavras “coisa” ($X^2 = 33,54$; $p < 0,0001$), “importante” ($X^2 = 31,77$; $p < 0,0001$), “educação física” ($X^2 = 26,42$; $p < 0,0001$), “ensino fundamental” ($X^2 = 25,07$; $p < 0,0001$), “educação infantil” ($X^2 = 13,74$; $p < 0,0001$), “visão” ($X^2 = 12,54$; $p < 0,0001$), “sentir” ($X^2 = 10,06$; $p < 0,0001$).

Nas unidades de contexto que compõem a Classe 2 (16,5% do corpus textual), destacamos as palavras “achar”, “coisa”, “importante”, Educação Física, entre outras. Os relatos expõem uma visão que reconhece a importância da Educação Física, bem como a necessidade de propor formações na área.

Embora não proponham formações com temáticas voltadas à área de Educação Física, tampouco façam intervenções nas aulas – talvez pela já apontada falta de conhecimento específico –, as participantes reconhecem que as atividades formativas contemplam, na maioria das vezes, as áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Educação Infantil. Dessa forma, definimos como unidade de análise na Classe 2: A Educação Física no contexto da formação dos professores.

Como observamos, no dendograma apresentado pelo Iramuteq (figura 02), as Classes 1 e 2 estabelecem relação entre a Educação Física e sua significação no

contexto escolar. Assim, as Assistentes Pedagógicas reconhecem que a Educação Física contribui para a educação dos alunos, mas não consideram ter conhecimentos específicos suficientes a fim de contribuir para a prática docente, na efetivação das aulas ou na concretização de formações relacionadas à área. Apontam, ainda, a necessidade de orientações e formações da Secretaria de Educação, no sentido de auxiliar nesse acompanhamento. Com base nas relações estabelecidas entre as Classes 1 e 2, definimos como unidade de análise: A valorização e a falta de conhecimento sobre a Educação Física.

Na Classe 4, a análise estatística do teste Qui-quadrado (X^2), indicou que a palavra “assistente pedagógica” apresentou maior associação significativa do ponto de vista estatístico ($X^2 = 78,81$; $p < 0,0001$), assim como as palavras “contexto” ($X^2 = 32,72$; $p < 0,0001$), “experiência” ($X^2 = 28,26$; $p < 0,0001$), “qualidade” ($X^2 = 26,12$; $p < 0,0001$), “precisar” ($X^2 = 23,82$; $p < 0,0001$), “recurso” ($X^2 = 19,36$; $p < 0,0001$), “subsídio” ($X^2 = 14,89$; $p < 0,0001$), “gestão” ($X^2 = 14,25$; $p < 0,0001$), “secretaria de educação” ($X^2 = 11,74$; $p < 0,0001$).

Na observação dos discursos, destacamos as palavras, “Assistente Pedagógica”, “contexto”, “experiência”, “qualidade”, “recurso”, entre outras. Notamos que as Assistentes Pedagógicas entendem que as aulas e os planejamentos de Educação Física são de qualidade, mas que não acompanham a aplicabilidade desses planejamentos nas aulas.

Com relação à preparação que recebem para atuar nessa área específica, as participantes ressaltam que a Secretaria de Educação iniciou um processo de formação com as Assistentes Pedagógicas cujo intuito é o de subsidiar esse acompanhamento na área de Educação Física. Contudo, na visão delas, isso tem se mostrado insuficiente frente às diversas funções desempenhadas pela coordenação escolar. De acordo com essa interpretação, definimos como unidade de análise da Classe 4: Os subsídios que as Assistentes Pedagógicas recebem para realizar o acompanhamento na área de Educação Física.

A análise estatística do teste Qui-quadrado (X^2), na Classe 5 indicou que a palavra “acompanhar” apresentou maior associação significativa do ponto de vista estatístico ($X^2 = 57,66$; $p < 0,0001$), assim como as palavras “aula” ($X^2 = 41,87$; $p < 0,0001$), “atividade” ($X^2 = 38,67$; $p < 0,0001$), “turma” ($X^2 = 35,78$; $p < 0,0001$), “planejamento” ($X^2 = 26,86$; $p < 0,0001$), “aluno” ($X^2 = 25,41$; $p < 0,0001$), “semanário” ($X^2 = 15,93$; $p < 0,0001$), “falta” ($X^2 = 15,89$; $p < 0,0001$), “intervenção” ($X^2 = 12,61$;

$p < 0,0001$).

Nas falas analisadas na Classe 5, os discursos mais frequentes referem-se ao acompanhamento na área de Educação Física, realizado pelas Assistentes Pedagógicas, por meio da observação das documentações, planejamentos e semanários. Dessa forma, apropriam-se do que é desenvolvido nas aulas do componente curricular em questão.

Ao mesmo tempo, as participantes reconhecem não acompanhar as aulas na prática, devido às inúmeras tarefas que realizam na rotina escolar, além da falta de conhecimento sobre a Educação Física. Em certa medida, isso faz com que elas não se sintam preparadas para fazer intervenções na prática dos professores. Assim, na Classe 5, definimos como unidade de análise: A observação de documentações como acompanhamento na Educação Física.

A fim de estabelecer relações entre os discursos observados nas Classes 4 e Classe 5, podemos dizer que, em seus discursos, as Assistentes Pedagógicas valorizam a área de Educação Física, acompanham o que é desenvolvido com base nas documentações, nos semanários e planejamentos recebidos dos professores. Ademais, acreditam que as atividades são adequadas às necessidades dos educandos.

Embora reconheçam não realizar o acompanhamento das aulas, devido às demandas escolares, as participantes relatam a falta de conhecimento específico na área como algo que, em certa medida, dificulta a realização de qualquer tipo de intervenção nas aulas. Além disso, ressaltam a necessidade de ações formativas e orientações propostas pela Secretaria de Educação às Assistentes Pedagógicas, como respaldo na efetivação do acompanhamento junto a área de Educação Física. Desse modo, associando os discursos verificados nas Classes 4 e 5, definimos como unidade de análise: A apropriação que as Assistentes Pedagógicas possuem sobre a área de Educação Física e suas demandas.

Com base no dendograma apresentado pelo Iramuteq (figura 02), no qual as Classes 1 e 2 estabelecem relação com as Classes 4 e 5, podemos inferir que, de acordo com os discursos analisados, as participantes valorizam a área de Educação Física, bem como o trabalho desenvolvido pelos professores, que, segundo elas, é de qualidade e está adequado às necessidades. As Assistentes Pedagógicas também afirmam não ter conhecimento suficiente sobre a área. Aliado às demandas da função, isso justifica a falta de acompanhamento das aulas, embora as participantes relatem

observar o que é desenvolvido, por meio das documentações, dos planejamentos e semanários elaborados pelos professores.

A falta de conhecimento sobre a área tem igualmente dificultado a proposição de formações específicas, pois as Assistentes Pedagógicas, apesar de considerá-las relevantes, não estão preparadas para organizar tal formação. Com relação aos subsídios recebidos para realizar o acompanhamento do componente curricular, elas informam que as orientações e formações da Secretaria de Educação foram iniciadas recentemente e têm auxiliado o acompanhamento na área, porém ainda não são suficientes.

Na sequência, examinamos os discursos que compõem a Classe 3, que, com base no dendograma apresentado pelo *software* Iramuteq (figura 03), estabelece relação com as Classes analisadas anteriormente.

Na Classe 3, a análise estatística do teste Qui-quadrado (X^2), indicou que a palavra “reunião pedagógica semanal” apresentou maior associação significativa do ponto de vista estatístico ($X^2 = 71,99$; $p < 0,0001$), assim como as palavras “momento” ($X^2 = 59,37$; $p < 0,0001$), “necessidade” ($X^2 = 29,56$; $p < 0,0001$), “participação” ($X^2 = 24,92$; $p < 0,0001$), “formativo” ($X^2 = 17,29$; $p < 0,0001$), “participar” ($X^2 = 15,02$; $p < 0,0001$), “discussão” ($X^2 = 14,18$; $p < 0,0001$), “frequência” ($X^2 = 10,89$; $p < 0,0001$), “orientação” ($X^2 = 9,05$; $p < 0,0001$).

Verificando os discursos que compõem a Classe 3, destacamos as palavras “formativo”, “necessidade”, “momento”, “reunião pedagógica semanal”, “participação”, “sugestão”, “conselho de ciclo”, entre outras. Observamos que as Assistentes Pedagógicas têm oportunizado momentos formativos durante as reuniões pedagógicas semanais e nos conselhos de ciclo, com frequência que varia em cada escola, podendo ser semanalmente ou até trimestralmente. Por diversas vezes, elas relatam que as demandas da rotina escolar atrapalham a organização das formações.

Segundo as participantes, a orientação da Secretaria de Educação é a de que os professores participem da escolha dos temas desenvolvidos, atendendo às necessidades locais de cada escola, o que muitas vezes ocorre na elaboração do Projeto Político Pedagógico. Ao mesmo tempo, relatam que algumas formações são estabelecidas pela Secretaria de Educação, e nem sempre estão adequadas às necessidades dos educadores.

Nos discursos, verificamos que os professores de Educação Física participam ativamente nas formações realizadas na escola, porém ainda existe a necessidade de

maior orientação na estruturação de formações, especialmente na área em questão. Diante disso, definimos como unidade de análise: A participação dos professores de Educação Física nas formações continuadas realizadas na escola.

Findas as análises das Classes e estabelecidas as relações entre elas, optamos por fazer a junção das unidades de análise para a criação de quatro categorias de análise, a saber: a) a valorização da Educação Física na visão da Assistente Pedagógica; b) o acompanhamento das aulas de Educação Física; c) a compreensão da Assistente Pedagógica sobre a Educação Física; e d) a organização das formações continuadas na escola.

Embora as apreciações das quatro categorias de análise sejam realizadas separadamente, elas se relacionam de forma direta. O quadro a seguir mostra a relação estabelecida entre as unidades e as categorias de análise.

