



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

CRISTIAN RAFAEL SILVA SOUZA

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA
REDE MUNICIPAL DE ANANINDEUA/PA: contradições e perspectivas nos caminhos
para emancipação**

BELÉM-PA

2019

CRISTIAN RAFAEL SILVA SOUZA

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA
REDE MUNICIPAL DE ANANINDEUA/PA: contradições e perspectivas nos caminhos
para emancipação**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará – UFPA/ Instituto de Ciências da Educação – ICED, na linha de pesquisa “Formação de Professores, Trabalho docente, Teorias e Práticas Educacionais” como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Professor Dr. Carlos Nazareno Ferreira Borges.

BELÉM/PA

2019

CRISTIAN RAFAEL SILVA SOUZA

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA
REDE MUNICIPAL DE ANANINDEUA/PA: contradições e perspectivas nos caminhos
para emancipação**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará – UFPA/ Instituto de Ciências da Educação – ICED, na linha de pesquisa Formação de Professores, Trabalho docente, Teorias e Práticas Educacionais como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em: 27 de Fevereiro de 2019.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Carlos Nazareno Ferreira Borges
Universidade Federal do Pará – UFPA/ Orientador

Prof^ª. Dr^ª. Arlete Maria Monte de Camargo
Universidade Federal do Pará - UFPA/ Avaliadora Interna

Prof. Dr. Alexandre Fernandez Vaz
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC/ Avaliador Externo

SOUZA, Cristian Rafael Silva. A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA REDE MUNICIPAL DE ANANINDEUA/PA: contradições e perspectivas nos caminhos para emancipação. 136f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação - PPGED. Universidade Federal do Pará - UFPA.

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo investigar os limites e possibilidades de avanço do programa de formação continuada da rede municipal de Ananindeua, para professores de Educação Física, na perspectiva da educação como meio de emancipação. Justifica-se a pesquisa pela necessidade de investigarmos tal programa, oferecido enquanto política, pois no contexto em que está sendo realizado, é um dos poucos meios disponíveis (de natureza pública) para os docentes acessarem a formação continuada. O referencial utilizado está concentrado na perspectiva crítica, especialmente em: Adorno, Horkheimer e Freire. Unem-se ao referencial as legislações dos municípios quanto à formação de professores, documentos de orientação para a efetivação de ações formativas e documentos frutos do planejamento das mesmas. A metodologia da pesquisa se caracteriza pelo enfoque crítico-dialético, abordagem mista e caráter exploratório. Foi realizado através de levantamento bibliográfico, pesquisa de campo (através da aplicação de questionários e entrevistas no método grupo focal) e pesquisa documental. Tem como sujeitos os professores de Educação Física que atuam nas escolas e aqueles que organizam as ações formativas voltadas para a área, naquele município. Utilizou-se como técnica de interpretação dos dados a análise de conteúdo e análise estatística. Como resultado das incursões, pudemos inferir que as formações organizadas pela rede são guiadas pelo planejamento feito pela equipe responsável, o qual se norteia pelos parâmetros postos pela secretaria de educação, a qual se orienta pelo Plano Municipal de Educação. Essa rede de relações interfere no modo como se planejam as ações de duas formas, pelo menos: na questão operacional, pois a equipe responsável pela organização não possui recursos e infraestrutura próprias para o desenvolvimento das ações; na questão pedagógica, pois as teorias e concepções que fundamentam os projetos precisam estar alinhadas às ideias postas pelas instâncias superiores. Tal relação reverbera na forma como os professores que frequentam as ações percebem as mesmas, ora de maneira compreensiva, ora de maneira mais crítica, por sentirem que as mesmas não contribuem em todos os aspectos de sua formação. A partir da análise sobre os resultados, consideramos que a formação para a emancipação humana será viável a partir do momento em que: haja condições para a equipe responsável pelas formações desenvolver melhor seu trabalho; haja a possibilidade de planejar as ações integrando as necessidades dos professores nas suas múltiplas dimensões; haja a construção de uma política permanente de formação continuada na rede.

Palavras chaves: Formação de professores; Emancipação; Educação; Educação Física.

SOUZA, Cristian Rafael Silva. THE CONTINUED TRAINING OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS IN THE MUNICIPAL NETWORK OF ANANINDEUA / PA: contradictions and perspectives in the paths to emancipation. 136f. Masters dissertation. Postgraduate Program in Education - PPGED. Federal University of Pará - UFPA.

ABSTRACT

The objective of this study is to investigate the limits and possibilities of advancement of the Ananindeua municipal network for teachers of Physical Education in the perspective of education as a means of emancipation. The research is justified by the need to investigate such a program, offered as a policy, because in the context in which it is being carried out, it is one of the few available means (of a public nature) for teachers to access continuing education. The reference framework used is focused on the critical perspective, especially in: Adorno, Horkheimer and Freire. The legislations of the municipalities are united to the reference regarding the formation of teachers, documents of orientation for the accomplishment of formative actions and documents fruits of the planning of the same ones. The methodology of the research is characterized by the critical-dialectic approach, mixed approach and exploratory character. It was performed through a bibliographical survey, field research (through the application of questionnaires and interviews in the focal group method) and documentary research. It has as subjects the Physical Education teachers who work in the schools and those who organize the formative actions directed to the area, in that municipality. Data analysis and statistical analysis were used as data interpretation technique. As a result of the incursions, we could infer that the formations organized by the network are guided by the planning done by the responsible team, which is guided by the parameters set by the education department, which is guided by the Municipal Education Plan. This network of relationships interferes in the way the actions are planned in two ways, at least: in the operational question, because the team responsible for the organization does not have the resources and infrastructure for the development of the actions; in the pedagogical question, since the theories and conceptions that underlie the projects need to be aligned with the ideas put forward by the higher instances. This relationship reverberates in the way the teachers who attend the actions perceive them, sometimes comprehensively, sometimes more critically, because they feel that they do not contribute in all aspects of their formation. From the analysis on the results, we consider that the formation for the human emancipation will be feasible from the moment in: there are conditions for the team responsible for the formations to develop their work better; there is the possibility of planning actions integrating the needs of teachers in their multiple dimensions; the construction of a permanent policy of continuous training in the network.

Keywords: Teacher Training; Emancipation; Education; Physical Education.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONFED	Conselho Federal de Educação Física
DIEF	Divisão de Educação Física
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ESMAC	Escola Superior Madre Celeste
FINEP	Financiadora de Inovação e Pesquisa
FNDCT	Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
FTTO	Faculdade de Fisioterapia e Terapia Ocupacional
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
NUTESES	Núcleo Brasileiro de Dissertações e Teses em Educação Física e Esportes
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
PARFOR	Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PME	Plano Municipal de Educação
PPGCMH	Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SCIELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará
UNICEF	<i>United Nations Children's Fund</i>

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - O tempo de serviço na rede dos professores de Educação Física.	99
Gráfico 2 - A participação dos professores de Educação Física nas ações formativas.....	100
Gráfico 3 - A relação entre a formação oferecida pela rede e a realidade do trabalho segundo os professores de Educação Física.	101
Gráfico 4 - A contribuição das ações formativas com as dimensões da formação segundo os professores de Educação Física da rede	102
Gráfico 5 - Os meios acessados pelos professores de Educação Física da rede para sua formação continuada.	103

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - A organização da apresentação dos dados coletados nas entrevistas realizadas com a equipe da DIEF.	85
Figura 2 - A organização da apresentação dos dados coletados a partir dos questionários aplicados aos professores de Educação Física da rede.	98
Figura 3 - Os documentos relacionados à formação oferecida pela rede para professores de Educação Física.	109

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	11
Procedimentos Metodológicos	26
1. FUNDAMENTOS PARA CONSTRUÇÃO DE UMA FORMAÇÃO NA PERSPECTIVA DA EMANCIPAÇÃO	35
1.1. Educação, formação e emancipação	36
1.2. O problema da “Semiformação”	39
1.2.1. A atualidade do conceito de semiformação	41
1.3. Esclarecimento para acomodação ou para a transformação?	42
1.4. Educação como e para a liberdade	46
1.5. A formação de professores: um caminho em múltiplas dimensões	48
1.6. A Educação Física e a emancipação	52
1.6.1. Abordagens da Educação Física e Emancipação	52
1.6.1.1. <i>A abordagem crítico-superadora e a emancipação</i>	53
1.6.1.2. <i>A abordagem crítico-emancipatória e a emancipação</i>	55
1.6.1.3. <i>Emancipação x Emancipação</i>	56
1.7. O professor como sujeito político	57
2. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL	61
2.1. O que é formação?	62
2.2. A responsabilidade pela formação de professores	63
2.3 A formação de professores e as políticas neoliberais	66
2.3.1. Os programas nacionais de formação docente	69
2.3.1.1. <i>O PARFOR</i>	69
2.3.1.2. <i>O PIBID</i>	71
2.3.1.3. <i>A UAB</i>	72
2.4. Os dilemas da formação de professores no Brasil	73
2.5. Formação de professores x mundo do trabalho	77
2.6. A formação de professores de Educação Física na atualidade	79
2.6.1. Alguns aspectos da formação continuada	81
3. EMANCIPAÇÃO, FORMAÇÃO CONTINUADA E EDUCAÇÃO FÍSICA	84
3.1. A formação oferecida pela rede municipal de Ananindeua para professores de Educação Física	84
3.1.1. Recursos	93

3.1.2. Ações formativas.....	94
3.1.3. Concepções	96
3.2. A percepção dos professores sobre a formação oferecida pela rede	98
3.2.1. Perfil dos professores	104
3.2.2. Formação na Rede.....	105
3.2.3. Formação continuada	107
3.3. Um olhar sobre formação de professores de Educação Física a partir dos documentos.	108
3.3.1. O Plano Municipal de Educação	109
3.3.2. Projeto anual da secretaria de educação	113
3.3.3. O Projeto da Semana Pedagógica	114
3.3.4. O Projeto de Formação em Dança	116
3.4. Limites e possibilidades na construção de uma formação para emancipação	117
CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
REFERÊNCIAS	127
APÊNDICE A	133
APÊNDICE B	136
APÊNDICE C	138
APÊNDICE D	139

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A educação se materializa como produto do momento histórico político e econômico pelo qual a sociedade está passando. Desse modo, estando marcada pelos signos do capital, ela tende a se desenvolver como um meio de reprodução da ideologia hegemônica. Mészáros (2008), sobre isso, aponta que:

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, com se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma — internalizada (isto é, pelos indivíduos devidamente — educados e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma submissão hierárquica e implacavelmente imposta. (MÉSZÁROS, 2008, p. 35).

Nos últimos tempos, o tipo de relação descrito acima entre a escola e o modo de produção capitalista vem se aprofundando, como explica Matias et al. (2015, p. 144), em seu estudo: “A partir de meados da década de 1970, a burguesia provocou mudanças na natureza da intervenção do Estado, ampliando as medidas de atendimento das necessidades do capital”. Assim, o Estado passa cada vez mais a defender o capital diminuindo gradativamente o atendimento às necessidades da população.

À nova configuração estabelecida pela burguesia em relação ao papel do Estado na política e na economia, dá-se o nome de neoliberalismo. Essa nova configuração tem como princípio a não intervenção do Estado na economia, para que o capital, na defesa de seus interesses, tenha uma maior facilidade nas suas ações. Tem como característica também a potencialização das divisões sociais, pela qual se criam grupos cada vez menores e isolados que disputam entre si espaços da sociedade (como o mercado de trabalho) sem conseguir integrar-se em uma maioria que questione a ordem hegemônica vigente (MAUÉS, 2003).

Por hegemonia, entendemos em Gramsci (2001), como sendo a dominação exercida por um grupo sobre outros de uma mesma sociedade. Esta última é dirigida conforme suas necessidades, e, para isso, utilizam-se aparatos indiretos e diretos. Tais aparatos servem para manter a ordem e garantir os privilégios da classe dominante.

Como aparato indireto, temos o consenso que, a partir do pensamento de Gramsci (2001, p. 21) “nasce [...] do prestígio (e, portanto, da confiança) obtido pelo grupo dominante por causa de sua posição e de sua função no mundo da produção” e como aparato direto, temos o aparelho de coerção estatal que “assegura [...] a disciplina dos grupos que não

“consentem”, nem ativa nem passivamente, mas que é constituído para toda a sociedade na previsão dos momentos de crise no comando e na direção, nos quais desaparece o consenso espontâneo” (*ibid.*).

Ao utilizar-se do consenso e da coerção, as classes dominantes dirigem a sociedade e desse modo, atuam em prol dos seus interesses. No campo da educação, como observamos em Mészáros (2008), o interesse é de oferecer apenas o mínimo para garantir os consensos e manter as estruturas. As consequências dessa ordenação são sentidas pelos sujeitos que fazem parte da produção da escola pública, ao passo em que a mesma é acessada pelas classes dominadas.

No contexto exposto acima, produzem-se problemáticas diversas em diversos âmbitos no campo da educação, dentre os quais destacamos em Taffarel et al. (2006, p. 91): o “financiamento, situação socioeconômica e cultural dos educandos e da população em geral, formação dos professores, participação da comunidade e da família, gestão, organização, políticas públicas [...]”.

Cada tópico mencionado acima se relaciona diretamente com o modo de produção da escola pública, em como esta é percebida e qual a importância dada a ela pelas gestões das cidades, dos estados e da união. Desse modo, se estamos em um cenário de permanente diminuição dos investimentos na educação, como aponta Freitas (2007), logo a sociedade poderá percebê-la como sendo algo de menor importância e tratá-la dessa forma.

As problemáticas surgidas da relação entre o capital e a educação se evidenciam mais ainda quando observamos o nível de precarização da escola, principalmente quando lançamos olhar para o cenário geral e verificamos que essa desestruturação colabora para o aprofundamento das desigualdades sociais, pois quem acessa esse tipo de ensino majoritariamente são os extratos com menor poder aquisitivo, pertencentes à classe trabalhadora.

Na conjuntura atual é possível observar que o desmonte da educação pública acontece ao passo em que o “ser professor” é visto por muitos como algo de menor importância para a sociedade. Na contramão dessa desvalorização Gatti (2013) afirma ser este profissional uma das chaves para compreendermos as transformações dessa sociedade e, portanto, há uma necessidade de pensar os modelos empregados de formação aos quais estes sujeitos têm sido submetidos.

Ainda sob o olhar de Gatti (2013), faz-se necessário perceber uma crise cada vez acentuada sobre a formação de professores, pois formar seres humanos que formarão outros

seres humanos é um caminho de múltiplas tensões, e os olhares da sociedade tem se voltado para isso em diversos âmbitos.

A educação, segundo Frigotto e Ciavatta (2014), tem substituído uma formação humana por aquela voltada para competências individuais, na lógica de mercado, através da qual o conhecimento científico é desvalorizado e o senso comum é tomado como saída para responder a qualquer demanda educacional.

Para Candau (2012) há três dimensões fundamentais na relação ensino-aprendizagem, as quais podem balizar uma perspectiva de formação integral, a saber: dimensão humana, dimensão técnica e dimensão político-social. No entanto, tais dimensões nem sempre são respeitadas no momento da construção de propostas de formação.

Ao seguirmos o entendimento de concepção de formação com base em Candau (2012) e analisando a situação atual da formação no âmbito da educação, notamos uma concentração de esforços na dimensão do saber fazer, ou seja, nas competências técnicas, de modo que as demais dimensões consideradas importantes para uma formação completa se encontram secundarizadas.

A partir do pressuposto de que o modelo liberal de formação docente prioriza uma dimensão (técnica), no qual há uma negação de aspectos fundamentais ligados às dimensões humana e político-social e isso é endossado pelo Estado, à tendência é que o professor o reproduza na sua atuação profissional. Dessa forma, o processo ensino-aprendizagem acaba sendo produzido de maneira essencialmente tecnicista.

Para os que atuam como professores de Educação Física, além dos problemas gerais da formação, existem aqueles de natureza particular, específicos dessa área de conhecimento. Taffarel et al. (2006) exemplifica essa especificidade quando aponta a problemática em torno da dicotomia Licenciatura/Bacharelado e a conseqüente preocupação gerada no que diz respeito à atuação no mercado de trabalho (academia, clube, escola). Tal preocupação tende a gerar um afastamento do docente em relação a discussões em uma perspectiva mais humana e política, que poderiam prepará-lo melhor não só para sua atuação profissional, mas para enfrentar os problemas da sociedade.

As conseqüências da adequação às políticas do capital, como discute Taffarel et al. (2006) são perigosas e, para os professores de Educação Física, têm grandes conseqüências e podem ser constatadas tanto na formação inicial quanto na própria atuação profissional do professor.

Nas ideias de Imbernón e Cauduro (2013), as alterações históricas, sociais e formativas exigem que a profissão docente acompanhe a nova realidade social, mais

complexa e que supere o interesse estritamente técnico, corporativista, aplicado ao conhecimento profissional. No entanto, a realidade produzida pelo capital induz os professores a se converterem em instrumentos mecânicos e isolados de aplicação e reprodução de competências unicamente de aplicação técnica, especialmente no que diz respeito aos professores de Educação Física.

No que toca à formação inicial do professor de educação física podemos perceber que a ideologia do capital está presente fortemente em sua história. No decorrer das décadas e mesmo com as mudanças no seu objetivo pedagógico é notória a vinculação da Educação Física a esses modelos. Nesse sentido, Taffarel e Dantas Jr (2006) observam que os currículos têm sido construídos com ênfase no tecnicismo, com orientações na lógica do mercado, privilegiando, por exemplo, disciplinas esportivas, as quais são sustentadas por aspectos como as bases técnicas, as bases táticas e a normatização legal.

Quando um currículo preza por uma determinada dimensão do saber acaba por fragmentar os diferentes conhecimentos inerentes à área ou mesmo por negar o desenvolvimento de conteúdos fundamentais para atuação do professor nos diferentes espaços de trabalho. Segundo Araújo (2018) a criação dos currículos em Educação Física no Brasil está alinhada com a legislação educacional em vigor e com o modo histórico pelo qual se pensa e faz currículo, o que acaba por privilegiar o conhecimento técnico-biológico, pois este está enraizado na construção do conhecimento da área.

Na lógica do que vem sendo dito, percebe-se que as raízes da área podem nos direcionar para um entendimento da origem dessas problemáticas: “filha do positivismo e do liberalismo”, a Educação Física tem suas raízes fincadas na Modernidade, além de ser influenciada pelo avanço das ciências naturais, do empirismo e da ascensão do capitalismo (SOARES, 2007, p. 49).

Ora, se a Educação Física nasce permeada por um ideal liberal e positivista, seguindo o projeto histórico capitalista – cuja principal preocupação é a manutenção da hegemonia -, sua materialização na sociedade se orientará por essa ideologia, a qual ditará seus objetivos e a forma como estes serão atingidos.

Estes mesmos ideais ditos acima, materializados pelas ações do capital na estrutura da sociedade influenciam as condições de trabalho oferecidas aos professores de Educação Física na escola. Neste universo residem inúmeras problemáticas com múltiplas facetas e determinantes, com impactos severos na prática dos professores. Com efeito, Taffarel et al. (2006, p. 92) observam que estes impactos se dão “nos salários, nos planos de carreira, nas

condições objetivas de trabalho e na estrutura e condições de oferecimento dos cursos de graduação e pós-graduação em educação física.

Em uma síntese ainda precária, entendemos que há uma necessidade da formação do professor se materializar na perspectiva da superação da lógica do capital. Assim, esse deve ser um processo contínuo, relacionado a vários elementos, dos quais destacamos: sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos; unidade teórico prática; gestão democrática; compromisso social do profissional da educação física contra “concepções educacionais obsoletas”; trabalho coletivo e interdisciplinar; fomento à concepção de formação continuada (TAFFAREL, et al., 2006).

Os elementos descritos anteriormente são fundamentais para possibilitar ao professor de Educação Física o desenvolvimento de uma prática social, da forma como entende Nozaki (1999, p. 10) priorizando: “garantia de socialização dos conteúdos da cultura corporal historicamente construídos, que se mostram desprivilegiados no atual projeto educacional hegemônico”.

Ao considerarmos o exposto acima, entendemos que na medida em que o professor de Educação Física tem garantidas condições objetivas de trabalho, as quais permitam acessar programas de formação continuada ele pode desenvolver um trabalho mais significativo, superando problemáticas históricas da relação entre a Educação Física e a escola. No entanto, mesmo com o professor em condições de acessar a um determinado espaço formativo, se este não for qualitativo e preocupado com as demandas reais da carreira docente, da escola e da educação, o professor ainda terá dificuldades para desenvolver seu trabalho.

Para Imbernón e Cauduro (2013) o desenvolvimento profissional, em uma perspectiva de formação permanente do professor de Educação Física, depende de alguns fatores, dentre os quais destacam: reflexão teórico-prática, troca de experiência entre pares, união entre espaços formativos e projeto de trabalho, formação como revolução crítica das práticas profissionais, além de um desenvolvimento profissional das escolas.

Os eixos sugeridos por Imbernón e Cauduro (2013, p. 21) perspectivam uma formação direcionada para além do aspecto técnico, com vistas a atingir as concepções estabelecidas pela ação docente. Ela deve permitir um olhar “sobre sua prática docente, de maneira que lhes permita examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, realizando um processo constante de auto que os oriente ao desenvolvimento profissional”.

Uma das formas de se efetivar a formação permanente é através de ações e programas oferecidos pelo Estado na forma de políticas públicas, os quais existem em diversos formatos e vem sendo acessados pelos professores que estão em busca de formação continuada.

Para Veronez (2005), as políticas públicas se constituem de um conjunto de atividades que são integradas por três termos: *polity*, *politics* e *policies*, dentre os quais, sempre haverá um que determinará os outros dois, dependendo das intencionalidades das ações pretendidas.

O termo *Polity* se relaciona à ordem política, ao sistema jurídico que lhe subsidia e às estruturas político-administrativas orgânicas do Estado. Já a *Politics* refere-se aos processos políticos na perspectiva da disputa eleitoral, da disputa por cargos e do atendimento de variados interesses dos sujeitos. Por fim, *policies* refere-se aos conteúdos da ação governamental, onde se localiza a construção de programas e projetos, bem como sua execução e avaliação (VERONEZ, 2005).

Além de se constituir dos termos acima, as políticas públicas também apresentam como critério indispensável para sua materialização, a legitimação através dos marcos legais. Elas não podem “passar por cima” das leis e devem estar adequadas à capacidade da máquina político-administrativa (VERONEZ, 2005).

Em síntese, pode-se dizer que as políticas públicas se configuram através de determinadas ações, mediadas por sujeitos pertencentes ao governo, os quais respondem determinadas demandas, seja da sociedade como um todo ou mesmo de grupos específicos, conforme legislação vigente e capacidade estatal (VERONEZ, 2005).

Ao nos aproximarmos da realidade concreta das políticas públicas de formação de professores, as quais poderiam contribuir para uma melhor atuação no âmbito escolar, percebemos que estas, apesar de terem como indicativo a resposta para uma necessidade de ordem social (educação), em muitos casos, não são concebidas de forma qualitativa. Quando são concretizadas, o público acessa, mas não existem condições reais de garantia de sua efetivação.

Na elaboração de Veronez (2005, p. 75) os sujeitos que representam o Estado na criação de seus programas “elaboram propostas de políticas e não criam as condições para implementá-las e/ou o resultado “social” atenta contra os interesses coletivos do cidadão”. Para Maués (2003) essas políticas públicas no marco do neoliberalismo, são apenas regulatórias e com fim na manutenção da estrutura da sociedade, ou seja, não são concebidas para o enfrentamento real das problemáticas da classe trabalhadora.

As políticas de formação, apesar de terem um caráter restritivo por serem voltadas a um grupo de profissionais são formuladas na perspectiva neoliberal, haja vista que seu objetivo final é atender uma demanda imanente da população que é a educação. Dessa forma, entendemos que as políticas de formação estão inseridas no conjunto das políticas voltadas

para a educação, que por sua vez estão no universo das políticas públicas, e por isso, seguem as determinações do capital para as políticas em geral.

O fato de essas políticas serem concebidas da forma como foi exposto acima, nos remete novamente ao objetivo do projeto histórico capitalista com suas políticas neoliberais. As políticas não são voltadas para o atendimento de todos, pois a necessidade de defender o mercado se impõe sobre qualquer outra demanda, principalmente as sociais (VERONEZ, 2005).

No caso específico dos programas de formação, observamos que quando os mesmos existem nem sempre se constituem de um horizonte de melhoria da prática pedagógica, pois não levam em consideração as condições objetivas da escola, nem as variáveis preponderantes na sua organização.

Este modelo de programa de formação indicado acima, segundo Freitas (2007), segue a recomendação dos organismos internacionais sobre a formação de professores, pela qual se devem organizar projetos decursos que levem em consideração prioritariamente a dimensão técnica do trabalho dos professores, diminuindo gradativamente a ação pedagógica demandada pelo processo de ensino-aprendizagem.