Quadro 8: Assistentes Pedagógicas - Unidades de Análise e as Categorias de Análise

| Unidades de Análise | Categoria de Análise |
|---|--|
| A Educação Física no contexto da formação dos professores. A valorização e a falta de conhecimento sobre a Educação Física, verificada nos discursos das Assistentes Pedagógicas. | A valorização da Educação Física na visão da Assistente Pedagógica |
| Os subsídios que as Assistentes Pedagógicas recebem para realizar o acompanhamento na área de Educação Física. A observação de documentações como acompanhamento na área de Educação Física. | O acompanhamento das aulas de Educação Física |
| A apropriação que as Assistentes Pedagógicas têm sobre a área de Educação Física e suas demandas. O conhecimento necessário para pensar as formações relacionadas a Educação Física. | A compreensão da Assistente Pedagógica sobre a Educação Física |
| A participação dos professores de Educação Física nas formações continuadas realizadas na escola. | A organização das formações continuadas na escola. |

Fonte: Elaborado pelo autor

Na sequência, apresentamos as categorias de análise, estabelecendo relação entre os discursos observados e a literatura que constitui o referencial teórico da pesquisa.

7.3 Interpretação das Categorias de Análise

Após a observação dos resultados obtidos com o processamento do *corpus* textual, pelo método Reinert, que se encontra no *software* Iramuteq, com base nos dados estatísticos e na relevância dos discursos dos professores de Educação Física e das Assistentes Pedagógicas, analisamos os dados conforme as categorias de análise definidas. Com isso, buscamos estabelecer relação com o referencial teórico do estudo.

A fim de facilitar a compreensão, essa análise será realizada separadamente, observando as categorias dos professores de Educação Física e das Assistentes Pedagógicas. Ao fim, buscamos estabelecer relações entre os discursos de ambos os grupos.

7.3.1 Professores de Educação Física

a) Primeira categoria: A compreensão das Assistentes Pedagógicas sobre a Educação Física, na visão dos professores.

Nos discursos dos professores de Educação Física, em diversos momentos, se tem questionado o grau de conhecimento que as Assistentes Pedagógicas têm em relação ao componente curricular. Verificamos esses questionamentos nas afirmações dos sujeitos, quando relatam:

Elas não conhecem muito como é a Educação Física, elas não têm esse conhecimento que um professor de Educação Física pode dar uma aula teórica, que o professor de Educação Física é um professor mesmo, ele não é só ali na quadra (Sujeito12).

Eu acho que não, porque assim elas não têm essa formação específica né, elas têm a pedagogia, mas não tem conhecimento da nossa área, então eu acho que não, mas seria muito importante (Sujeito12).

Elas não possuem um conhecimento específico para esse acompanhamento da área de Educação Física (Sujeito13).

Difícil falar isso, conhecimento sobre a Educação Física eu acho que não tem, um conhecimento tão apurado, a gente escuta ainda uma visão muito mecanicista da Educação Física, muito de ocupar um horário (Sujeito15).

Sinto que elas não são preparadas e elas sentem que não é dever delas (Sujeito17).

Embora as Assistentes Pedagógicas (desempenhando as funções de coordenação pedagógica) “[...] ao investir na própria formação continuada e no

aprendizado constante, se percebe assumindo novos papéis, a partir de novos conhecimentos adquiridos, e constituindo práticas adequadas[...]” (ALMEIDA et al, 2018, p. 43), a percepção dos professores é outra.

A percepção dos professores não surpreende, uma vez que as profissionais em questão têm poucas referências conceituais sobre os conteúdos da área. Em sua formação, como já dissemos, os temas sobre o movimento corporal são abordados superficialmente. Ao analisar a compreensão dos pedagogos acerca do tema corporeidade, Carneiro (2021) indica que esses professores tiveram poucos momentos teóricos sobre o assunto em sua formação inicial.

Embora não existam fórmulas prontas a serem reproduzidas pelo coordenador pedagógico, Garrido (2015) e *Almeida et al.* (2018) afirmam que ele é responsável por seu desenvolvimento pessoal e profissional, com base no direcionamento, discernimento e decisão sobre quais caminhos percorrer. Ademais, os autores lembram que não há política ou programa de formação continuada para aperfeiçoar o coordenador pedagógico que não considere esta, uma necessidade ou o valor do aperfeiçoamento profissional (ALMEIDA et al., 2018). Nesse sentido, Placco et al. (2015) examinando as atribuições dos coordenadores pedagógicos, observam que, para alguns deles, seria necessária uma formação mais específica para a desempenhar a função, corroborando a necessidade de formação continuada.

Ainda sobre o conhecimento que a Assistente Pedagógica tem para desempenhar suas funções, Placco e Sarmiento (2012) afirmam que a preparação profissional para atuar na coordenação pedagógica se dará na graduação em pedagogia ou pós-graduação. Ao mesmo tempo, os estudos de Gatti (2014), Imbernón (2011) e Tardif (2014) discorrem sobre as dificuldades que essa formação inicial apresenta, quanto a estruturas curriculares fragmentadas, programas de estágio precários, cursos presenciais convertidos em cursos a distância, entre outros fatores. Em certa medida, todos eles justificam a dificuldade das Assistentes Pedagógicas de realizar o acompanhamento nas aulas de Educação Física, citada anteriormente.

As carências detectadas na formação inicial, somadas aos discursos dos educadores, que relatam certo desconhecimento da coordenação sobre o componente curricular, nos fazem acreditar que, o curso de pedagogia não tenha preparado os pedagogos de maneira adequada para acompanhar e subsidiar os professores de Educação Física, ou ainda propor formações continuadas nas escolas

relacionadas às áreas específicas, conforme os estudos de Gatti (2010) e André (2012).

b) Segunda categoria: As formações continuadas propostas aos professores de Educação Física.

Com relação à organização das formações continuadas, propostas pela Assistente Pedagógica, verificamos que, na visão dos professores de Educação Física, elas não têm continuidade ou sequencialidade:

Algum trabalho especificamente da assistente pedagógica, eu nunca participei, é esporadicamente, nunca houve uma frequência, por exemplo, vamos fazer uma por mês ou uma a cada quinze dias (Sujeito 11)
Isso não é uma formação continuada, eu acho que não, é esporádico, não consigo nem te dizer assim, é de dois em dois meses, às vezes, mas porque é esporádico (Sujeito 19)
Na minha percepção não existe essa continuidade não, apesar de existir a intenção (Sujeito 20)

Como podemos observar, quando os professores aludem à frequência com que as formações ocorrem, salientam uma descontinuidade nos processos formativos propostos. Embora Gatti (2018) conceitue a formação continuada como toda e qualquer atividade que contribui para o desenvolvimento profissional, por exemplo, reuniões pedagógicas, seminários, trocas entre docentes, cursos, entre outros, verificamos, nesses discursos, que as formações não têm atendido às expectativas no que tange à frequência ou às relações estabelecidas entre as formações.

Quanto à organização das formações, também notamos que, em diversos momentos, se apresentam temáticas prontas, propostas pela Secretaria de Educação, sem relação com as necessidades dos docentes:

Isso já vem lá de cima né, eu acho que já vem uma pauta mais ou menos elaborada que é passado para todas elas (sujeito 12)
Elas vêm da Secretaria de Educação com temas já postos, quando não vem já pronto e ela só tem que passar quando elas têm que elaborar uma temática e são poucas que são deixadas para que a gente possa elaborar aqui dentro da escola (sujeito 17)
Eu acredito que vem sim, chega direto proposta de curso pra gente está fazendo inscrição via departamento, palestras e tal, mas em reunião pedagógica semanal os professores apontam o que consideram válido o que não (sujeito 22)

Conforme os relatos, verificamos que a Secretaria de Educação do município tem enviado propostas de formações aos professores das escolas. Trata-se de uma

ação comum a outras redes de ensino, como relatam Placco, Almeida e Souza (2015), quando se referem aos resultados da pesquisa realizada com coordenadores pedagógicos em diversas regiões do país, entre os anos de 2010 e 2011:

Em primeiro lugar, é necessário que se esclareça que quem planeja e organiza a formação de professores das escolas, em geral, são as Secretarias de Educação do Estado e Município. A participação dos coordenadores pedagógicos nesse planejamento e execução da formação, em alguns Estados, se resume ao oferecimento de sugestões e, eventualmente, ao repasse ou proposição de discussões sobre os conteúdos que foram estudados [...] (PLACCO, ALMEIDA, SOUZA, 2015, p. 18)

Embora as autoras afirmem que o planejamento e a organização das formações, na maioria das vezes, são feitos pelas Secretarias de Educação, Imbernón (2011, p.90) destaca a necessidade de as escolas terem autonomia para tomar algumas decisões, entre elas, as formações: “a administração deve dar maior autonomia às escolas”. Da mesma forma, ressaltando a importância da participação dos professores na organização desses momentos, Libâneo (2011, p. 87) sugere uma formação que valorize os processos críticos reflexivos, que se “contrapõem às tendências correntes dos Sistemas de Ensino de treinar professores, oferecer cursos práticos, passar pacotes de novas teorias distanciadas da experiência dos professores”.

Aqui não buscamos questionar a importância da oferta de formações realizadas pelas Secretarias de Educação. No entanto, é preciso que os professores participem da elaboração e das escolhas das formações continuadas. Além disso, é necessário que elas estimulem a reflexividade crítica (NÓVOA, 2011) sobre a prática docente, considerem as necessidades dos educadores, bem como a realidade social em que a escola está inserida e promovam discussões pertinentes ao ambiente escolar.

Além das atividades formativas propostas pela Secretaria de Educação, que, na maioria das vezes, não dialogam com a área de Educação Física, os professores relatam que, as formações realizadas pelas Assistentes Pedagógicas na escola tratam questões específicas principalmente nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática:

Quase o ano todo só Língua Portuguesa e Matemática, raramente outras (sujeito 17).

A escrita, a leitura geralmente, o principal, e em alguns momentos o pensamento matemático lógico, são esses temas assim que eu percebo (sujeito 20).

Alfabetização aqui é o foco muito maior aqui é a criança está alfabética e

fazendo o cálculo essa é a grande preocupação que eu vejo (sujeito 22). Sem dúvida nenhuma, quando tem formação é Língua Portuguesa, alfabetização, no máximo assim, a outra Assistente Pedagógica, bastante formação de Matemática (sujeito 26).

Podemos observar que nas falas dos professores, além das formações continuadas enviadas pela Secretaria de Educação, quando são realizadas propostas pela Assistente Pedagógica, na maioria das vezes, abordam questões relacionadas a Língua Portuguesa (alfabetização) e Matemática.

Como não se estabelecem relações com a Educação Física, esses momentos possivelmente não atendem às necessidades vivenciadas na prática pelos professores da área, algo que é observado nos estudos de Kroning e Azevedo (2019). Isso posto, propor formações que dialoguem com outras áreas de conhecimento, entre elas a Educação Física, é tarefa ainda mais desafiadora, pois notamos que as atividades formativas ocorrem em moldes similares tanto para os pedagogos quanto para os professores especialistas, segundo os estudos de Luiz *et al.* (2015) e Santos *et al.* (2016).

c) Terceira categoria: O acompanhamento das aulas de Educação Física

Quando questionados sobre o acompanhamento das aulas, a maioria dos educadores relata que as Assistentes Pedagógicas não realizam o acompanhamento nas aulas de Educação Física:

Olha existe a vontade, mas ela não tem tempo, é muito corrido pra ela se ela só fizesse o pedagógico, tivesse mais pessoas contribuindo com ajuda na escola ela poderia ter um momento do dia dela, não todo dia, de quinze em quinze dias uma vez por mês, fazer um acompanhamento até para entender como se dá Educação Física, mas não acontece (Sujeito 19)
O acompanhamento in loco das aulas não, na quadra não nunca tive, é mais o recebimento do planejamento (Sujeito 15)
Não tem acompanhamento, porém a gente tenta deixar sempre muito claro o que a gente tá fazendo (Sujeito 21)

É possível verificar no relato dos professores, que as Assistentes Pedagógicas não têm realizado o acompanhamento das aulas, junto aos professores de Educação Física. Diante disso, vale lembrar que o acompanhamento das aulas é apenas uma das funções desempenhadas pelo coordenador pedagógico. Segundo Gribel (2014), desde a era Vargas, a coordenação pedagógica tinha como foco as funções administrativas e de fiscalização do ensino. Na década de 1940, esse profissional

assume a função de supervisão de ensino e passa a auxiliar o professor como orientação pedagógica, com foco nos processos de ensino- aprendizagem. No entanto, isso não tem ocorrido na área de Educação Física, na percepção dos professores.

Ainda sobre as funções das Assistentes Pedagógicas, Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 466) descrevem o coordenador pedagógico como aquele que “coordena, acompanha, assessora, apoia e avalia as atividades pedagógico-curriculares. Sua atribuição prioritária é prestar assistência pedagógico-didática aos professores em suas respectivas disciplinas”. Neste sentido, diante da fala dos educadores, podemos acreditar que a assistência pedagógico-didática citada pelos autores tem sido prejudicada pela ausência de elementos sobre a prática pedagógica.

Ao mesmo tempo, Placco, Almeida e Souza (2015), afirmam que, frente ao excesso de atividades no cotidiano escolar, fica claro o pouco tempo do coordenador pedagógico para realizar o acompanhamento dos professores, o que é sinalizado pelo entrevistado quando relata: *“ela não tem tempo, é muito corrido pra ela”* (sujeito 19). O excesso de demandas atreladas à rotina das Assistentes Pedagógicas será detalhado na próxima categoria.

As contribuições dos autores mencionados, somadas aos relatos dos participantes, mostram-nos a importância de os coordenadores pedagógicos reestruturarem sua rotina, a fim de dedicar mais tempo ao acompanhamento do trabalho dos professores de Educação Física. Com isso, destaca-se a relevância desse momento de orientação e assistência pedagógico-didática defendido por Libâneo, Oliveira e Toschi (2012).

Ademais, outra questão que tem influenciado o acompanhamento das aulas é a quantidade de afazeres que a coordenação desempenha na escola, tema abordado na categoria a seguir.

d) Quarta categoria: As demandas que influenciam as formações continuadas e o acompanhamento das aulas.

Sobre as demandas das Assistentes Pedagógicas no ambiente escolar, segundo os professores ouvidos neste estudo, destacamos as documentações e burocracias, que em certa medida, inviabilizam a efetivação das formações continuadas:

*Raramente se efetiva, porque se a gente não tem de fato isso acontecendo, e não acontece por conta das demandas, é muita demanda de informes, muita demanda de documentação pedagógica, não sobra tempo (sujeito 13)
São espaços burocráticos, é para informes e demandas burocráticas que chegam para a rede, é para preencher planilha, explicar como vai ser essa planilha, explicar como será tal evento ou decidir conselho de ciclo, mas de fato formativa elas são bem pouco (sujeito 14)*

Não se efetiva porque tem essas demandas externas e as burocracias que acabam tomando um tempo precioso né, que é esse período de formação (sujeito 20)

Percebi que muitas demandas chegam em cima da hora e acaba afetando o cronograma que está estabelecido, então elas, muitas vezes alteram o cronograma, de um dia para o outro por causa que veio uma demanda muito grande da Secretária e a gente tem que dar conta (sujeito 29)

Além disso, os professores também apontam outras razões, entre elas:

Não acompanha por questão de tempo, eu vejo uma motivação pra tentar, mas diante de toda a correria que é a escola, ela não consegue, então não existe (sujeito 19)

A parte mais teórica, no planejamento sim, mas não em quadra, na aula não, eu acho que por demanda mesmo de coisas que elas têm que fazer (sujeito 23)

O que eu vejo é que há uma vontade de ser feito só que em relação a excessivas demandas a gestão acaba não conseguindo fazer (sujeito 27)

Diante disso, fica nítido que as Assistentes Pedagógicas têm enfrentado dificuldades na efetivação das ações formativas, em virtude das demandas burocráticas advindas da Secretaria de Educação. Além disso, elas ficam impedidas de realizar o acompanhamento das aulas de Educação Física, devido às diversas atividades que fazem parte da rotina da coordenação na escola.

Quanto às atividades desempenhadas pelos coordenadores, Placco e Sarmiento (2012) apontam que, no exercício de suas funções, eles se deparam com um acúmulo de tarefas e atribuições, o que pode dificultar a efetivação das ações de formação dos docentes, o que constatamos nos discursos aqui transcritos. Nesse sentido, as autoras ressaltam a necessidade de organização de ações formativas como processo de desenvolvimento profissional docente. Da mesma forma, Garrido (2015) afirma que o coordenador pedagógico enfrenta diversos obstáculos na realização das suas atividades, é atropelado pelas urgências e necessidades do cotidiano escolar, além de ser figura nova e sem tradição na estrutura escolar, com funções mal compreendidas e mal delimitadas.

Ainda sobre a variedade de atribuições e demandas, Placco, Almeida e Souza (2015), relatam que, constantemente, esses profissionais assumem pertencas como

o atendimento a professores, alunos e pais, demandas do diretor e de técnicos das Secretarias de Educação, atividades administrativas, além da organização de eventos e atendimento às ocorrências que envolvem os estudantes.

Com base nos discursos analisados, em consonância com as contribuições de Placco e Sarmiento (2012), Garrido (2015) e Placco, Almeida e Souza (2015), podemos deduzir que existe a necessidade de reorganização das funções atribuídas à coordenação pedagógica, a fim de garantir que a formação continuada e o acompanhamento das aulas de Educação Física sejam eficazes e atendam às necessidades docente advindas da prática. Ao mesmo tempo, é importante que a Secretaria de Educação dos estados e municípios tenham consciência da rotina desses profissionais, para que as atividades formativas estejam adequadas ao tempo que as coordenações dispõem para efetivar as outras funções que lhe são atribuídas. Do contrário, corremos o risco de dispender de grande parte do tempo com documentações e burocracias e mitigar o acompanhamento e a orientação ao professor.

Na sequência, debruçamo-nos sobre os resultados obtidos com o processamento do *corpus textual*, com base nos discursos das Assistentes Pedagógicas. Desse modo, analisamos os dados com base nas quatro categorias de análise elencadas, estabelecendo relação com o referencial teórico do estudo.

7.3.2 Assistentes Pedagógicas

a) Primeira categoria: A valorização da Educação Física na visão da Assistente Pedagógica

Na observação dos discursos das Assistentes Pedagógicas, percebemos um sentimento de valorização da Educação Física enquanto área de conhecimento, bem como elogios sobre o trabalho desempenhado pelos professores:

Como assistente pedagógica é fácil de acompanhar um trabalho porque o trabalho é de qualidade (Sujeito 05).

Ela é dentro da sua área específica bem importante para o desenvolvimento da criança cognitivo físico emocional (Sujeito 06).

Eu vejo pessoas muito empenhadas, que pensaram e que repensaram, planejaram e que conhecem o grupo, se dedicando ao máximo para esse desenvolvimento físico da criança, atrelado ao cognitivo, emocional, social, que entende que a criança ela é global, é o que eu percebo (Sujeito 06).

Eu acho que é muito boa, a atuação eles são bem proativos, assim é além da

atuação na Educação Física, eles também ajudam em outras organizações da escola, no geral eu só tenho elogios (Sujeito 09). Olha se for para ser de zero a dez, é dez, são excelentes os professores, eu falo assim, as professoras e os professores, assim excelente (Sujeito 10).

Como vemos, há uma avaliação positiva, que classifica as aulas como de qualidade. Além disso, em alguns discursos, verificamos que a valorização da Educação Física está atrelada à sua contribuição para o desenvolvimento integral das crianças, nas dimensões cognitivas, afetivas (emocionais), sociais e motoras (físicas). Trata-se de conceitos encontrados em documentos oficiais orientadores como PCN (BRASIL, 1998), LDB (BRASIL, 1996) e BNCC (BRASIL, 2017).