As recomendações, de organismos como o Banco Mundial, deram-se pela justificativa de que, segundo eles, a formação de professores vinha se desenvolvendo de forma muito teórica e, portanto, seria necessária uma formação de novo tipo, orientada para as questões mais práticas do trabalho docente (MAUÉS, 2003).

O mercado, na visão dos organismos internacionais, deveria ser o norte de todo o sistema educacional e, nesse sentido, a formação técnica seria a mais adequada, pois valorizaria o processo competitivo a ser enfrentado pelos trabalhadores. Para o professor, tal valorização da dimensão técnica da formação traz um prejuízo sério, haja vista que as condições de produção da vida material e da organização da escola pressupõem outras habilidades, as quais estão ligadas às outras dimensões do processo ensino-aprendizagem.

Na especificidade da Educação Física a problemática ainda é maior, pois há um histórico de esvaziamento de conteúdo, de mecanicismo na ação pedagógica, de escassez de material e condições de infraestrutura, etc. Isso tudo, relacionado ao processo contínuo de desvalorização da área como componente escolar, da secundarização da mesma frente às outras disciplinas, cenário que precisa ser superado.

O Brasil, dentro da conjuntura neoliberal e na condição de país subdesenvolvido, localizado na América do Sul, tem sido conduzido para se distanciar de uma educação de qualidade, seguindo na direção das problemáticas expostas anteriormente. Sobre isso, Freitas

(2007) afirma que há uma manutenção das condições que promovem a degradação e a desvalorização da educação no Brasil, manifestada através da queda no público, a qual acarreta em prejuízos para a profissão docente, nas más condições de trabalho e de formação.

Um exemplo muito atual do que acontece com a educação e a formação de professores dentro do contexto neoliberal é o achatamento, cada vez maior, nos investimentos em políticas voltadas para o ensino superior. No ano de 2018, a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), através de sua assessoria veio a público declarar sua preocupação com o futuro da pesquisa no país. Em nota, afirmou que: “Ao todo, [...] estima que 200 mil bolsas possam ser suspensas a partir de agosto de 2019, entre as quais, 93 mil de pós-graduação (mestrado, doutorado e pós-doutorado) e outras 105 mil de programas de formação de professores da rede básica de educação” (BERMÚDEZ; GARCIA, 2018).

Após o lançamento da nota da CAPES, outras instituições também manifestaram suas preocupações. Segundo Watanabe (2018) o CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), em carta aberta, alertou sobre um corte em seu orçamento, algo em torno de 33% (mais ou menos 400 milhões de reais), o qual limitaria o lançamento de novos editais de programas de pesquisa, bem como traria empecilho ao desenvolvimento de novos projetos.

Ainda de acordo com Watanabe (2018), existe o caso da FINEP (Financiadora de Inovação e Pesquisa) que, entre outros compromissos, destina verbas para a infraestrutura laboratorial, cujos recursos são provenientes do FNDCT (Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico). Para a mesma cumprir suas obrigações relacionadas ao fomento de programas, seria necessário algo em torno de 1,6 bilhões de reais, porém, com a atual política seu orçamento previsto para 2019 estaria somente na casa dos 746 milhões de reais.

Outro fator que evidencia a problemática da educação no Brasil é a desigualdade entre as regiões. O país é composto por cinco delas (Norte, Nordeste, Sudeste, Centro-Oeste e Sul) e cada uma apresenta características próprias, como aquelas relacionadas à urbanização, saneamento, relevo, hidrografia, clima, etc. Tais características, bem como as questões históricas, políticas, econômicas e culturais acabam por definir os diferentes desafios que cada uma tem que enfrentar para se elevar o nível de qualidade da educação, porém políticas generalizantes do Estado têm contribuído para ratificar e aprofundar as desigualdades entre elas.

Com todo o cenário que se apresenta, o Brasil possui duas regiões que se encontram em uma posição desprivilegiada, com problemáticas em diversos âmbitos educacionais (desde o ensino básico, passando pela formação acadêmica até a pós-graduação), como vemos a seguir em Reis (2015) sobre o resultado do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica):

Enquanto 98% das escolas com os piores resultados estão no Norte e Nordeste do país, 86% das melhores notas estão no Sul e Sudeste. [...] Ao analisarem os dados, os pesquisadores perceberam que há diferença substancial na qualidade das salas de aula e das bibliotecas das escolas que compõem os grupos das piores e melhores escolas do país. (REIS, 2015, p. 1 e 2)

A problemática da estrutura não se restringe às salas de aula e bibliotecas, as escolas têm carecido também de quadras desportivas. Em dados do Censo Escolar 2015, constatou-se que 65,5% das escolas públicas do país sequer possuem uma quadra, sendo responsáveis por esse índice principalmente estados do Norte e Nordeste (MARIZ, 2016).

Além da evidente falta de estrutura, outro fator importante contribui para os resultados das avaliações feitas em escolas do Norte e Nordeste serem abaixo das demais regiões: a formação dos professores. Segundo a pesquisa analisada por Reis (2015) nas escolas com pior classificação no SAEB, 30% dos professores não possuem ensino superior, enquanto nas escolas mais bem avaliadas esse índice é de 6%. No Brasil como um todo esse indicador é alarmante, pois dados apontam que 21,7% dos professores não possuem ainda a formação adequada (licenciatura) para atuar como docente, e que ainda 52,7% dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental e 44,4% dos professores dos anos finais do ensino fundamental que possuem essa formação, estão atuando em disciplinas incompatíveis com sua área de conhecimento. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018).

Na situação particular do estado do Pará, os indicadores não são diferentes. De acordo com dados do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) e do UNICEF (*United Nations Children's Fund*) é um estado com grandes problemas no âmbito da educação, como na questão da evasão e repetência. O índice de evasão é de 16% no ensino médio frente a 12% na média nacional, sendo que 8% das crianças, que estão na chamada "idade escolar" (4 a 17 anos), encontram-se fora da escola. No que se refere à repetência chega a 13% o índice, tornando o estado o segundo pior do Brasil nesse quesito. (LIMA; MAGNO, 2018).

Do estado do Pará, de acordo com o último censo demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), as cidades com maiores índices populacionais

são Belém (capital) que possui 1.452.275 habitantes, e Ananindeua, que compõe a região metropolitana, a qual possui 516.057 habitantes (PIRAN, 2018).

Os altos índices populacionais são proporcionais aos problemas enfrentados na educação das cidades supracitadas. Os índices de alunos do 5º ano que aprenderam o adequado sobre leitura e interpretação de textos, por exemplo, são de 37% em Belém e 42% em Ananindeua, os quais são até maiores que o do próprio estado do Pará que é de 34%, porém menores em relação à média nacional, a qual também é baixa (apenas 50%) se compararmos com os índices médios de São Paulo e Santa Catarina, que são de 65% e 66%, nesta ordem (QEDU, 2018).

O caso de Ananindeua é mais grave, ao ponto da cidade ter até recebido o “título” de pior cidade grande do Brasil, de acordo com pesquisa feita pela revista Exame (BRETAS, 2017). O estudo foi realizado pela consultoria Macroplan com 266 mil habitantes e levou em consideração 16 indicadores, referentes a quatro áreas, a saber: saúde, educação e cultura, segurança e saneamento e sustentabilidade. “Ananindeua, que aparece na 100ª posição no ranking da consultoria, ficou nas últimas posições em todas as quatro áreas analisadas: 96ª em educação, 64ª em saúde, 99ª em infraestrutura e sustentabilidade e 100ª em segurança” (*ibid.*).

Ananindeua é uma cidade que faz parte da microrregião de Belém e da mesorregião metropolitana de Belém. Foi fundada em 1943, possui 190,451 km² de extensão, que compreende uma vasta área urbana, mas também território rural, do qual fazem parte 14 ilhas (IBGE, 2018).

Apesar de não haver indicadores específicos sobre as problemáticas relacionadas à Educação Física na cidade de Ananindeua, se formos analisá-la dentro do contexto da região metropolitana de Belém é possível perceber que no quesito “formação de professores” ela também não é destaque positivo.

Os cursos de graduação (relacionados à Educação Física) que são oferecidos na cidade de Ananindeua pertencem às redes privadas de ensino, o que configura um primeiro obstáculo nessa formação. Para conseguir vaga em instituições públicas (Universidade do Estado do Pará e Universidade Federal do Pará), é necessário prestar vestibular para o município de Belém.

Ainda que façamos uma somatória de todos os cursos de pós-graduação (*latu sensu*) oferecidos em toda a região metropolitana de Belém, podemos observar que são poucos, e apenas um intitulado “Pedagogia da Cultura Corporal”, oferecido pela Universidade do Estado do Pará (UEPA), é gratuito.

A problemática da pós-graduação ainda atinge o âmbito do mestrado e do doutorado. Esse fato é evidenciado no documento de área da CAPES, o qual traz, dentre outros dados, a situação da distribuição dos cursos de mestrado e doutorado no país. A Educação Física para este órgão pertence à chamada área 21, a qual inclui outros cursos da área da saúde. O dado que chama atenção é o fato de ter havido um avanço nos cursos de mestrado e doutorado em Educação Física no ano de 2015 - chegando ao quantitativo de 32 e 18 respectivamente -, mas que não atingiu a região norte, a qual continuaria com dificuldades em criar tais cursos (CAPES, 2016).

Para a CAPES (2016) a problemática da criação de cursos de mestrado e doutorado da área 21 na região norte constitui-se de uma contradição ao passo em que as matrículas nos cursos de formação inicial são grandes. Segundo o órgão, é justamente o fato de haver uma concentração grande de pessoas ingressando nestes cursos que se torna desejável que haja pós-graduação oferecida na mesma área.

Apenas no ano de 2018, foi aprovada a criação de um curso de mestrado que engloba a Educação Física, mas em caráter interdisciplinar e não direcionado ao âmbito escolar, como observamos na seguinte nota:

A Faculdade de Fisioterapia e Terapia Ocupacional (FFTO) do Instituto de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Pará comunica e comemora a aprovação do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano (PPGCMH)! É o 1º Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu na área 21 (Fisioterapia, Terapia Ocupacional, Educação Física e Fonoaudiologia) na Região Norte! O Programa vem para começar a atender a necessidade de formação acadêmica avançada e produção científica qualificada nesta área do conhecimento e aqui mesmo na Região Amazônica. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, 2018).

No caso dos cursos de mestrado e doutorado específicos em Educação Física, faz-se necessário que o sujeito saia do estado para garantir uma vaga em sua área, ou ele precisa se encaminhar para áreas afins (como educação, ciências da saúde, etc.), as quais são oferecidas aqui mesmo.

Na visão de Arroyo (2010), as desigualdades educacionais, como aquelas descritas acima, expõem uma vergonha nacional, são manchas que expressam o atraso do país. Não apenas isso, são também causa de nosso subdesenvolvimento no âmbito nacional, regional e local, na área social, cultural, política e econômica. Assim, cada vez que os órgãos do Estado divulgam os resultados de seus programas de avaliação, torna-se mais evidente a necessidade de se buscar meios para diminuir tais desigualdades.

Dentro da realidade atual demarcada neste texto, o professor, e aqui especificamente o de Educação Física, deve se apresentar como um sujeito político, pois na condição de

trabalhador tem sido diretamente afetado pelas políticas do capital. Nesse contexto, sujeito político significa alguém cujas ações estejam direcionadas a uma prática transformadora da realidade, num horizonte de contraordem vigente, revolucionária (FERNANDES, 1989).

Mas, para alcançar o objetivo de se tornar um sujeito político, o professor, como um trabalhador, deve compreender sua situação dentro do cenário atual, no qual ou ele torna-se protagonista na luta pelo direito a uma educação de qualidade ou um figurante dirigido por aqueles intencionados em desqualificá-la.

Para Fernandes (1989) a educação do educador não é um processo simples, pois o educador se educa quando passa a aceitar sua condição de proletário, e isso acontece na ação militante, na medida em que se conscientiza politicamente e age conforme essa nova consciência. Desse modo, o professor deve romper as barreiras estabelecidas pelo capital e buscar uma formação que o leve a um status de emancipação.

A emancipação na elaboração de Adorno (1995, p. 143) “De certo modo, [...] significa o mesmo que conscientização, racionalidade”. Essa racionalidade é resultante de uma comprovação da realidade, a qual necessita de um constante movimento de adaptação. Porém não se atinge o status de emancipação sem antes superar essa adaptação, ou seja, sem produzir uma nova realidade.