As Assistentes Pedagógicas tecem elogios à prática do professor de Educação Física, que vai além dos afazeres referentes às aulas; ele é visto como profissional proativo que auxilia em outras questões referentes à organização escolar. No estudo de Sá (2003), é possível verificar essa valorização da parte de diversos agentes da comunidade escolar.

Embora haja o reconhecimento da área e de seus profissionais, as Assistentes Pedagógicas assumem, em seus discursos, o pouco conhecimento que têm acerca do componente curricular e dos conteúdos que o permeiam, dificultando o acompanhamento do trabalho realizado. Esse fato é apontado por Dáolio (2013), que assim se pronuncia sobre ele:

É importante também observar o contraste entre a incompreensão por parte da direção em relação ao trabalho curricular do professor de Educação Física e o seu reconhecimento quando realiza atividades extracurriculares. Alguns professores afirmam que a direção da escola não compreende o seu método de trabalho, não observa suas aulas [...] (DAÓLIO, 2013, p. 69)

Em suma, ainda que as Assistentes Pedagógicas valorizem a Educação Física, assim como observado nos estudos de Daólio (2013), aparentemente existe a dificuldade de acompanhar o trabalho desempenhado pelos professores. Isso revela um distanciamento entre a ação dessas Assistentes Pedagógicas e o processo de formação docente, pois elas declaram não ter conhecimento da área.

b) Segunda categoria: O acompanhamento das aulas de Educação Física

Com relação ao acompanhamento das aulas de Educação Física, pelos discursos analisados, verificamos que isso não ocorre. A justificativa apresentada foi

a falta de tempo, em virtude das diversas atribuições relacionadas à função:

Ao passar pelo pátio e ir lá dar uma olhadinha, tirar uma foto as vezes, aí eu volto, mas assim dentro da rotina não consigo, dentro da minha rotina de assistente pedagógica eu não consigo falar assim, agendar que hoje eu vou assistir a aula do começo ao final, não consigo fazer isso não, é muito mais mesmo pelo passar pelo pátio (Sujeito 07).

Ainda não tenho uma rotina de acompanhamento, a gente está sempre observando as aulas, mas acho importante sim, esse acompanhamento eu ainda não fiz (Sujeito 08).

A rotina acaba nos engolindo de fato ainda não conseguir ir lá e assistir uma aula participar com eles, preciso fazer isso, agora a questão de ir até lá na quadra e assistir uma aula eu ainda não consegui, eu acho importante, mas porque eu chego aqui com um monte de coisas (Sujeito 09).

Então, na verdade sendo sincera, acompanhar a aula bonitinho não dá conta, estou sendo sincera assistir sistematicamente uma aula eu não dava conta (Sujeito 10).

Como vemos, embora não façam esse acompanhamento, as entrevistadas acreditam que ele seja importante, mas apenas observam as aulas de forma esporádica. Isso indica que a orientação pedagógica para auxiliar o professor de Educação Física, como preconiza Gribel (2014), não está ocorrendo no município. Em outras palavras, a função principal do coordenador, que é realizar a assistência pedagógico-didática ao professor (LIBÂNEO; OLIVEIRA E TOSCHI, 2012), não está sendo desempenhada de maneira adequada.

No que tange ao Estatuto do Magistério do município de Santo André, ele descreve, como função da Assistente Pedagógica, o acompanhamento das atividades educacionais: “[...] tarefas relacionadas com o planejamento, assessoramento e acompanhamento das atividades educacionais, em todo o ensino mantido pelo Município” (SANTO ANDRÉ, 1991), o que pode estar sendo parcialmente realizado. Diante disso, constatamos que, para que a Assistente Pedagógica consiga efetivar esse trabalho, seria importante que se fizesse um acompanhamento do trabalho desenvolvido junto ao professor, além das verificações de planejamentos ou observações esporádicas.

Acerca da falta de tempo mencionada pelas participantes, deve-se buscar soluções para essa questão, relacionada ao excesso de demandas inerentes à função, como já sinalizaram Placco e Sarmiento (2012) e Placco, Almeida e Souza (2015). Em certa medida, isso tem dificultado o acompanhamento do trabalho do professor de Educação Física.

Na próxima categoria, tratamos de outra questão levantada pelas Assistentes Pedagógicas: o grau de compreensão e conhecimento elas têm acerca da área de

Educação Física.

c) Terceira categoria: A compreensão da Assistente Pedagógica sobre a Educação Física

Ao refletir sobre a valorização da Educação Física na visão das Assistentes Pedagógicas, ou ainda, sobre o modo como elas têm acompanhado o trabalho desenvolvido pelos professores, verificamos que essas questões estão diretamente relacionadas à compreensão e ao conhecimento específico que essas profissionais têm com relação ao componente curricular.

Analisando os seus discursos, constatamos a ausência de conhecimento da área, que fica nítida nos seguintes trechos:

Eu não me acho no direito de estar intervindo no planejamento delas porque elas são especialistas, é diferente eu sou pedagoga, é diferente a minha intervenção com o professor polivalente porque é a área que eu atuo, agora especialista eu posso entrar mais com olhar de contribuição em algumas coisas, mas não de propor uma alteração na aula (Sujeito 07).

A nossa formação inicial ela trabalha a questão do movimento, a importância do movimento especialmente na educação infantil, contemplar o movimento, mas não nos dá respaldo para direcionar um trabalho de um técnico, de alguém que tem uma formação específica, então isso é algo que a gente busca (Sujeito 01).

Talvez por ter um professor especialista, nós que somos formadas em pedagogia né, que é um generalista, acaba não se aprofundando na área (Sujeito 05).

Na graduação eu nem tive Educação Física, eu não tive nenhuma disciplina com relação à Educação Física, porque é uma área muito específica, e quando você está na graduação e não vive a escola antes da graduação você diz assim cada um no seu quadrado, então a graduação ela não te forma para áreas específicas (Sujeito 06).

De acordo com as participantes, a formação inicial em pedagogia não lhes dá respaldo para, na função da coordenação pedagógica, realizar intervenções nas aulas. Essa constatação condiz com as afirmações de Tardif (2014), ao sinalizar que os cursos de formação inicial de professores são idealizados em um modelo aplicacionista, ou seja, eles aprendem seu ofício na prática. Ademais, os docentes acabam constatando que muitos dos conhecimentos adquiridos não se aplicam à ação docente.

Embora a atuação na gestão escolar esteja prevista na formação inicial em pedagogia, descrita no Art. 64 da LDB como “formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional”

(BRASIL, 1996), considerando os relatos das Assistentes Pedagógicas, acreditamos que essa formação talvez não tenha sido capaz de desenvolver as questões relativas à cultura corporal de movimento de maneira adequada. A nosso ver, isso possibilitaria que a coordenação pedagógica acompanhasse o trabalho do professor de Educação Física.

Ao analisar a formação inicial de professores, Imbernón (2011) afirma que a eles se deve garantir uma bagagem científica, cultural, contextual, pessoal e psicopedagógica. Contudo, algumas Assistentes Pedagógicas relatam que, na graduação, não tiveram disciplinas que abordavam a Educação Física. Já as que tiveram algum contato com questões referentes ao movimento declaram que isso não foi suficiente e, por essa razão, não se sentem capazes de intervir nas aulas ou dar qualquer tipo de contribuição. Diante disso, podemos afirmar que a bagagem científica citada por Imbernón (2011), no que se refere à Educação Física, não tem sido suficiente para essas profissionais acompanharem as atividades desenvolvidas na área.

Por diversas vezes, o relato das participantes expressa a necessidade de buscar orientações junto à Secretaria de Educação, além de formações diversas, como forma de adquirir conhecimentos que as auxiliem no acompanhamento das aulas, bem como na orientação e assessoria ao professor, citada por Libâneo, Oliveira e Toschi (2012). Essa necessidade constante confirma o posicionamento de Imbernón (2011), ao considerar que a formação inicial deve preparar para uma profissão que exige um estudo permanente durante toda a vida. Nesse sentido, Andrade e Aparício (2016) também caracterizam a formação docente como algo contínuo. Assim, a busca por formações que desenvolvam conceitos relacionados à Educação Física amplia a compreensão e qualifica o acompanhamento na área.

Em suma, acreditamos que o conhecimento das Assistentes Pedagógicas sobre a Educação Física pode influenciar diretamente na forma como elas acompanham as atividades desenvolvidas e organizam formações continuadas que estabeleçam relações com a área. Este último aspecto será analisado na categoria a seguir.

d) Quarta categoria: A organização das formações continuadas na escola

Sobre as propostas de formação continuada, desenvolvidas na escola,

verificamos que elas ocorrem em horário de trabalho, especialmente em conselhos de ciclo e reuniões pedagógicas semanais. Nos dizeres das participantes,

A gente teve agora uma reunião pedagógica no meio do ano a gente teve uma discussão dos grupos em relação a isso as professoras de educação física incluídas nessa discussão. Os momentos que eu tenho com as professoras de educação física é na reunião pedagógica semanal e momentos de conselho de ciclo que também é formativo (Sujeito 07).

Eu acho que o que mais valida isso tudo é a troca entre os professores eu acho que é um momento de troca que complementa essa formação então assim, eu acredito muito nisso nessa formação pelo menos uma reunião pedagógica no mês (Sujeito 08).

Então a gente tem alguns momentos na reunião pedagógica semanal e momentos formativos em conselho de classe (Sujeito 09).

Na verdade, a gente tem as formações algumas vezes em algumas reuniões pedagógicas semanais, o que a gente foca muito é em reunião pedagógica momentos para essa formação e conselho de ciclo, que eu trago textos pra gente ler fazer uma reflexão (Sujeito 10).

Nos fragmentos transcritos, verificamos que as propostas de formação continuada organizadas pelas Assistentes Pedagógicas ocorrem no horário de trabalho do professor. Essa ideia é defendida por Bettega (2010), que valoriza as formações ocorridas na escola durante o ano letivo, por envolver os diversos profissionais da educação em discussões pertinentes, estudos de caso, trocas de experiências, leituras, discussões, entre outras ações.

Da mesma forma, os estudos de Libâneo *et al.* (2012), Libâneo (2011) e Fusari (2015) valorizam o espaço escolar utilizado como espaço de formação continuada de professores. Os autores afirmam a importância dos processos de reflexão dos professores sobre o seu fazer, conceito relacionado à reflexividade crítica sobre a prática, citada por Nóvoa (2011). Dito de outro modo, é preciso garantir espaço de formação continuada para que os professores reflitam sobre seu fazer, por meio de estudos, discussões, leituras e trocas de experiências. Assim eles podem, juntos, qualificar suas práticas, embora isso nem sempre aconteça.

Para as Assistentes Pedagógicas, o excesso de demandas e funções desempenhadas na escola tem dificultado a efetivação das formações continuadas. Isso condiz com os estudos de Placco, Almeida e Souza (2015), que salientam as diversas demandas e afazeres da coordenação pedagógica.

Como já dissemos anteriormente, além das propostas de formação continuada organizadas pela Assistente Pedagógica na escola, os professores recebem formações enviadas pela Secretaria de Educação. Com relação a estas últimas, as participantes afirmam:

Olha, propõe quando eles têm esses cursos essas formações que eles enviam para os professores, que os professores podem participar, eles propõem, mais no geral, as vezes não estão adequados a necessidade dos professores, muitas vezes eles não aderem porque é só mais uma obrigação, então eles acabam não querendo fazer, são formações que não incentivam a participação do professor, sabe, que não atrai, são temas que o professor fala assim, não vai fazer uma diferença na minha prática na minha formação (Sujeito 02).

São várias temáticas de formação, tem alguns projetos que trazem temática de formação de professores, então propõe sim, talvez algumas necessidades específicas ainda não são atendidas (Sujeito 07).

Sempre, são adequadas, porque eu vejo esse movimento do município, eles têm um olhar atento as necessidades macro, então a gente vê que está vindo aí uma gama de formações (Sujeito 03).

Propõe sim, algumas eu acho que sim, faltam algumas né, mas falta também tempo para fazer tudo isso, eu acredito que as formações que vem, a maioria cabe, a maioria é bem relacionada à prática (Sujeito 08).

Como observamos, o grupo fica dividido quanto à validade dessas atividades formativas. Em suma, algumas Assistentes Pedagógicas afirmam que elas não contribuem para a prática dos professores; já outras as consideram quase sempre adequadas às necessidades docentes.

De acordo com Placco, Almeida e Souza (2015), são as Secretarias de Educação que definem os temas, bem como planejam e organizam esses momentos, cuja periodicidade e duração são variadas. Além disso, essas formações podem ocorrer fora ou dentro da escola, por meio de reuniões de planejamento, encontros pedagógicos, grupos de estudos, entre outros.

Destacamos a fala do Sujeito 03, quando informa que a organização das formações ocorre sobre uma necessidade “macro”, referente às demandas da Secretaria de Educação. Nesse sentido, Libâneo (2011), ao sugerir formação de professores que valorize os processos críticos reflexivos, se posiciona contrário às tendências atuais, em que os sistemas de ensino treinam os professores, ofertando cursos práticos com novas teorias, distantes da experiência dos professores. Diante disso, o autor sugere processos de investigação-ação, com base na formação crítico-reflexiva, na qual a prática é referência da teoria.

Da mesma forma, Imbernón (2011) relata que o educador, na busca por respostas aos problemas encontrados na rotina escolar, pode adotar diversos procedimentos, entre eles a pesquisa-ação, favorecendo uma formação que relaciona teoria e prática, reafirmando a importância da ação reflexiva. Dessa forma, é possível trazer para a discussão a área da Educação Física, estabelecendo relações com outros componentes curriculares.

Finda a análise dos dados obtidos com o grupo de Assistentes Pedagógicas, tal como fizemos com os professores de Educação Física, apresentamos, na sequência, o produto educacional da pesquisa.

8 PRODUTO

No Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, da Universidade Municipal de São Caetano do Sul – USCS, o Mestrado Profissional determina que, ao finalizar o curso, o mestrando deve elaborar dois produtos, quais sejam, a dissertação e o produto educacional. Este último foi concebido com base na conclusão da pesquisa, que adquire caráter prático, objetivando instrumentalizar o ensino em determinado contexto social. Partindo dessa premissa, busca-se a melhoria da formação de professor, aproximando as produções científicas e o desenvolvimento de inovações e tecnologias.

De acordo com as observações realizadas neste estudo, as Assistentes Pedagógicas têm uma carência de conhecimentos específicos, a fim de realizar um acompanhamento pedagógico das atividades desenvolvidas em aula e propor formações relacionadas à área de Educação Física. Buscando minimizar essa defasagem conceitual, propomos diretrizes voltadas às professoras pedagogas, na função de Assistentes Pedagógicas, ampliando o conhecimento sobre o objeto de estudo do componente curricular, ou seja, a cultura corporal de movimento. Além disso, pautamo-nos na constituição pedagógica da ação do professor, como abordagens pedagógicas da Educação Física. Para tanto, tomamos como referência as temáticas trazidas pela BNCC em Educação Física e o currículo municipal desse componente.

Vale ressaltar que não é nosso foco fazer com que as Assistentes Pedagógicas tenham conhecimento específico dos conteúdos de Educação Física, e sim o conhecimento pedagógico da área, no que tange às didáticas e abordagens. Em certa medida, elas estão relacionadas às abordagens pedagógicas da educação, a fim de subsidiar o acompanhamento das atividades, orientações e formações continuadas adequadas às necessidades dos professores desse componente curricular.

O desenvolvimento das formações continuadas ocorrerá por meio de reuniões, grupos de estudos e oficinas e passará por constante avaliação, com vistas a realizar ajustes, a fim de atingir os objetivos propostos. As diretrizes para elaboração da formação continuada serão organizadas em três módulos, apresentados a seguir:

Módulo 1: As diversas abordagens da Educação Física Escolar.

Objetivo: Ampliar a conceituação teórica da coordenação pedagógica na área de Educação Física Escolar.

Conteúdos desenvolvidos: Análise sobre o desenvolvimento da área de Educação Física. Observações e diferenciações das abordagens da Educação Física, estabelecendo relações com a prática docente. Discussão sobre a abordagem presente na BNCC. A Educação Física na área de linguagens.

Módulo 2: A Educação Física Escolar presente no currículo municipal.

Objetivo: Refletir sobre a prática pedagógica do professor de Educação Física, alinhada à conceituação teórica presente no currículo municipal de Santo André.

Conteúdos desenvolvidos: Análise do currículo municipal de Educação Física. Reflexões sobre a prática docente alinhada à concepção expressa no currículo municipal. Os conceitos de criança, educação e Educação Física, presentes no currículo municipal.

Módulo 3: As formações continuadas e a Educação Física Escolar.

Objetivo: Refletir sobre possibilidades de formações continuadas que estabeleçam relações com a área de Educação Física.

Conteúdos desenvolvidos: Verificação das necessidades formativas dos professores de Educação Física. Possibilidades de formações continuadas, relacionadas à elaboração de projetos coletivos. Possibilidades de trabalhos interdisciplinares, envolvendo a Educação Física e outros componentes curriculares.

Apresentada a proposta de diretrizes de formação continuada, que figura como produto educacional, encaminhamo-nos para as considerações finais do presente estudo.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabe-se que o professor de Educação Física, na efetivação da sua prática pedagógica, é responsável por desenvolver, em seus alunos, a cultura corporal de movimento, por meio de práticas corporais. Ao mesmo tempo, à coordenação pedagógica competem a supervisão, o acompanhamento e a organização do ensino. Entre as suas várias funções, a formação continuada possibilita articular os conhecimentos advindos da prática à teoria e, para tanto, pode contar com as contribuições dos professores, evidenciando as demandas da escola (FUSARI, 2015).

O presente trabalho explorou as relações estabelecidas entre professores de Educação Física e Assistentes Pedagógicas (coordenação pedagógica) na Rede de Ensino Municipal de Santo André – SP, investigando: como esses professores percebem a organização das formações continuadas, propostas pelas Assistentes Pedagógicas nas escolas municipais; se as formações e o acompanhamento das atividades atendem às necessidades dos educadores; e quais as dificuldades encontradas pela coordenação na efetivação de suas atribuições, relacionadas à área em questão.

Nesse sentido, a pesquisa pretendeu verificar como os professores de Educação Física das escolas do município de Santo André percebem a influência da formação continuada, proposta pela Assistente Pedagógica, em sua ação educativa. Ademais, tencionamos lançar olhares sobre a prática da coordenação pedagógica e sua relação com o componente curricular em foco.

Por meio da revisão da literatura, foi possível enxergar as mudanças ocorridas na área de Educação Física com o passar dos anos, as suas principais abordagens e a relação estabelecida com as documentações que orientam o trabalho docente. Além disso, situamos esse componente curricular na área de linguagens (BRASIL, 2017).

Verificamos as nuances que influenciam a estruturação da formação inicial e continuada de professores pedagogos e de Educação Física, bem como as diversas funções atribuídas à coordenação pedagógica, o excesso de atividades no seu cotidiano escolar e o pouco tempo que resta para acompanhar os professores e elaborar formações (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2015). Dessa forma, abordamos as relações estabelecidas entre a área de Educação Física e a Coordenação Pedagógica na proposição de formação continuada, bem como o acompanhamento e

as orientações pedagógicas aos professores.

Na efetivação desta pesquisa, consideramos os discursos de vinte professores de Educação Física e dez professoras pedagogas que exercem a função de Assistentes Pedagógicas, em dez escolas da Secretaria de Educação do Município de Santo André – SP. Para tanto, realizamos entrevistas com perguntas abertas,

O objetivo geral do estudo foi compreender a percepção dos professores de Educação Física sobre a influência da formação continuada proposta pelo coordenador pedagógico nas escolas municipais de Santo André. Em termos mais específicos, buscamos: a) verificar a compreensão que os professores de Educação Física têm sobre a atuação dos coordenadores pedagógicos no acompanhamento das aulas e documentações; b) compreender a influência que as formações continuadas propostas pela coordenação exerce na prática docente dos professores de Educação Física, nas escolas municipais de Santo André; e c) verificar como os coordenadores pedagógicos pensam o componente curricular de Educação Física na estruturação das formações continuadas.