O processo de busca pela emancipação, na intencionalidade de conscientizar, racionalizar, tornar o sujeito crítico e reflexivo, trará ao professor de Educação Física a possibilidade de ter em mãos a “munição” necessária para o enfrentamento de suas problemáticas.

Em um contexto de grande precarização no âmbito da educação, no qual se encontra o município de Ananindeua (dentro de uma conjuntura não mais favorável de estado e união), a formação para emancipação do professor é condição indispensável em uma perspectiva de transformação.

A partir da observação prévia realizada sobre as problemáticas educacionais da cidade de Ananindeua - inscritas na conjuntura atual do Brasil –, entendendo que a formação docente de qualidade é um dos caminhos para a superação das mesmas e que os professores de Educação Física são parte fundamental da estrutura escolar, analisaremos o programa de formação continuada, oferecido pela secretaria de educação do município de Ananindeua, voltado para esses docentes.

A análise de um programa de natureza gratuita, que é oferecido pela própria rede em que os professores atuam, faz-se imprescindível, pois num universo de desvalorização da

carreira docente e da própria educação, devemos voltar o olhar para as práticas que ainda sobrevivem e extrair delas os problemas e as possibilidades de avanço e melhoria.

Ao considerarmos tudo que foi exposto, com relação às problemáticas da educação, da Educação Física e da formação de professores na conjuntura brasileira, definimos como objetivo geral de nossa pesquisa “investigar os limites e possibilidades de avanço dos programas de formação continuada da rede municipal de Ananindeua para professores de Educação Física na perspectiva da educação como meio de emancipação”.

Ao seguirmos a mesma lógica do objetivo geral, elencamos os seguintes objetivos específicos: “compreender os aspectos fundamentais para a construção de uma formação na perspectiva da emancipação”; “verificar as relações entre as abordagens críticas da Educação Física e a perspectiva emancipatória”; “entender a demanda permanente pela formação continuada no âmbito da docência”; “desvelar os elementos preponderantes do planejamento dos espaços formativos na rede”; “analisar a relação estabelecida entre a formação oferecida pela rede municipal e as necessidades dos professores de Educação Física no que diz respeito à sua formação continuada”; “discutir os meios que podem ser utilizados para desenvolver programas qualitativos de formações específicas para a Educação Física na perspectiva da emancipação”.

No intuito de atingirmos os objetivos destacados acima, elaboramos a seguinte pergunta científica: quais as convergências e divergências existentes nos programas de formação continuada para professores de Educação Física da rede municipal de Ananindeua em relação a uma perspectiva de formação para emancipação? Além disso, desenvolvemos as seguintes questões norteadoras: que elementos são necessários para a construção de um programa de formação na perspectiva da emancipação? Quais os caminhos para garantir aos docentes o acesso e a permanência em programas de formação continuada? Como o programa da rede municipal pode atender às especificidades da formação de professores de Educação Física?

Ao passo que entendemos a educação como um meio de reprodução da ideologia dominante, e que inserida no contexto do capitalismo se torna palco de diversas contradições, as quais aprofundam desigualdades e distanciam a nossa sociedade de um ideal de justiça e equidade, faz-se imprescindível o desenvolvimento de estudos com objetivo de apontar possibilidades de superação desse quadro.

Os novos contextos sociais, segundo Gatti (2013, p. 53) “levam à necessidade de se ter em mente que a educação – que é um direito humano e é um bem público – é que permite às

peças exercer os outros direitos humanos”. Assim, tratarmos sobre ela é essencial para se levar aos sujeitos compreensão, conscientização e luta por esses direitos.

Na vida atual em sociedade, além das relações de trabalho, das relações interpessoais, a necessidade de se apropriar de conhecimentos, cada vez mais latente, pois se entende que a dinâmica relativa ao acesso do conhecimento é uma das determinantes de desigualdades sociais (GATTI, 2013).

Sobre as desigualdades no campo da educação, Meszáros (2002) observa que não se trata de uma coincidência ou falta de competência da gestão pública, mas sim de um projeto a ser cumprido e, nesse sentido, ele argumenta que:

Assegurar a manutenção da gritante desigualdade e dos privilégios na educação, por exemplo, é algo que se deve buscar indiretamente, garantindo amplos recursos para a subsistência da parte do sistema que atende à oligarquia, deixando, ao mesmo tempo, faminta a parte que atende às classes baixas e aos trabalhadores. Isto garante a desigualdade na educação tão vitalmente necessária para apoiar a desigualdade geral que é o coração e a essência de todo o sistema. (MESZÁROS, 2002, p. 274)

A estratégia desenvolvida pelo projeto histórico do capital é de negar ao trabalhador a possibilidade de compreensão da realidade na qual se encontra imerso, pois assim, esse sujeito não reunirá condições de enfrentar as problemáticas geradas através da desigualdade imposta, pelo simples fato de não entender como estas surgem e tampouco como combatê-las.

Para Faleiros (1980) as políticas oriundas do neoliberalismo econômico exercem sobre o trabalhador um dado controle. Ao amenizarem alguma básica necessidade da população, através de determinadas ações e programas (como aquelas relacionadas à assistência social), faz ao mesmo tempo com que os sujeitos ignorem outras demandas, pois a mais urgente delas, cuja ausência é mais sentida, estaria temporariamente sanada. Assim, escondem-se da população os problemas mais gerais e globais da sociedade, pois o trabalhador sem uma educação emancipada, não consegue enxergar para além do imediatismo.

Para a construção de uma nova realidade é fundamental superar o modelo vigente de políticas, orientando-as para outra finalidade: atingir as diversas demandas da sociedade, garantindo os direitos da população. Mas, para isso, é necessário que haja por parte de toda a sociedade uma compreensão sobre essas demandas e sobre o direito de reivindicá-las.

No caminho do exposto acima, tomamos o professor como o sujeito com o potencial para mediar o processo de entendimento da sociedade em relação aos seus direitos e, para isso se efetivar, deve este estar caminhando para sua emancipação, para a conquista da sua liberdade e autonomia.

A construção de políticas públicas efetivas de formação de professores de Educação Física, na conjuntura atual, além de poder ser chave para o processo de emancipação docente, deverá ser um importante instrumento para democratizar o acesso às práticas corporais, em especial para a população de baixa renda, em contraposição direta à lógica sob a qual tem se efetivado no modelo atual.

Ao tratar de práticas corporais é importante compreender o papel do professor de educação física como aquele que acumula seus conteúdos e, portanto, se sua formação é precarizada ele poderá não ter condições de desenvolver um trabalho no sentido de democratizar o acesso a essas práticas na escola. Portanto, a formação para esse docente deve considerar algumas variáveis, superando a perspectiva unidimensional, orientando-se aos demais saberes ligados à dimensão humana e política.

Na análise de Nóvoa (1992, p. 16) sobre a demanda por uma formação na perspectiva contra hegemônica devemos “valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas”

Assim, para haver um avanço qualitativo na atuação do professor de educação física entendemos ser fundamental a garantia da formação qualificada (entendida aqui como aquela voltada para a emancipação), além das condições objetivas para o desenvolvimento do trabalho. Sobre isso, Freitas (2007, p. 1205) ratifica:

As condições do trabalho pedagógico na escola pública, [...] demandam investimento público massivo em políticas de profissionalização e formação continuada de professores, de qualidade elevada, para a educação básica, além de condições de infra-estrutura que ofereçam suporte para a produção de conhecimento e a formação científica adequada às demandas contemporâneas da ciência e da técnica, da cultura e do trabalho. (FREITAS, 2007, p. 1205)

De acordo com aquilo que foi discutido, entende-se ser imprescindível a investigação de como está se materializando cada uma dessas determinantes para apontarmos possibilidades de superação das problemáticas evidenciadas e traçarmos um esboço de uma formação de qualidade, cujo horizonte se configura na emancipação dos sujeitos.

Ao apontarmos caminhos para viabilização do desenvolvimento de políticas públicas, a partir de uma formação qualificada e da possibilidade de melhoria das condições de trabalho, estaremos contribuindo significativamente para o avanço da pesquisa na área e da própria construção dessas políticas.

Para Imbernón e Cauduro (2013) são raras as discussões e investigações no sentido de evidenciar se houve avanços na formação de professores de Educação Física. Portanto, seria

urgente produzir, no âmbito acadêmico, novas investigações, estudos e diálogos, pelos quais se aponte para o avanço qualitativo da área, enquanto desenvolvimento coletivo.

A partir de tudo que foi exposto acima, definimos o conteúdo a ser abordado em cada capítulo, seguindo uma sequência lógica de iniciar as discussões pelas problemáticas mais gerais e paulatinamente caminhar para as questões consideradas mais específicas.

O primeiro capítulo versará sobre os aspectos essenciais para a construção de uma formação na perspectiva da emancipação, tratando dos seus conceitos básicos, do problema da “semiformação”, das concepções de esclarecimento, de educação como prática de liberdade, das dimensões do processo ensino-aprendizagem, da formação em excelência, da práxis, da travessia docente para a classe trabalhadora e sua transformação em sujeito político.

Ainda no primeiro capítulo, trataremos das questões ligadas às abordagens críticas da Educação Física e suas elaborações sobre a necessidade de emancipação. Neste sentido, discutiremos sobre os pressupostos teóricos encontrados nas abordagens (crítico-emancipatória e crítico-superadora), seus objetivos para a área, o que entendem por emancipação e como pretendem, através de suas teorizações, promover aos sujeitos um status de emancipação.

O segundo capítulo terá como objetivo a discussão específica da formação de professores no Brasil, em uma perspectiva histórica, social e cultural. Desse modo, discutiremos suas contradições, seus dilemas, seus avanços, suas perspectivas e quais os principais programas e projetos atuais oferecidos pelo Estado e como os mesmos tem se efetivado.

No terceiro e último capítulo antes das considerações finais, trataremos dos resultados e das discussões referentes à pesquisa de campo e à pesquisa documental. Neste sentido, para dialogar com os dados oriundos das etapas mencionadas, utilizaremos as produções que forem levantadas durante a revisão de literatura.

Procedimentos Metodológicos

Neste estudo, inserido no campo da Educação, mais especificamente no âmbito da formação de professores, constitui-se de uma organização metodológica que inclui na sua descrição o seu enfoque, sua abordagem, seu caráter, sua tipologia, os sujeitos, os instrumentos de coleta de dados e sua proposta de análise e interpretação dos dados.

A presente proposta de pesquisa se insere no enfoque crítico-dialético, considerando os elementos teóricos, epistemológicos, técnicos, filosóficos e propriamente metodológicos os quais constituem pressupostos para nossa investigação. Segundo Sánchez Gamboa (2008, p. 172 e 173), este enfoque “busca apreender o fenômeno em seu devir histórico e em suas inter-relações com outros fenômenos, buscando compreender os processos de sua transformação, suas contradições e potencialidades de mudança”.

Conforme Netto (2011) nos apresenta, através desse enfoque buscamos a radicalidade, no sentido de ir além da aparência dos fenômenos explorando as suas origens e sua essência, superando uma visão meramente empírica e aproximando a pesquisa da realidade concreta.

No sentido daquilo que fora apresentado acima, a pesquisa será desenvolvida sustentada pela abordagem mista (interação entre pesquisa qualitativa e quantitativa), pois esta permite explorar mais variáveis do objeto, enriquecendo assim sua análise e interpretação e permitindo uma maior aproximação com os princípios, leis e categorias que fundamentam pesquisas crítico-dialéticas.

Com relação à abordagem da pesquisa, ao optarmos por utilizar aquela de natureza mista, estaremos promovendo a união entre os procedimentos característicos da pesquisa quantitativa e também da pesquisa qualitativa, as quais são diferentes metodologicamente, mas que servirão para analisar o objeto por variados ângulos, em prol de um mesmo objetivo.

A escolha da abordagem é fundamental, pois, segundo Richardson (2015, p. 70) “o trabalho de pesquisa deve ser planejado e executado de acordo com normas requeridas por cada método de investigação”. Tais métodos, de forma simplificada dividem-se entre quantitativos e qualitativos, os quais são elencados de acordo com a natureza do objeto a ser investigado.

Através da pesquisa quantitativa, analisaremos os aspectos quantificáveis da pesquisa, aqueles que podem servir para construirmos hipóteses tanto por indução quanto por dedução, pois a materialização desta tipologia consiste em utilizar a descrição matemática como linguagem para descrever as causas de um fenômeno e as relações entre variáveis, a partir das estatísticas estabelecidas entre o modelo teórico proposto e a observação do mundo real (TEIXEIRA, 2012).

No que diz respeito à utilização da pesquisa qualitativa, teremos um foco maior voltado aos sujeitos da pesquisa, os sentidos, as crenças e os valores que estes atribuem ao objeto da pesquisa, pois a característica dessa tipologia é investigar todo um mundo de significados dos atores envolvidos na problemática estudada, bem como a linguagem utilizada

por eles e as práticas que o conduziram a ser parte do universo da pesquisa (TEIXEIRA, 2012).

O lócus da pesquisa será a rede municipal de educação do município de Ananindeua, na especificidade da divisão que coordena as formações voltadas para os professores de Educação Física nessa rede. Tal município fora escolhido por ser um dos mais populosos do Pará e por promover espaços formativos de maneira permanente e contínua, para professores de Educação Física, diante de uma realidade de poucas ofertas de formação continuada (especialmente as de natureza gratuita) voltadas para esses sujeitos. Além disso, é na rede de educação do município que o pesquisador atua como professor efetivo de Educação Física há dois anos.

Segundo os objetivos gerais da pesquisa, classificamos como exploratória, que conforme expressa Gil (2002, p. 41) “têm como propósito proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses”.

A pesquisa exploratória é fundamental para o posterior desenvolvimento de pesquisas que se empenhem em explicar a realidade, pois ela tem como característica o levantamento do maior número de informações possíveis sobre um objeto, mapeando as condições para sua manifestação, constituindo assim, um consolidado campo de trabalho (SEVERINO, 2007).

Com a pesquisa de caráter exploratório, temos a possibilidade de expor a maior quantidade de variáveis possíveis relacionadas ao objeto de pesquisa, de modo a construir um arsenal argumentativo, o qual tornará propícia a elaboração das ideias que podem fundamentar uma proposta de formação para emancipação.

A pesquisa se deu através de duas etapas principais: no primeiro momento foi realizada uma revisão de literatura e posteriormente pesquisa de campo, pela qual nos aproximamos mais da realidade do programa de formação, o qual se configura como objeto de nosso estudo.

A revisão de literatura se caracteriza por ser o levantamento de referências para a interpretação dos dados. Ela se dará por entendermos que “em um dado local, alguém ou um grupo, em algum lugar, já deve ter feito pesquisas iguais ou semelhantes, ou mesmo complementares de certos aspectos da pesquisa pretendida” (MARKONI; LAKATOS, 2003, p. 225). Nessa etapa foram analisadas as produções anteriores sobre formação continuada no município investigado.

A fonte que deverá ser utilizada pelo presente estudo, para desenvolvimento da revisão de literatura, será constituída pelos bancos que reúnem produções em nível de pós-graduação

como o NUTESES (Núcleo Brasileiro de Dissertações e Teses em Educação Física e Esportes) e o Catálogo da CAPES de teses e dissertações, além daqueles que reúnem produções de artigos como o SCIELO (*Scientific Electronic Library Online*) e o portal de periódicos da CAPES.

Os bancos de dados supracitados permitem acesso a qualquer usuário de internet à sua vasta coleção de produções, as quais se originam de produções vinculadas à programas de pós-graduação e à grupos de pesquisa de todo o Brasil. Com os mecanismos de buscas, utilizando-se as palavras chaves da pesquisa, filtramos os resultados e selecionamos aqueles mais próximos do nosso objeto de estudo.

A pesquisa de campo, por sua vez, é caracterizada como aquela em que “o objeto/fonte é abordado em seu meio ambiente próprio. A coleta de dados é feita nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem, sendo assim diretamente observados, sem intervenção e manuseio por parte do pesquisador” (SEVERINO, 2007, p. 123). Desse modo, esta nos permitirá perceber como funcionam na prática os espaços formativos, quais as ideias dos gestores sobre os mesmos e qual a percepção dos professores quanto a sua efetividade.

Na etapa em campo, houve aplicação de questionário¹ aos professores de Educação Física do município. O pesquisador Rodrigues (2006, p. 95) define este instrumento como aquele “constituído de uma lista de questões relacionadas com o problema de pesquisa”, o que permitirá através dele buscarmos informações pertinentes ao objeto de estudo.

Para Richardson (2015, p. 189) os “questionários cumprem pelo menos duas funções: descrever as características e medir determinadas variáveis de um grupo social”. Desse modo, constarão no instrumento perguntas relacionadas à formação inicial, formação continuada, experiência profissional e condições de trabalho, variáveis que trarão importantes elementos para a discussão.

O tipo de questionário pelo qual fizemos opção é aquele que combina perguntas abertas e fechadas. Os questionários de perguntas fechadas se caracterizam por apresentar categorias ou alternativas fixas ou preestabelecidas, e assim, o entrevistado deve escolher a opção que mais se aproxima da sua realidade (RICHARDSON, 2015).

Os questionários de perguntas abertas caracterizam-se por levar o entrevistado a responder com frases ou orações, permitindo-lhe uma maior liberdade de fala (RICHARDSON, 2015), possibilitando assim uma maior variedade de respostas, das quais

¹ Link para conferência do formulário:

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeKuy7T4nWAcz0iF8gHuZjkE8VYMUPnGwlDk9oBfJVDixT7vA/viewform?usp=sf_link>

pode surgir uma maior quantidade de elementos, o que enriquecerá a análise e interpretação dos dados.

A aplicação dos questionários se deu através da ferramenta *Google Forms*, a qual permite criar de maneira rápida e simples variados tipos de formulários, facilitando o trabalho de quem vai preenchê-los e de quem está coletando as informações. Com a devida autorização das pessoas competentes, foi postado um link no grupo de *Whatsapp*² dos professores de Educação Física de Ananindeua que é administrado pelos sujeitos que compõem a DIEF (Divisão de Educação Física) da Secretaria Municipal de Educação de Ananindeua (SEMED). Cada professor que se dispôs a responder o questionário recebeu as devidas instruções e esclarecimentos para o devido preenchimento.

Com relação à aplicação do questionário é importante ressaltar que participaram 24 professores, de um universo de 100 professores de Educação Física da rede de Ananindeua (estimativa dada pelo coordenador do DIEF). Foram utilizados dois critérios para selecionar os sujeitos, sendo eles: 1) não ter vínculo direto com o DIEF, por serem os sujeitos que compõem essa divisão os responsáveis pela formação, o que poderia resultar em respostas tendenciosas; 2) ter participado de pelo menos uma das ações formativas oferecidas pela rede no último ano, por entendermos que para fazer uma avaliação mais completa é necessário ainda ter “vivo” na memória o que ocorrera nesses momentos.

Para o tratamento e tabulação dos dados quantitativos oriundos da aplicação do questionário foi feita uma análise estatística. Para Marconi e Lakatos (2003, p. 108) “Os processos estatísticos permitem obter, de conjuntos complexos, representações simples e constatar se essas verificações simplificadas têm relações entre si”. Desse modo, o método estatístico permite reduzir fenômenos sociológicos, políticos, econômicos, por exemplo, a termos quantitativos. A manipulação estatística possibilita comprovar as relações dos fenômenos e obter generalizações sobre sua natureza, ocorrência ou significado.

O papel do método estatístico, para Marconi e Lakatos (2003) é produzir uma descrição quantitativa de fenômenos, os quais estão inscritos no todo organizado da sociedade. Pode-se, por exemplo, descrever características de uma determinada classe, especificando as características dos seus membros, e, a partir daí medir sua importância ou a variação, ou qualquer outro atributo passível de ser quantificado, o qual contribua para o seu melhor entendimento.

² *Whatsapp* é um *software* para *smartphones* utilizado para troca de mensagens de texto instantaneamente, além de vídeos, fotos e áudios através de uma conexão a *internet*.

Além da aplicação de questionários, foram realizadas entrevistas através do método de grupo focal com os sujeitos que planejam, organizam e coordenam os programas de formação do município, a fim de conhecer o que vem se desenvolvendo na prática e possibilidades futuras para a formação dos professores de Educação Física.

A entrevista é entendida aqui, como a “técnica de coleta de informações sobre um determinado assunto, diretamente solicitadas aos sujeitos pesquisados” (SEVERINO, 2007, p. 124), através de uma interação entre pesquisador e sujeito da pesquisa, na qual o primeiro deve “apreender o que estes pensam, sabem, representam, fazem e argumentam” (*ibid.*).

No entendimento de Gatti (2005), a metodologia utilizada no desenvolvimento de um grupo focal tem origem nas diversas formas de trabalhos em grupos característicos da Psicologia Social. O grupo focal, nessa concepção, prescinde que os participantes tenham alguma vivência em comum e que se relacionem diretamente com o objeto que vem sendo investigado, de modo que tragam à tona, durante as sessões, elementos cotidianos que somem qualitativamente à pesquisa.

Ao considerarmos aquilo que fora exposto acima, entende-se por grupo focal o debate realizado por um grupo de pessoas - as quais têm afinidade com o objeto -, mediado por um sujeito, o qual deve conduzir o processo através de provocações, de forma a não direcionar as respostas e não emitir opinião prévia sobre elas. Assim, para um bom desenvolvimento de um grupo focal é necessário um grau de liberdade que permita aos sujeitos interagir entre si (GATTI, 2005).

Nesta pesquisa foram realizadas três sessões com duração média de apenas 20 minutos, pois as mesmas foram realizadas nas dependências da DIEF, no horário de trabalho dos sujeitos. Ao todo, oito sujeitos participaram das entrevistas, sendo os mesmos todos membros da referida divisão e professores de Educação Física vinculados à rede municipal de Ananindeua.

A participação nas sessões de grupo focal se deu de modo voluntário, com as pessoas que se encontravam disponíveis para participar. A pesquisa foi realizada no mês de dezembro de 2018, pois a DIEF vinha de um ciclo de planejamento e execução de ações que durou o mês de outubro e novembro do referido ano, impossibilitando assim um adiantamento da pesquisa. Por ter ocorrido no mês de dezembro, alguns dos membros da DIEF não puderam participar pois estavam de licença ou de férias.

A formatação do instrumento que nos auxiliou na condução da entrevista (grupo focal), é aquela conhecida como “parcialmente estruturada”, a qual, de acordo com Gil (2002, p. 117), é “guiada por relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao

longo de seu curso” e, portanto, permitirá aos pesquisadores coletar informações diversas que mesmo não sendo diretamente focadas no objeto, poderão ajudar a compreendê-lo.

A entrevista foi realizada em local mais reservado, na própria sala onde funciona a DIEF, conforme a agenda e disponibilidade dos gestores da rede, dada a preocupação de que os mesmos tivessem o máximo de conforto para responder as questões. A entrevista foi gravada em mídia apropriada e transcrita para fins de utilização tanto na etapa de análise e interpretação de dados, quanto no momento de demonstrar os resultados da pesquisa.

Para cada instrumento utilizado na pesquisa foi feito antes um pré-teste. Este passo consiste em selecionar uma pequena amostra do universo populacional da pesquisa para que possa ser avaliada a qualidade e a eficiência dos instrumentos. Pode também ser feito através da avaliação de uma comissão de especialistas, que analisam o instrumento com a finalidade de destacar o que de fato está qualificando a pesquisa e o que não está. No presente estudo, optamos pelo primeiro tipo de pré-teste anunciado.

O pré-teste, então, “não visa captar qualquer dos aspectos que constituem os objetos do levantamento. [...] Ele está centrado na avaliação dos instrumentos enquanto tais, visando garantir que meçam exatamente o que pretendem medir”, para dar maior fidedignidade à pesquisa (GIL, 2002, p. 120).

Ao realizarmos o pré-teste do questionário, estávamos objetivando perceber se este obedecia a uma sequência lógica de perguntas, se havia coerência na formulação das questões abertas e fechadas, se havia clareza e objetividade nessas questões, se o formato permitia ao participante de fato responder aos questionamentos e se o instrumento contemplava os objetivos da pesquisa. O mesmo foi realizado com dez professores, para os quais foram enviadas cópias do questionário por e-mail, em formato “*docx*”. Destes dez professores, apenas seis retornaram no prazo estipulado, que foi de uma semana.

No mesmo sentido do pré-teste do questionário, fizemos a validação do roteiro da entrevista. Nessa etapa, analisamos a sequência das perguntas e se havia alguma quebra entre elas, ou se a mesmas permitiam ganchos - os quais dão mais fluidez e coesão à pesquisa - entre si. Foram analisadas também, a clareza e a objetividade do instrumento, além da correspondência das perguntas em relação aos objetivos gerais da pesquisa. Tal teste foi realizado com apenas um sujeito, um ex-integrante da DIEF, o qual respondeu as questões que foram gravadas e transcritas posteriormente.