No que tange ao acompanhamento do trabalho desenvolvido na área, os professores relatam que isso não ocorre, tampouco recebem devolutivas sobre as documentações, semanários e planejamento. Ao mesmo tempo, embora as Assistentes Pedagógicas reconheçam a importância desse acompanhamento, elas declaram que não o realizam sistematicamente; apenas observam as aulas de forma esporádica e acompanham o trabalho desenvolvido, por meio da verificação das documentações elaboradas pelos professores.

Entretanto, constatamos que, apesar de as Assistentes Pedagógicas verificarem as documentações e observarem ocasionalmente as aulas, esse acompanhamento não tem sido percebido pelos professores, que afirmam não receber nenhum retorno sobre as documentações elaboradas. Acreditamos que, se houvesse um acompanhamento sistemático do trabalho desenvolvido, isso ampliaria a visão das Assistentes Pedagógicas sobre área de Educação Física, possibilitando sua contribuição para a prática docente.

Os professores acreditam que a falta de acompanhamento possivelmente esteja relacionada à ausência de conhecimento específico na área. Tal fato é confirmado pelo discurso das Assistentes Pedagógicas, quando afirmam não ter esse conhecimento específico, a fim de realizar inferências, acompanhar as aulas e organizar formações relacionadas ao componente curricular.

As Assistentes Pedagógicas valorizam a área, que acreditam contribuir para o desenvolvimento integral do aluno, ao salientar as dimensões cognitivas, sociais, afetivas e motoras, desenvolvidas nas aulas em Educação Física, bem como a prática docente. No entanto, elas afirmam a falta de conhecimento sobre o que é desenvolvido e quais os objetivos das aulas, ou seja, valoriza-se o desenvolvimento de um trabalho que não é acompanhado pela falta de conhecimento. Por isso, é necessário ampliar o conhecimento teórico das Assistentes Pedagógicas sobre questões didáticas e metodológicas específicas da área de Educação Física, para que se possa realizar uma avaliação coerente e suprir as necessidades dos professores.

Quanto às formações continuadas propostas pelas Assistentes Pedagógicas, os professores de Educação Física afirmam que elas são esporádicas, com temáticas prontas e comuns a toda a rede de ensino, geralmente abordando Língua Portuguesa e Matemática. Assim, não estabelecem relação com as suas necessidades.

As Assistentes Pedagógicas reconhecem que as formações pouco se relacionam com a área e não se sentem preparadas para elaborá-las com base no componente curricular em questão, devido à falta de conhecimento específico. Ademais, acreditam que, embora a Secretaria de Educação tenha iniciado uma formação que busca auxiliá-las nessas questões, isso ainda não tem sido suficiente e precisa se intensificar.

Apesar de afirmarem que os temas das formações são definidos com a participação dos professores, notamos que a maioria dessas formações abordam os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, e que elas não se sentem preparadas para desenvolver formações que estabeleçam relação com a Educação Física, devido a falta de conhecimento na área. Aqui é preciso destacar a importância de as Assistentes Pedagógicas ampliarem seus conhecimentos teóricos, a fim de que possam propor formações que estabeleçam relações entre os diversos componentes curriculares. Além disso, é necessário que o professor de Educação Física atue de forma ativa na proposição de temas relevantes para o seu fazer pedagógico, a fim de serem trazidos para discussão em formações continuadas propostas na escola.

Ainda sobre essas formações, professores e Assistentes Pedagógicas afirmam que a Secretaria de Educação as tem enviado prontas. No grupo da coordenação, as opiniões são divididas, quanto à relevância e à contribuição à prática docente. Já no grupo dos educadores, há unanimidade em afirmar que as formações propostas

desenvolvem objetivos da rede municipal, não abordam temáticas relacionadas à área de Educação Física e não atendem às necessidades de sua prática docente. Diante disso, podemos inferir que a Secretaria de Educação poderia propor formações continuadas que valorizassem o trabalho interdisciplinar, envolvendo a Educação Física com os demais componentes curriculares.

Ainda que a análise dos discursos de professores e coordenadoras aponte para a necessidade de maior aproximação entre as Assistentes Pedagógicas e a área de Educação Física, os participantes sinalizam a falta de tempo como um problema, em virtude das muitas atribuições da coordenação escolar.

Com relação às demandas da coordenação, as Assistentes Pedagógicas acreditam que o excesso de atividades desempenhadas na rotina escolar contribui para a ausência de acompanhamento nas atividades de Educação Física e dificulta a elaboração das formações continuadas propostas. Da mesma forma, os professores consideram as demandas da Assistente Pedagógica como fator que dificulta o acompanhamento das aulas e a elaboração de formação continuada.

Em suma, a pesquisa mostra que o trabalho desenvolvido pelo professor de Educação Física não tem sido acompanhado pela coordenação pedagógica, devido à falta de tempo ou à ausência de aporte teórico que balize esse acompanhamento e essa orientação.

A falta de conhecimentos na área de Educação Física associa-se ao fato de que, em geral, as coordenadoras pedagógicas têm formação em Pedagogia ou magistério, como verificamos nos estudos de Placco, Almeida e Souza (2015), associada as dificuldades encontradas na formação inicial de professores, uma vez que os cursos de Licenciatura não têm preparado os futuros professores para enfrentar as dificuldades da rotina escolar (GATTI, 2014; TARDIF, 2014). Desse modo, concluímos que é preciso ampliar o conhecimento da coordenação pedagógica, tal como preconiza Libâneo (2012), que se posiciona favorável a uma formação profissional específica para esses profissionais.

Como produto final, foram propostas diretrizes para a elaboração de uma formação destinada às Assistentes Pedagógicas, aproximando-as dos elementos que constituem a cultura corporal de movimento e as abordagens da Educação Física, com base nos documentos orientadores, como o currículo municipal e a BNCC.

Assim, esta pesquisa procura auxiliar as Assistentes Pedagógicas na gestão do processo de ensino-aprendizagem, bem como na proposição de atividades

formativas relacionadas à área de Educação Física, ampliando o conhecimento pedagógico sobre a cultura corporal de movimento. Ademais, busca contribuir para a construção de um ambiente formativo que atenda às necessidades da coordenação pedagógica acerca de uma área pouco explorada na formação inicial em pedagogia, alicerçada em necessidades concretas dos professores. Com isso, tenciona-se qualificar os processos de formação docente na escola, ao considerar os desafios por eles enfrentados e ao propor atividades que dialogam com seu fazer docente.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. R. Memórias de incidentes críticos como impulso para iniciar processos formativos. In: PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de (Org). **O coordenador pedagógico no espaço escolar**: articulador, formador e transformador. 1. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Redalyc**, Porto Alegre, v.33, n. 3, p. 174-181, jun. 2010.

ANDRÉ, M. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, M (Org.) **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2012.

ANDRADE, M. F. R.; APARÍCIO, A. S. M. A construção de sequências didáticas de gêneros textuais: uma estratégia inovadora de formação docente. In: ANDRÉ, Marli (Org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. 1. ed. São Paulo: Editora Papirus, 2016.

ARRUDA, L. C. **Organização Curricular da Educação Física no Ensino Fundamental em Catalão-GO**: análise a partir do discurso dos professores. 2014. p.147 Dissertação de Mestrado em Educação Física – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2014.

BAGNARA, I. C. Educação Física escolar e os processos de formação continuada. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, Florianópolis, v. 36, n. 2, p. S413-S427, abr./jun. 2014.

BARROS, D. S. C. **A educação física e a BNCC na escola**: Um estudo de caso. 2019. 45 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) - Departamento de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília: Senado Federal, 1961.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília: Senado Federal, 1971.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília: Senado Federal, 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: Senado Federal, 1998.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Brasília: Senado Federal, 2010.

BRASIL. **Sinopse Estatística da Educação Básica Censo 2010**. IBGE. Rio de Janeiro, 2011.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Senado Federal, 2014.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Senado Federal, 2017.

BENITES, L. C.; SOUZA NETO, S.; HUNGER, D. O processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação de professores de educação física. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.34, n. 2, p. 343-360, maio/ago. 2018.

BETTI, Mauro. **Educação Física Escolar: ensino e pesquisa-ação**. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.

BETTEGA, M. H. S. **Educação continuada na era digital**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BEZERRA, J. C. **Reflexões sobre o dito e o feito nas intervenções pedagógicas no programa segundo tempo**. 2014. p. 140. Dissertação de Mestrado em Educação Física – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

BORCK, D. T.; OLIVEIRA, I. B.; FRIZZO, G. F. E. Professor de Educação Física do 1º ao 5º ano da RMEP: perfil, sentimentos de valorização e formação continuada. **Revista Thema**. Pelotas-RS, v.16, n.01, p.83-95, 2019.

BROTO, F. O. **Jogos Cooperativos: o jogo e o esporte como um exercício de convivência**. 1999. p. 237 Dissertação de Mestrado em Educação Física – Faculdade de Educação Física, Universidade de Campinas, Campinas, 1999.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. Tutorial para uso do software de análise textual IRAMUTEQ. **Laccos**, Universidade Federal de Santa Catarina, 2013.

CASTELLANI FILHO, L. **A Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. 19.ed. Campinas: Papirus, 2013.

DAOLIO, J. **A Representação do Trabalho do Professor de Educação Física na Escola: do corpo matéria-prima ao corpo cidadão**. 1992. p. 268 Dissertação de Mestrado em Educação – Escola de Educação Física, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.

DAOLIO, J. **A Educação Física Brasileira: autores e atores da década de 80**. 1997. p.278, Tese Doutorado em Educação – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

DARIDO, S. C. **Educação Física na Escola: questões e reflexões**. 1. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

FARIA JUNIOR, A. G. Professor de educação física, licenciado generalista. In: OLIVEIRA, V. M. de (Org.). **Fundamentos pedagógicos da educação física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1987.