Em um momento posterior à aplicação de questionário e da realização das entrevistas, foi realizada uma análise documental sobre as legislações do município quanto à

formação de professores, sobre os documentos de orientação para a efetivação do programa formativo e sobre os documentos frutos do planejamento de cada ação formativa.

Na escolha dos documentos, selecionamos a Lei nº 2.729, de 18 de junho de 2015, a qual aprova o Plano Municipal de Educação do município de Ananindeua e pela qual se regulamenta a formação de professores deste município. Além disso, obtivemos acesso a três documentos importantes produzidos pela secretaria de educação (dois deles pela equipe da DIEF), que dizem respeito às formações oferecidas pelos mesmos, a saber: o planejamento anual de 2018, o projeto referente à semana pedagógica dos professores de Educação Física (único momento de cunho formativo do primeiro semestre de 2018) e o projeto para a formação em dança (único momento de cunho formativo do segundo semestre de 2018).

Na pesquisa documental, não há uma prévia análise do conteúdo, ou seja, as fontes escolhidas para o estudo se constituem de matéria-prima para a investigação e posterior interpretação por parte dos pesquisadores (SEVERINO, 2007). Nessa etapa, foram investigadas as relações entre aquilo que estava escrito, planejado e regulado, com aquilo que efetivamente estava sendo feito em termos de formação (de acordo com as falas do grupo focal e das respostas obtidas através do questionário).

No que toca a análise, interpretação e representação dos dados, utilizamos a análise de conteúdo, entendida como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, cujo objetivo é compreender criticamente seu conteúdo manifesto ou oculto (SEVERINO, 2007).

Para nos orientar quanto à análise de conteúdo, selecionamos Laurence Bardin, a qual afirma que a mesma “não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações” (BARDIN, 1977, p. 31).

Bardin (1977) define dois objetivos principais para a análise de conteúdo: a ultrapassagem da incerteza, a qual consiste em questionar se a interpretação feita sobre o objetivo não é apenas resultado de uma visão particular e restrita e o enriquecimento da leitura, um movimento de superação da análise superficial, a busca por um olhar mais acurado em relação a esse objeto.

Na perspectiva metodológica, Richardson (2015) afirma que a análise de conteúdo apresenta três características principais, a saber, objetividade, sistematização e inferência. Tal afirmação se sustenta pelos resultados da interpretação do autor sobre diversas definições, de diferentes autores, sobre análise de conteúdo, as quais foram alvo de estudo por parte do mesmo.

A objetividade, para Richardson (2015, p. 223) “refere-se à explicitação das regras e dos procedimentos utilizados em cada etapa da análise de conteúdo”. Tal processo inclui fazer escolhas - como decidir as categorias analíticas e quais os critérios para utilizar cada uma delas -, as quais são importantes, pois no momento da descrição dos resultados evita-se que as interpretações apareçam como fundamentadas na subjetividade.

A sistematização “refere-se à inclusão ou exclusão do conteúdo ou categorias de um texto de acordo com regras consistentes e sistemáticas” Richardson (2015, p. 223). Nesse procedimento, deve-se fazer uma análise de totalidade do referencial teórico da pesquisa, incluindo autores de opiniões divergentes, para que haja argumentos suficientes para sustentar ou derrubar determinada hipótese levantada previamente pelo pesquisador.

A inferência, na mesma perspectiva das categorias anteriores, “refere-se à operação pela qual se aceita uma proposição em virtude de sua relação com outras proposições já aceitas como verdadeiras” (RICHARDSON, 2015, p. 224). Nessa etapa, a intenção é se responder questões ligadas à emissão e recepção de uma mensagem contida no conteúdo, tais como quais as causas e o histórico ligado a essa mensagem, o que levou a sua formulação, quais os efeitos podem ser causados por ela, etc.

Em um estágio inicial, a análise de conteúdo deverá ser materializada como aponta Bardin (1977, p. 33), baseada em dois critérios: quantas pessoas estão envolvidas no processo de comunicação e qual a origem do código da informação que dá suporte a mensagem que está sendo analisada.

Ainda para Bardin (1977) é parte essencial da análise de conteúdo, uma descrição analítica, pela qual deverá ser tratada a informação contida na mensagem. Nessa etapa, deve-se atentar para alguns critérios no momento de firmar as categorias analíticas da pesquisa, dentre os quais podemos destacar: homogeneidade, exaustividade, exclusividade, objetividade e pertinência.

O comprometimento com as regras citadas acima fez com que a categorização fosse mais fácil e mais adequada. Deve-se, portanto, de forma objetiva e sem negligenciar nenhuma parte do texto, juntar em cada categoria os elementos que tenham pontos em comum, de acordo com sua pertinência, não os colocando em duas seções ao mesmo tempo.

Essa pesquisa, por envolver seres humanos em seu universo, tomou os cuidados éticos necessários, no intuito de preservar a identidade de cada sujeito, procurando não ocasionar posteriormente nenhum problema aos participantes e aos pesquisadores.

1. FUNDAMENTOS PARA CONSTRUÇÃO DE UMA FORMAÇÃO NA PERSPECTIVA DA EMANCIPAÇÃO

O trato com a questão da formação de professores exige um cuidado especial ao passo em que há, ao longo da história, diversas concepções e práticas diferentes sendo executadas, as quais possuem objetivos diferentes de acordo com ideologia em que se encontram fundamentadas. Diante disso, é necessário um prévio esclarecimento sobre os conceitos a serem utilizados para fundamentar nosso estudo e quais são suas bases teóricas e as ideias que permitiram seu desenvolvimento.

Na prática, podemos afirmar que existem concepções de formação de professores de cunho hegemônico, as quais servem para manutenção da ordem vigente, e há concepções de caráter contra-hegemônico, pelas quais se possibilita a formação de sujeitos críticos, aptos a mudar a realidade.

Ao optarmos por uma concepção de ordem contra-hegemônica (formação para emancipação) estamos reconhecendo no professor um potencial de vanguarda na luta pela transformação da sociedade. Assim, entendemos que o “professor como intelectual, à serviço de um projeto emancipatório, possui um papel crucial na disputa ideológica inerente ao processo histórico de mudança da realidade” (SAUL; VOLTAS, 2007, p. 145).

No sentido do que fora exposto acima, iremos demarcar a concepção de formação para emancipação, como aquela que balizará a discussão tratada durante o trabalho, pois acreditamos que ela possibilite garantir a instauração do constante exercício dialético da ação-reflexão-ação sobre as práticas do professor. E é a partir desse movimento que se permite refletir criticamente sobre as suas práticas, para então haver uma base de sustentação para as mudanças, em direção a uma educação humanizadora (SAUL; VOLTAS, 2007).

A demarcação da concepção de formação escolhida por nós ocorrerá através da análise de alguns conceitos como esclarecimento, liberdade, formação em várias dimensões e formação em excelência, os quais serão debatidos em uma perspectiva crítico-reflexiva.

A análise de conceitos utilizados por autores que pautam a emancipação como norte da formação é fundamental, pois é a partir do confronto destes conceitos com a realidade que podemos encontrar os elementos essenciais para o desenvolvimento de programas formativos de qualidade em redes municipais de ensino, que é o objetivo final deste estudo.

Esta seção, orientada às discussões iniciais sobre emancipação, subdivide-se em seis subseções. A primeira trata da concepção de emancipação, sua relação com a realidade atual e

a necessidade de transformação. A segunda discorre sobre a problemática da “semiformação” e suas implicações para o mundo da educação. A terceira busca elucidar as bases que constroem os diferentes entendimentos sobre o conceito de esclarecimento. A quarta analisa o conceito de educação como prática de liberdade e sua relação com a emancipação. A quinta discorre sobre linhas que orientam uma formação de qualidade com vistas à emancipação. E, por fim, a sexta trata sobre o papel do professor, como sujeito político, na transformação da realidade e como aquele que demanda uma formação emancipatória.

1.1. Educação, formação e emancipação

No trato da formação de professores como objeto de nosso estudo, optamos por guiar nossas análises dentro de uma determinada concepção, pois entendemos como Ghedin (2012, p. 150) que “o problema de formação de professores não está centrado tanto no como formar bons profissionais da educação e sim, em quais os pressupostos que possibilitam e tornam possível uma proposta válida em detrimento e em oposição a outra”. A proposta a que o autor se refere é justamente sobre a concepção que serve de sustentáculo para uma política ou programa de formação, pela qual se determinam as formas como este será materializado.

Não se trata de dizer que devemos negligenciar os aspectos técnicos e os modos como se operacionalizam uma determinada política de formação, mas que a principal preocupação deve ser a de entender quais as bases epistemológicas e os pressupostos teóricos que a sustentam.

Na tentativa de justificarmos a opção pela perspectiva escolhida, podemos nos indagar: qual a necessidade de buscar uma formação para emancipação? Segundo Adorno (1995, p. 141-142) a emancipação é condição indispensável para a constituição de uma sociedade verdadeiramente democrática, ou seja, “[...] uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado”.

Ao seguirmos o pensamento de que a democracia só funciona a partir da emancipação dos sujeitos e que o professor, pela natureza de sua atuação, é um dos responsáveis pelo processo formativo no âmbito educacional, torna-se urgente discutir quais os meios necessários para que possamos buscar uma formação emancipatória desse profissional.

Para Freire (1987) a formação emancipatória se dá pela via da problematização, devendo estar pautada por um humanismo e pelo fomento à liberdade. Somente com essa

formação, os sujeitos terão a capacidade de lutar contra a opressão pela qual estão submetidos.

Ao apontar para a questão da experiência formativa no sentido emancipatório, presente nas elaborações de Adorno, Maar (1995, p. 24) sugere que há dois momentos principais que compõem o processo, a saber: o primeiro momento é o materialista, no qual se entra em contato com o objeto, como uma aproximação empírica, através da qual se “possibilitaria romper as limitações auto-estabelecidas pelo curso do desenvolvimento da teoria”. O segundo momento se refere à historicidade, onde se aprenderia “pela via mediada da elaboração do processo formativo, assumindo-se a relevância tanto dos resultados quanto do próprio processo” (*ibid.*). Desse modo, reelaborando a relação entre passado e presente, dar-se-ia a compreensão de que este último é história e é passível de uma práxis transformadora.

A busca pela emancipação requer do sujeito a superação do estágio das aparências. Nesse sentido, o “indivíduo só se emancipa quando se liberta do imediatismo de relações que de maneira alguma são naturais, mas constituem meramente resíduos de um desenvolvimento histórico já superado” (ADORNO, 1995, p.67).

A formação para emancipação passa inevitavelmente pela relação entre sujeito e objeto. Emancipar requer o respeito a uma formação humana, a qual leve ao sujeito a um status de avanço na compreensão do meio em que vive e possibilite a ele entender a sua historicidade e a de todas as coisas, para que tenha condições de intervir de forma autônoma, consciente e esclarecida na realidade.

Para termos fundamentos necessários para pensar uma formação para emancipação, é importante fazermos um confronto com a realidade na qual o professor se encontra inserido. Para Adorno (1995) existe uma tendência na sociedade capitalista à chamada barbárie, ou seja, ao atraso das pessoas no que diz respeito à sua própria humanidade, tanto pela ausência de uma formação que as humanize, quanto por uma predisposição à agressividade, ao ódio e à destruição.

Ao retomarmos a ideia de Candau (2012), a qual entende o processo de formação em uma perspectiva de múltiplas dimensões (humana, técnica e político-social) e correlacionando tais ideias àquelas trazidas por Adorno (1995), é possível inferir que a negligência com a formação humana e a formação político-social redundam em uma disposição do sujeito à barbárie. Esse fato se evidencia, por exemplo, nos diversos conflitos existentes na atualidade em relação a problemas territoriais, de ordem étnica ou mesmo religiosa.

Na perspectiva de uma sociedade forjada na barbárie, a emancipação dos sujeitos se põe como possibilidade de resistência. Adorno (1995) diz que é fundamental pensar a

sociedade e a educação em seu devir. Desse modo, poderiam ser produzidas alternativas históricas tendo como base a emancipação dos sujeitos para que os mesmos possam se tornar refletidos da história, capazes de interromper a barbárie.