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

FRANCO, F. C. O coordenador pedagógico e o professor iniciante. In: BRUNO, E. B. G. *et al.* (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 13. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

FRANCO, M. A. R. S.; CAMPOS, E. F. E. **A Coordenação do Trabalho Pedagógico na Escola: processos e práticas**. Santos: Editora Universitária Leopoldianum, 2016.

FRANCO, M. L. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física**. 1. ed. São Paulo: Scipione, 2011.

FUZII, F. T.; SOUZA NETO, S. **Formação de professores e avaliação: Educação Física em destaque**. 1. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013.

GALLON, M. S.; FILHO, J. B. R.; MACHADO, J. A. **Desafios à realização da interdisciplinaridade no ambiente escolar: perspectivas dos docentes e da coordenação pedagógica**. 2017.

GARCIA, V. G. **Coordenação Pedagógica: um estudo em representações sociais**. 2018. p. 175 Dissertação de Mestrado em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2018.

GARRIDO, E. Espaço de formação continuada para o professor-coordenador. In: BRUNO, E. B. G. *et al.* (Org). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 13. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores**, Cristalina, GO, v. 1, n. 1, p. 90-102, 2009.

GATTI, B. A. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Est. Aval. Educ.** São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GRIBEL, D. S. **Coordenação pedagógica: entre o desejado e o vivido**. 2014. p. 283 Dissertação de Mestrado em Educação – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

GUIMARÃES, A. A.; VILLELA, F. C. B. O professor-coordenador e as atividades de início de ano. In: BRUNO, E. B. G. *et al.* (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 13. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

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

KRONING, E. K.; AZEVEDO, M. R. Formação continuada em Educação Física escolar: ações, percepções e desafios da gestão educacional. **Revista Thema**, Pelotas - RS, v.16, n.03, p. 671-684, 2019.

KUNZ, E. Esclarecimento e emancipação: pressupostos de uma teoria educacional crítica para a Educação Física. **Revista Movimento**, ano V, n.10. p.35-39, 1999.

LIBÂNEO, J. C. Políticas Educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de pesquisa**, v.46, n.159, p.38-62, jan./mar. 2016.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LOUREIRO, W.; CAPARROZ, F. E.; BRACHT, V. A representação social de formação continuada de professores de Educação Física da rede estadual do Espírito Santo. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 29, p. 571 - 581, dez. 2015.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação abordagem qualitativa**. São Paulo: Editora Pedagógica Universitária, 1986.

LUIZ, I. C.; MELLO, A. S.; VENTORIM, S.; SANTOS, W. Narrativas de Formação Continuada: sentidos produzidos pelos professores de Educação Física. **Motrivivência**, v. 27, n. 44, p. 104 - 105, maio 2015.

MAZZOCATO, A. P. F.; TELLES, C.; KRUG, H. N. Entre temas e reflexões: o BLOG/GEPEF/UFMS na formação continuada de professores de Educação Física. **Educação & Tecnologia**, Belo Horizonte, v. 18, n. 3, p. 36 - 47, set./dez. 2013.

MOREIRA, L. R. *et al.* Apreciação da Base Nacional Comum Curricular e a Educação Física em foco. **Motrivivência**. Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 61 - 75, set. 2016.

MORGADO, N. M. G. **Coordenação Pedagógica, Cotidiano Escolar e Complexidade**. 2012. p.227 Dissertação de Mestrado em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2012.

MOURA, H. L. C. **Estudo Descritivo do Processo de Implantação da Base Nacional Comum Curricular e sua Relação com a Formação Continuada de Professores de Educação Física da Rede Pública de Ensino De Aracaju**. 2019.

71p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física). Universidade Federal de Sergipe, Aracaju, 2019.

NEIRA, M. G. **Práticas Corporais**: brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas. 1. ed. Editora Melhoramentos. São Paulo, 2014.

NEIRA, M. G. **Educação Física**: a reflexão e a prática de ensino. 4. ed. São Paulo: Blucher, 2011.

NEIRA, M. G. Desvelando Frankensteins: interpretações dos currículos de Licenciatura em Educação Física. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 2, n. 2, p. 189 - 211, 2017.

NEIRA, M. G. Incoerências e Inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, São Paulo, n. 40, p. 215 - 223, abr./maio 2018.

NEIRA, M. G.; SOUZA J. M. A Educação Física na BNCC: procedimentos, concepções e efeitos. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 188 - 206, set. 2016.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**: formação de professores e profissão docente. 2. ed. Lisboa: Don Quixote, 1992.

OLIVEIRA, L. Análise de conteúdo e análise quantitativa textual: apontamentos sobre a produção latino-americana. **X Congresso Latinoamericano de Ciências Políticas**, São Paulo, ago. 2019. Disponível em: <https://alacip.org/cong19/241-oliveira-19.pdf>
Acesso em: 17/07/2021

PEREIRA, R. S.; PICCOLO, V. L. N.; SANTOS, S. A. P. A Educação Física nas Series da fase inicial do Ensino Fundamental: olhar do professor polivalente. **Revista da Educação Física**, Maringá, v.20, n.3, p.343-352, 2009.

PIRES, E. S.; TACCA, M. C. V. R. O alcance da atuação do coordenador pedagógico no contexto de escolas públicas do Distrito Federal. In: PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de (Org.). **O coordenador pedagógico no espaço escolar**: articulador, formador e transformador. 1. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

PLACCO, V. M. N. S.; SARMENTO, M. L. M. S. Outro jeito de dar aulas: orientação de estudos. In: GUIMARÃES, A. A. *et al.* (Org.). **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. 14. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T. Retrato do coordenador pedagógico brasileiro: nuances das funções articuladoras e transformadoras. In: PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de (Org.). **O coordenador pedagógico no espaço escolar**: articulador, formador e transformador. 1. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

PLACCO, V. M. N. S.; SILVA, S. H. S. A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas. In: BRUNO, E. B. G. *et al.* (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 13. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

PALAFIX, G. H. M. Análise do sentido/significado atribuído à Educação Física no documento “Por uma política curricular para a Educação Básica – contribuição ao debate da Base Nacional Comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento” do Ministério da Educação (2014). **Revista Teias**, v. 16, n. 41, p. 223 - 249, abr./jun., 2015.

RODRIGUES, A. T. Base Nacional Comum Curricular para a área de linguagens e o componente curricular de Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 32 - 41, set., 2016.

SÁ, I. R. **Educação física escolar**: as representações sociais compartilhadas por professores, coordenadores e diretores. 2001. p. 239 Dissertação de Mestrado em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

SANTO ANDRÉ **Documento Curricular Rede Municipal de Santo André**. Santo André, Secretaria de Educação, 2019.

SANTO ANDRÉ **Estatuto do Magistério Municipal de Santo André**. Santo André, Câmara Municipal de Santo André, 1991.

SANTO ANDRÉ (1959). **Estatuto do Funcionário Público de Santo André**. Santo André, Câmara Municipal de Santo André, 1959.

SANTOS, W.; OLIVEIRA, A. V.; FERREIRA NETO, A. Formação Continuada em Educação Física na educação básica: da experiência com o instituído aos entrelugares formativos. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, 20. ed., p. 647-659, jul./set. 2016.

SANTOS, K. R. V. **A educação para o lazer nas aulas de Educação Física**: um panorama do cotidiano, barreiras e facilitadores. 2014. p. 187. Dissertação de

Mestrado em Educação Física – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

SARMENTO, M. L. M. O coordenador pedagógico e o desafio das novas tecnologias. In: BRUNO, E. B. G. *et al.* (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 13. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

SILVA, A. **O Papel do Coordenador Pedagógico na Formação dos Professores**. 2012. p.233, Dissertação de Mestrado em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2012.

SOARES, C. L. **Educação Física: raízes europeias e Brasil**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SOUZA, V. L. T. de; PETRONI, A. P.; DUGNANI, L. A. C. A dimensão do trabalho coletivo na escola: intervenções com a equipe gestora. In: PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de (Org.). **O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador**. 1. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

SOUZA, C. A. de. **O Currículo de Educação Física da Rede Pública Municipal de Santo André (SP): concepções e práticas pedagógicas**. 2017. p. 205, Dissertação de Mestrado em Educação - Programa de Pós-Graduação em Gestão e Práticas Educacionais, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2017.

SOUZA, A. L. *et al.* A Base Nacional Comum Curricular e seus desdobramentos para a Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 31, n. 59, p. 01 - 17, jul./set. 2019.

SOUZA NETO, S. de; ALEGRE, A. de N.; HUNGER, D.; PEREIRA, J. M. A formação do profissional de Educação Física no Brasil: uma história sobre a perspectiva da legislação federal do século XX. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 113 - 128, jan. 2004.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TEBALDI, E. F.; DUTRA, F. B. da S.; MAIA, C. O. Formação Continuada online e a Educação Física: ferramentas tecnológicas auxiliando na discussão de estratégias para a aula de educação física escolar. **Educação & Tecnologia**, Belo Horizonte, v. 18. n. 3, p. 57 - 72, set./dez. 2015.

TEIXEIRA, C. S, M; CARVALHO, M. V. C. Arqueologia dos significados sociais atribuídos ao trabalho do coordenador pedagógico: uma construção sócio-histórica. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 41, p. 95 - 107, jul./dez. 2015.

VENÂNCIO, L. **O projeto político pedagógico e a Educação Física escolar no processo de construção coletiva**. 2005. p 176. Dissertação de Mestrado em Educação – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Motricidade, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2005.

YIN, R. K. **Pesquisa Qualitativa: do início ao fim**. São Paulo: Priscila Zigunovas, 2016.

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SANTO ANDRÉ E AS INFLUÊNCIAS DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Everton Dias de Abreu Lopes

Número do CAAE: (inserir somente após aprovação pelo CEP)

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa e este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assegura seus direitos como participante de pesquisa e foi elaborado em duas vias, assinadas e rubricadas pelo pesquisador e por você, sendo que uma via será sua e outra ficará com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma e, aproveite para esclarecer suas dúvidas. Se você tiver perguntas, poderá fazê-las ao pesquisador. Você NÃO sofrerá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se não aceitar em participar desta pesquisa ou retirar sua autorização em qualquer momento.