Nas palavras de Freitas (2007) a emancipação não pode ser alcançada em uma perspectiva capitalista e, portanto, para quem deseja atingi-la, deve-se buscar uma mudança, não só âmbito da educação, mas na sociedade como um todo. Considerando isso e entendendo que a barbárie é um motor para a criação das problemáticas no interior da sociedade capitalista, a mudança pretendida deve estar direcionada as causas e aos princípios da própria barbárie.

A ideia trazida por Freitas (2007, p. 1220) sobre a emancipação na sociedade capitalista fica evidente quando diz que a “impossibilidade de desenvolvimento de uma formação de caráter emancipador, no interior de um sistema profundamente desigual [...], nos permite entender e atuar no campo das contradições e evita que possamos cair na armadilha das soluções fáceis”. Nesse sentido, compreendemos que se há busca por um tipo qualitativo de formação e esse modelo não pode ser totalmente efetivado devido às condições objetivas impostas pelo sistema, faz-se necessário buscar ao mesmo tempo uma transformação em toda a estrutura da sociedade.

A transformação demandada pela necessidade de se criar condições para uma formação de qualidade, não se caracteriza por pequenas mudanças, pois estas já existem e não conduzem a um quadro de avanços para a classe trabalhadora. Nas ideias de Fernandes (1989) a mudança tem caráter político e cada classe tem um propósito com ela. Para as classes dominantes o objetivo é manter a dominação, para as classes “intermediárias” a intenção é tirar proveito da dominação ou alterar seu conteúdo e as suas formas para benefício próprio. Em sentido contrário, para as classes “subalternas” é uma tentativa de modificar ou destruir a dominação.

As mudanças ocorrem a todo o momento na sociedade, porém aquela que objetivamos, quando tratamos de emancipação deve se fundamentar na defesa da classe trabalhadora, deve ser radical e de ordem contra hegemônica. Além disso, a mudança deve ter como norte a intervenção nas problemáticas que emperram o processo de formação de sujeitos políticos e emancipados.

No debate sobre a educação para além da concepção capitalista, na perspectiva da transformação, Mészáros (2008, p. 26) defende que “uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as

práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança”.

Ainda no sentido do que está exposto acima, Mészáros (2008) alerta para os riscos de não nos conformarmos com mudanças apenas pontuais, pois as mesmas não mexem na estrutura e tentam apenas corrigir defeitos, o que pode gerar apenas um esforço inútil, pois a natureza do modo de produção capitalista é de ser incorrigível, principalmente quando não se atinge as raízes do problema.

Caso as mudanças não se configurem de fato como transformadoras da estrutura da sociedade e se, a educação continuar pautada pelas determinações dos diversos agentes do capital, teremos a manutenção da produção de uma formação incompleta, distante da perspectiva emancipatória, ou seja, estaremos sempre refêns da chamada “semiformação”.

1.2. O problema da “Semiformação”

Atualmente, no modelo de produção capitalista há um indicativo de como deve se dar a formação no meio educacional, pois para resguardar seus interesses este deve estar em sintonia com suas necessidades. Nesse sentido, a educação é produzida sempre com vistas ao trabalho e de forma a distanciar os sujeitos da realidade de desigualdade em que se encontram, pois há um aspecto produtivista e alienante no capital que compõe sua estrutura.

Na descrição de Maar (1995, p. 21) sobre as ideias de Adorno, há um mecanismo denominado "semiformação", o qual não é o resultado das ações do capital na sociedade, mas sim um elemento que constitui sua base: “seja com conteúdos irracionais, seja com conteúdos conformistas, favorecendo a fraqueza do eu, estimulando o comportamento de assimilação e adaptação das massas, canalizando os interesses ao existente”.

A tônica da “semiformação” está no fato de existir uma aceitação dos sujeitos em relação àquilo que está posto na sociedade. Através dela, há um desestímulo à transformação e uma negação à mudança radical, pois propõe uma constante adaptação que impede os sujeitos de pensar e agir para além do existente.

A adaptação sem busca pela transformação leva o homem à inércia, tornando-o apenas um ser passivo diante das problemáticas, ainda que elas o afetem de maneira direta. Essa passividade inofensiva, nas ideias de Adorno (1995) pode ser considerada como uma manifestação da própria barbárie, ao passo em que o sujeito não age no sentido de se contrapor a um problema, mesmo com a possibilidade do mesmo de se tornar uma tragédia.

Nos moldes da “semiformação”, se os indivíduos participarem ou não das instituições formais de educação, “eles devem ser induzidos a uma aceitação ativa [...] dos princípios reprodutivos orientadores dominantes na própria sociedade, adequados a sua posição na ordem social, e de acordo com as tarefas reprodutivas que lhes foram atribuídas” (MÉSZÁROS, 2008, p. 44).

Freire (1987) entende que a formação produzida no interior da sociedade capitalista é fruto de uma concepção “bancária”. Nela, o professor na condição de sujeito que “sabe”, busca depositar o conhecimento no educando (o sujeito que se julga não deter o saber).

Na concepção “bancária” de educação o homem é entendido como um ser se meros ajustes e adaptação. “Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele” (FREIRE, 1987, p. 34).

Na medida em que a visão “bancária” se estabelece, há uma diminuição gradativa da capacidade reflexiva e criadora do educando, tornando-o ingênuo e distante da sua realidade. Essa concepção de educação atua diretamente na manutenção dos interesses das classes dominantes, pois minimiza o potencial de luta dos sujeitos para os quais se destina.

Se para as classes dominantes a intenção da educação deve ser de desenvolver uma formação que mantenha a ordem atual das coisas, sem pautar reflexões críticas que possibilitem ao sujeito ampliar sua visão de mundo, significa que há uma negação da formação na perspectiva humanizadora, o que predispõe o sujeito sempre à barbárie, sendo este o principal objetivo da “semiformação”.

A problemática em tela mostra a função da educação formal na perspectiva do capital como aquela que é responsável por gerar um quadro, tanto quanto possível, de conformidade nos sujeitos. A educação formal, por esse motivo, não tem força sozinha, para fornecer elementos para a sociedade que levem à emancipação (MÉSZÁROS, 2008).

Como unidade institucional elementar da educação, a escola se torna o espaço privilegiado para o encadeamento do aspecto “semiformativo”. No entendimento de Adorno (1995, p. 112) “para o desenvolvimento individual dos homens a escola constitui quase o protótipo da própria alienação social”, e assim, os sujeitos que a constituem, principalmente os professores, tornam-se agentes dessa alienação através de sua autoridade.

Na perspectiva da “semiformação”, a educação, através dos seus espaços formais, bem como de seus agentes, não tem em sua concepção a intenção de formar sujeitos políticos, pois há um reconhecimento da existência de um potencial de transformação em cada pessoa que precisa ser combatido em nome da manutenção da ordem vigente.

Para Adorno (1995) a geração da barbárie produzida pela sociedade capitalista faz com que a escola fique reprimida e limitada a condições mínimas de resistência. Porém, se uma formação humanizadora, por definição, se contrapõe à barbárie, então devemos perspectivar-la, na intenção de que cada sujeito se emancipe e se “desbarbarize”. Este deve ser o foco da escola, ainda que sejam pequenas as suas possibilidades e seu limite de alcance, e para tanto, deve-se acenar para uma educação transformadora, de sujeitos esclarecidos.

1.2.1. A atualidade do conceito de semiformação

Em suas formulações, Zuin (2011) e Zuin e Zuin (2017) preocuparam-se em demonstrar como alguns conceitos presentes na obra de Adorno permanecem vivos na atualidade – dentre os quais está o de “semiformação” -, mesmo com as mudanças históricas ocorridas na humanidade e conseqüentemente na produção da educação e da formação.

Zuin (2011) acredita que a atualização da “semiformação” está diretamente associada aos avanços da tecnologia e no como as ferramentas de comunicação transformaram as relações entre os sujeitos e as coisas. O homem então se relacionaria com o mundo de forma diferente, como observamos em sua fala:

O atual “homem da multidão” tem sua identidade fragmentada em múltiplas funções diante do contato com os atuais aparatos tecnológicos de distração, tais como a televisão e o computador, os quais exigem a atenção focada nas sequências intermináveis de imagens que parecem não só falar por si, como também por aqueles que as assistem. Nossa atenção é concentrada em informações imagéticas para logo em seguida ser pulverizada, uma vez que tal informação é imediatamente substituída por outra num ritmo alucinante. (ZUIN, 2011, p. 623)

Em consonância com a ideia acima, Zuin e Zuin (2017) afirmam que conforme o homem consome os produtos da indústria cultural emerge um sentimento de que por causa do desenvolvimento tecnológico, eles lhes propiciarão a sensação do prazer absoluto. Porém, quase imediatamente esse sentimento se esvai, dando lugar ao vazio resultante da frustração, a qual só pode ser superada na busca por outro produto. Diante deste quadro, então, formam-se os prejuízos no processo formativo desse homem, o que caracterizaria a “semiformação” denominada por Adorno.

Para Zuin (2011, p. 624) ao refletir sobre as diferenças entre seus desejos e as vontades alheias, o indivíduo deveria ser “capaz de não só discernir sobre os limites de suas ações quanto também realizar, quando necessário, sua autocrítica em relação a uma determinada situação”. Essa capacidade se daria numa perspectiva de formação

emancipatória, mas se observa no indivíduo atualmente uma dificuldade de afixar sua atenção em uma determinada informação, impedindo-o de realizar uma análise e transformar a mesma em conhecimento.

Outro agravante identificado por Zuin (2011) seria a existência de algo chamado de “mentalidade do ticket”, a qual desvelaria as engrenagens sociais na esteira da “semiformação”. Nesta linha de pensamento, determinados indivíduos seriam “etiquetados” com determinados rótulos para serem apreciados, na medida em que outros indivíduos, os marginalizados, ou seja, aqueles não pertencentes ao círculo dos eleitos seriam agredidos de maneira física e simbólica.

O sujeito “semiformado” na conjuntura atual seria, então, aquele que não aprofunda seu conhecimento sobre determinado assunto, ficando por vezes apenas sob o espectro da superficialidade. Essa superficialidade faz com que o mesmo se projete em outros sujeitos (privilegiados), negando sua condição marginalizada e faz também com que ele se concentre em possuir coisas, as quais não necessariamente precisem, para produzir uma satisfação ou uma aceitação a determinados grupos.

O “semiformado” atual teria um orgulho de si próprio, pois nesse processo de buscar ser e ter coisas alheias ao seu mundo acabaria por obter o reconhecimento de outros sujeitos “semiformados”, criando-se assim um sentimento de pertencimento a um grupo, o qual legitimaria suas formas de agir (ZUIN, 2017).

Apesar do que foi dito anteriormente, alguns sujeitos “semiformados”, teriam consciência de sua própria impotência diante da questão do conhecimento e da sua marginalização. Mas o entrave estaria no prazer obtido pelos mesmos diante de certo narcisismo praticado nesses grupos mencionados anteriormente, o qual neutraliza a sensação de culpa e impotência e tornar-lhes-ia acomodados.

1.3. Esclarecimento para acomodação ou para a transformação?

Na contramão do ideário que envolve a “semiformação”, existem as ideias progressistas, as quais são elaboradas no sentido de resistir, de negar o modelo hegemônico de educação e formação. Tais ideias podem nos dar subsídios para formularmos nosso entendimento do que é necessário para uma formação na perspectiva da emancipação e, portanto, precisam da devida apropriação.

De acordo com o pensamento de Adorno (1995) a educação sozinha não é um mecanismo de emancipação. Portanto, é necessário pensá-la na sua relação com a sociedade, em como essa interfere naquela e quais os produtos resultam desse esquema complexo.

Só assim seria possível fixar alternativas históricas tendo como base a emancipação de todos no sentido de se tornarem sujeitos refletidos da história, aptos a interromper a barbárie e realizar o conteúdo positivo, [...] do movimento de ilustração da razão. (MAAR, 1995, p. 12).

Ao entendermos que a educação, sem estar contextualizada à realidade, não conduz à emancipação, torna-se evidente a necessidade de pautá-la em uma perspectiva crítica e reflexiva, a qual a permita aos sujeitos analisar e compreender o mundo em que vivem e em como ao invés de simplesmente se adaptarem a ele, estes possam transformá-lo.

Na concepção de Adorno (1995, p. 183) a “única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência”.

A educação para contradição e para resistência deve constituir o horizonte de uma formação voltada para a emancipação, por esta valorizar sujeitos que sejam críticos, os quais não aceitam aquilo que os espaços formais de educação oferecem, sem antes analisar e refletir suas proposições e elaborações.