Justificativa e Objetivos

Neste estudo, aprofundaremos o debate sobre a Educação Física verificando como a formação continuada proposta pelo Coordenador Pedagógico pode vir a contribuir para o planejamento e desenvolvimento das aulas dos professores, proporcionando uma maior integração com os demais componentes curriculares.

Procedimentos:

Participando do estudo você está sendo convidado a preencher o questionário com questões abertas e fechadas adequadas a temática desenvolvida na pesquisa.

Observação:

O questionário será entregue ao participante nos seu local de trabalho, e os participantes terão 15 dias para preencher com as respostas.

Desconfortos e Riscos

Você não deverá participar deste estudo caso venha a sentir qualquer desconforto, condições desfavoráveis ou qualquer outro tipo de impedimento.

Rubrica do pesquisador: _____ Rubrica do participante: _____

A pesquisa utilizará como instrumento de coleta de dados questionários preenchidos pelos envolvidos no estudo, entendendo que caso os participantes venham a sentir qualquer tipo de desconforto ou danos quanto as dimensões físicas, psíquicas, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano, em qualquer momento da pesquisa, a participação será interrompida e as devidas providências serão adotadas, visando minimizar os desconfortos e riscos aos participantes.

Benefícios:

A pesquisa busca contribuir com benefícios diretos a prática profissional dos envolvidos diretamente na pesquisa, benefícios indiretos a comunidade escolar e demais profissionais da educação, além de contribuir com a educação e sociedade.

Acompanhamento e Assistência:

Você terá direito à assistência integral e gratuita devido a danos diretos e indiretos, imediatos e tardios, pelo tempo que for necessário. O pesquisador estará em contato constante e disponível para realizar todo e qualquer acompanhamento que seja necessário, decorrente da participação da pesquisa. O participante terá acompanhamento adequado caso sejam detectadas situações que indiquem a necessidade de uma intervenção (médica, nutricional, psicológica ou outra) decorrente da pesquisa. O participante terá ainda direito ao acesso aos resultados de pesquisa, sempre que solicitado.

Sigilo e Privacidade:

Você tem garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Seu nome não será revelado na divulgação dos resultados desse estudo.

Ressarcimento e Indenização:

O estudo não prevê o ressarcimento de despesas (alimentação, transporte, etc). Os dados serão coletados durante a rotina do participante. Você terá a garantia ao direito à indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você pode entrar em contato com o pesquisador: Everton Dias de Abreu Lopes, Rua Pacheco Chaves s/n, tel: (011) 992575343, e-mail: tonfefisa@hotmail.com. Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da USCS, das 8h às 12h e das 14h às 18h, através do telefone (11) 42393282.

Rubrica do pesquisador: _____ Rubrica do participante: _____

Comitê de Ética em Pesquisa – USCS: Rua Santo Antônio, 50, Centro – São Caetano do Sul, CEP: 09521- 160, Tel: (11) 42393282.

| | |
|---|--------------------------------------|
| Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa | Profa Dra Celi de Paula Silva |
| Vice Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa | Prof. Dr. Arquimedes Pessoni |
| Telefone do Comitê: (11) 42393282 | |
| Endereço do Comitê: Rua Santo Antônio, 50, Centro – São Caetano do Sul | |
| e-mail do Comitê de Ética em pesquisa: cep.uscs@uscs.edu.br | |

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP):

O CEP tem como função avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética (CONEP) tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das Instituições, além de ser um órgão consultor na área de ética em pesquisas.

Consentimento Livre e Esclarecido:

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos e métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar:

Nome do (a) participante da pesquisa:

Data: / /

(Assinatura do participante de pesquisa ou nome e assinatura do seu responsável legal)

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter cumprido as exigências da Resolução 466 de 2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante de pesquisa. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP. Comprometo-me utilizar os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento.

_____ Data: ____/____/____

(Assinatura do pesquisador)

Rubrica do pesquisador: _____ Rubrica do participante: _____

Comitê de Ética em Pesquisa – USCS: Rua Santo Antônio, 50, Centro – São Caetano do Sul, CEP: 09521- 160, Tel: (11) 42393282.

ANEXO B – PERFIL DOS PARTICIPANTES

PERFIL DO PARTICIPANTE

| | | |
|--|---------------------------|----------------------|
| NOME: | | |
| UNIDADE ESCOLAR: | | |
| Função: () Professor de Educação Física | () Assistente Pedagógico | |
| Gênero: () Feminino | () Masculino | |
| Faixa etária: | | |
| () entre 20 e 25 | () entre 26 e 30 | () entre 31 e 35 |
| () entre 36 e 40 | () entre 41 e 45 | () acima de 46 anos |

FORMAÇÃO

| | | |
|-----------------|--------------------------|-------------|
| Graduação: | | |
| Concluído em: | Instituição: () Pública | () Privada |
| Graduação: | | |
| Concluído em: | Instituição: () Pública | () Privada |
| Especialização: | | |
| | | |
| | | |
| Pós-graduação: | | |
| | | |
| | | |

ATUAÇÃO PROFISSIONAL

| | | |
|--|--|--|
| Tempo de atuação na área docente: | | |
| Tempo de atuação no ensino público: | | |
| Experiência docente com crianças na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental: | | |
| | | |
| | | |
| Experiência na Gestão Escolar: | | |
| | | |
| | | |
| Exerce outra ocupação: () Não () Sim, qual: | | |
| | | |

| | | |
|---|--|--|
| Grau de instrução dos pais | | |
| Analfabeto () | | |
| Ensino Fundamental: () completo () incompleto | | |
| Ensino Médio: () completo () incompleto | | |
| Ensino Superior: () completo () incompleto | | |

OBSERVAÇÕES

| |
|--|
| |
| |
| |
| |

ANEXO C – CARTA DE APRESENTAÇÃO E AUTORIZAÇÃO À DIREÇÃO ESCOLAR

AUTORIZAÇÃO

São Caetano do Sul, 10 de agosto de 2021.

À Direção da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental de Santo André

Prezado,

Eu, Everton Dias de Abreu Lopes, estudante do Mestrado Profissional em Educação na Universidade Municipal em São Caetano do Sul (USCS), matrícula 17.892 venho, por meio desta solicitar autorização para realizar coleta de dados de minha pesquisa com os professores de Educação Física e Assistentes Pedagógicos.

A pesquisa intitulada **O professor de Educação Física da rede municipal de ensino de Santo André e as influências da formação continuada em sua prática pedagógica**, sob a orientação do Prof. Dr. Ivo Ribeiro de Sá, busca verificar como o professor de educação física dos anos iniciais do ensino fundamental, compreende como as formações continuadas, propostas pela assistente pedagógica, influenciam e contribuem com sua atuação docente.

A metodologia da pesquisa é um estudo qualitativo, e prevê como instrumento de coleta as entrevistas realizadas com os professores de educação física e assistentes pedagógicos. Como procedimentos metodológicos da pesquisa, pretendemos realizar: levantamentos dos saberes dos professores de educação física, suas percepções sobre as formações continuadas, os aspectos referente ao currículo municipal e ações interdisciplinares, sobre a atuação das assistentes pedagógicas buscamos compreender sua aproximação junto ao componente curricular de educação física, o acompanhamento das aulas e documentação pedagógica, além da organização das formações continuadas. A análise do conjunto de dados escritos e gravados em áudio e/ou vídeo, elaborado pelo pesquisador servirá para obtenção dos dados pretendidos no estudo.

Aproveitamos para informar que serão obedecidas todas as disposições éticas de proteção da instituição escolar e dos participantes da pesquisa, garantindo-lhes o máximo de benefícios e o mínimo de riscos, assegurando a privacidade das pessoas citadas nos documentos institucionais e/ou contatadas diretamente, de modo a proteger suas imagens, bem como garantir que não serão utilizadas as informações coletadas em prejuízo dessas pessoas e/ou da instituição, respeitando deste modo as

Diretrizes Éticas da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, nos termos estabelecidos na Resolução CNS Nº 466/2012, e obedecendo as disposições legais estabelecidas na Constituição Federal Brasileira, artigo 5º, incisos X e XIV e no Novo Código Civil, artigo 20.

Ressaltamos que a referida pesquisa tem autorização para realização, emitida pela da Secretaria de Educação do Município de Santo André em 6 de abril de 2021 válida por 8 meses, sendo acompanhada e supervisionada pela Coordenadora de Educação Física Sra. Fabiana Stival Morgado Gomes.

Esperamos contar com a sua autorização.

Atenciosamente,

Orientador :Professor Dr. Ivo Ribeiro de Sá

Orientando: Everton Dias de Abreu Lopes

Assinatura e Carimbo da Direção da Escola

ANEXO D – AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA



Santo André, 06 de abril de 2021.

AUTORIZAÇÃO

Tendo em vista o pedido administrativo para realização de pesquisa acadêmica envolvendo a comunidade escolar desta rede municipal e considerando o interesse da Secretaria Municipal de Educação em fomentar a pesquisa acadêmico-científica com vistas às contribuições sociais oriundas da disseminação do conhecimento bem como da formação e qualificação profissional do cidadão, fica autorizada a realização da pesquisa sob título **“O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SANTO ANDRÉ E A INFLUÊNCIAS DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA”**, a ser conduzida pelo Sr. **EVERTON DIAS DE ABREU LOPES**, acompanhada e supervisionada pela técnica desta secretaria, Sr.^a **FABIANA STIVAL MORGADO GOMES**, da **GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO INFANTIL FUNDAMENTAL**, a contar de 06/04/2021 por 08 meses.

O requerente deve entrar em contato pelo e-mail ESMGomes@santoandre.sp.gov.br a fim de combinar datas e horários para realização das ações elencadas no requerimento protocolado junto à SE.

Sem mais,


Silvia Regina Grojowski Baldijão

Diretor de Departamento de Educação Infantil e Fundamental