O processo para materializar uma educação na perspectiva proposta por Adorno (1995) tem um caráter dialético, pois à medida que a formação para a emancipação depende de uma educação transformadora, a educação só poderá ser transformadora se os sujeitos estiverem em processo de emancipação. Assim, é imprescindível o permanente diálogo sobre as táticas e estratégias necessárias para que os sujeitos interessados nessa perspectiva continuem colocando-a em movimento, sem que um desses fatores determinantes se descole do outro.

A grande barreira para esta educação transformadora acontecer e que por consequência impede a construção de uma formação para a emancipação é que, segundo Adorno (1995, p. 181) “[...] nenhuma pessoa pode existir na sociedade atual realmente conforme suas próprias determinações; enquanto isto ocorre, a sociedade forma as pessoas mediante inúmeros canais e instâncias mediadoras, de um modo tal que tudo absorvem e aceitam [...]”, ou seja, há um fomento à negação da autonomia dos sujeitos, a qual era necessária para uma ação de cunho emancipado.

Na atualidade, seguindo os apontamentos de Adorno (1995), é possível observar que qualquer tentativa efetiva de conduzir a sociedade à emancipação se encontra submetida à enorme resistência. Ainda nesse sentido, a negação da emancipação, assim como de outras ideias progressistas, está repleta de defensores, os quais argumentam que as pretensões de transformação se encontram superadas, desatualizadas ou são utópicas.

Para o enfrentamento das ideias contrárias à emancipação são necessários sujeitos críticos - como dito acima -, aqueles que não simplesmente se adaptam à realidade, mas buscam modificá-la. Tais sujeitos, no entanto, precisam passar por um processo de mudança no olhar em relação da realidade, caminho necessário para quem busca a emancipação.

Durante o percorrer da história, houve mudanças na forma como o homem explica os fenômenos da natureza e o mundo em si. Em um dado momento o conhecimento baseado em mitos era tido como a principal forma do homem entender o que acontecia ao seu redor, mas com o avançar do tempo, as novas descobertas, as novas invenções e outros fatores fizeram emergir a necessidade de um novo tipo de conhecimento, mais racional e menos “imaginário”.

Por racionalização ou intelectualização, Weber (2005) entende que significa um maior conhecimento geral das condições da vida. Esse conhecimento, no entanto, não se alcança através de poderes ocultos e imprevisíveis, mas do domínio das coisas, as quais são, sem exceções, passíveis de serem calculadas. A esse processo intelectualização e racionalização se dá o nome de desencantamento.

A partir da necessidade de avançar na produção do conhecimento, foram produzidos entendimentos diferentes de como deveria ocorrer a ruptura do mítico para o racional. Diante disso, ascendeu um novo conceito - fundamentado pelo ideal iluminista – chamado esclarecimento.

Essa primeira abordagem sobre o esclarecimento, a partir da proposição iluminista, para Adorno e Horkheimer (1985) não trata de uma ruptura ideal, no sentido de conduzir os sujeitos à emancipação. No entanto, os próprios pensadores apontam para um horizonte diferente, o qual se utiliza do conceito de esclarecimento, mas em uma perspectiva diferente, como veremos adiante.

O esclarecimento no viés iluminista, aquele que pauta o desencantamento do mundo, na visão de Adorno e Horkheimer (1985, p. 5), “tem perseguido sempre o objectivo de livrar os homens do medo e de investi-los na posição de senhores”. Seu intuito é o desencantamento do mundo e sua finalidade é dissolver os mitos e substituir a imaginação por um saber racionalista.

Para o esclarecimento iluminista há de se romper com a idéia “selvagem” de que temos que recorrer a meios mágicos para controlar ou invocar os espíritos, os quais teriam poderes para interferir nas suas condições de vida. Em lugar desse ideário mítico, deve-se entender que o domínio sobre as condições de vida se consegue graças aos meios técnicos e ao cálculo, o que consiste em um processo de intelectualização (WEBER, 2005, p. 13).

Todavia, apesar do conceito descrito acima sobre o objetivo do esclarecimento aparentemente responder à necessidade posta sobre a mudança na produção de conhecimento, sua materialização se deu por um viés divergente dos pensamentos mais progressistas: “o próprio conceito desse pensamento, tanto quanto as formas históricas concretas, as instituições da sociedade com as quais está entrelaçado, contém o germe para a regressão que hoje tem lugar por toda parte” (ADORNO; HORKHEIMER 1985, p. 3).

A princípio, a idéia de se fazer uma mudança no sentido do entendimento de mundo, saindo do estágio de conhecimento baseado nas crenças, nos dogmas e na superstição, em busca de estágios considerados mais avançados, baseados na cientificidade, parece atender às necessidades daqueles que se pretendem emancipados. No entanto, a desqualificação do conhecimento mítico e a sua supressão sem o devido reconhecimento de seus valores enquanto explicação da realidade expõe um caráter totalitário contido nessa concepção de esclarecimento.

Na sua leitura, Adorno e Horkheimer (1985) entendem que o esclarecimento “só reconhece como ser e acontecer o que se deixa captar pela unidade. Seu ideal é o sistema do qual se pode deduzir toda e cada coisa”. Esse entendimento evidencia a fragilidade do esclarecimento enquanto proposta de superação do conhecimento mitificado, ao passo em que reduz a leitura de mundo ao fato concreto e aos números, excluindo a possibilidade de qualquer análise ser feita baseada na abstração e no imaterial. Assim, esse modelo de esclarecimento acaba por fazer de si algo tão fragmentário e questionável quanto aquilo que constitui sua crítica.

Adorno e Horkheimer (1985, p. 9) tecem ainda que “O princípio da imanência, a explicação de todo acontecimento como repetição, que o esclarecimento defende contra a imaginação mítica, é o princípio do próprio mito”. Ou seja, a base crítica que fundamenta a existência de uma tese do esclarecimento na essência também fundamenta o mito, o qual a mesma pretende superar: “A insossa sabedoria para a qual não há nada de novo sob o sol, [...] reproduz tão-somente a sabedoria fantástica que ela rejeita: a ratificação do destino que, pela retribuição, reproduz sem cessar o que já era” (*ibid.*).

O ideário que sustenta essa tese sobre o esclarecimento, apesar de suas contradições não é ingênuo. Trata-se de um modelo que busca pautar a dominação do homem em relação à natureza através da técnica, do concreto, dos números e da negação de tudo aquilo que está relacionado diretamente ao humano no seu viés social e espiritual.

Com o cenário montado acima, enreda-se um tipo esclarecimento que não leva nenhum sujeito à emancipação, pois paradoxalmente, possui o mesmo roteiro do conhecimento mítico, com atores diferentes. Porém, é necessário salientar que há outros meios de se materializar o esclarecimento e que este pode se constituir de importante ferramenta para a emancipação.

Para Adorno e Horkheimer (1985, p. 3) “a liberdade na sociedade é inseparável do pensamento esclarecedor”, ou seja, há uma demanda pelo esclarecimento que não é aquele produzido hegemonicamente, mas sim aquele com a finalidade de dar aos sujeitos autonomia. A partir daí, o sujeito pode realmente entender o mundo em todas as suas nuances, pois poderá considerar todos os saberes, inclusive aqueles advindos do conhecimento mítico, os quais só podem ser superados quando forem efetivamente compreendidos.

Se o esclarecimento não romper com seu reducionismo, seu caráter totalitário e enquanto for instrumento de mera adaptação dos sujeitos à realidade será apenas destrutivo. Mas, se reencontrando consigo mesmo e com “ousadia de superar o falso absoluto que é o princípio da dominação cega” - cujos valores se enraizaram em sua construção -, será o esclarecimento um caminho rumo à emancipação (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 22).

1.4. Educação como e para a liberdade

Na discussão travada por Adorno e Horkheimer sobre o esclarecimento, outra importante determinante surge como necessária para se chegar à emancipação: a liberdade. Ela demanda nossa compreensão por se tratar de um elemento indispensável à formação e atuação dos sujeitos na sociedade.

Para tratar da liberdade, entendemos ser importante trazer para o centro da discussão os pensamentos de Paulo Freire sobre a educação. Esse pensador, em toda sua obra primou por dialogar sobre formas de tratar o conhecimento que rompessem com o tradicionalismo, em suas próprias palavras, buscou desenhar uma pedagogia contra a opressão, que tratasse a educação como prática de liberdade.

De antemão, temos um alerta de Freire (1987, p. 18) sobre a questão da liberdade:

é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca [...] que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem. Não é também a liberdade um ponto ideal, fora dos homens, ao qual inclusive eles se alienam. Não é idéia que se faça mito. É condição indispensável ao movimento de busca em que estão inscritos os homens como seres inconclusos. (FREIRE, 1987, p. 18)

O cerceamento da liberdade é necessário para o capital, pois com ele é possível manter um nível de controle e dominação sobre os sujeitos, e isso é amplamente praticado pelas classes dominantes e reproduzido em todos os setores da sociedade, principalmente quando se fala sobre educação.

A educação através da opressão é a chave para “criar” sujeitos incapacitados de mudar a realidade. Nesse sentido, oprimir os sujeitos com práticas educacionais fechadas, autoritárias, fragmentadas e sem conexão com a realidade é o meio utilizado pelas classes dominantes para distanciar o máximo possível àqueles pertencentes aos extratos mais pobres da população de um ideal de emancipação.

Nas palavras de Freire (1987) a educação de ordem dominante, através da manutenção da ingenuidade daqueles que acessam seus espaços formais, cria um lócus de doutrinação dos sujeitos no sentido de sua acomodação. A consequência disso, é que esse acomodar faz com que esses sujeitos não entendam sua necessidade por liberdade e mesmo que a sintam, não lutam por elas.

A liberdade é algo caro para o homem, pois ele necessita dela para enxergar além das aparências e ter condições de entender a essência das coisas. Na análise de Freire (1967, p. 42) “toda vez que se suprime a liberdade, fica ele um ser meramente ajustado ou acomodado. E [...] minimizado e cerceado, acomodado a ajustamentos que lhe sejam impostos, sem o direito de discuti-los, o homem sacrifica [...] sua capacidade criadora”.

A acomodação é produto e causa da ausência de liberdade, portanto, ao mesmo tempo em que para haver liberdade é necessário formar sujeitos inquietos a ponto de lutar por ela, esses mesmos sujeitos só serão inclinados à inquietação se sua formação for pautada na liberdade.

Mesmo com a conjuntura desfavorável à educação libertadora, é necessário que os sujeitos que superaram o status de acomodação e conseguiram avançar no sentido da reflexão e da crítica, possam atuar no sentido de desenvolver uma nova práxis pedagógica, algo que Freire (1967, p. 36) chama de educação das massas, aquela que “desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação”.

Na produção de uma pedagogia libertadora para as massas a liberdade deve ter posição de destaque (FREIRE, 1967). É através da liberdade participativa e crítica dos sujeitos que a prática educativa terá efetividade e eficácia e poderá superar o modelo opressivo, pautado pelas classes dominantes.

A liberdade como meio e fim da educação traz para o homem a possibilidade de estar em contato com a realidade concreta. “Através das relações estabelecidas com essa realidade “pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a”. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor” (FREIRE, 1967 p. 43).

Uma pedagogia libertadora só pode ser concretizada através da prática de sujeitos conhecedores da realidade e deve ser construída por aqueles que são verdadeiramente oprimidos com vistas a recuperar sua humanidade. Essa pedagogia deve ter como objeto de reflexão primordialmente a opressão e suas causas, para que os sujeitos tenham a base para sua inquietação e conseqüentemente se engajem na luta por sua liberdade (FREIRE, 1987).

A luta pela liberdade não deve preceder a luta pela emancipação, pois estas não são conquistadas de forma mecânica e sim, conforme avança o processo de humanização dos sujeitos. E esse processo é o fim último de uma educação superadora da dominação, já que quanto mais o sujeito é livre e emancipado, mais ele ganha capacidade de se humanizar.

1.5. A formação de professores: um caminho em múltiplas dimensões

No processo de formulação de uma concepção de formação de professores é importante salientar que essa “formação” não se resume à dimensão da carreira docente, ou seja, um professor emancipado – livre e esclarecido – não o será somente da porta da escola para dentro. Formar um professor é, antes de tudo, formar um ser humano, o qual possui muitas dimensões, as quais não podem ser vistas de modo fragmentado, mas em uma perspectiva de totalidade.

A formação em totalidade passa fundamentalmente por três das dimensões humanas, as quais devem estar em sintonia, como afirma Candau (2012, p. 14) quando ressalta que “o processo ensino-aprendizagem, para ser adequadamente compreendido, precisa ser analisado de tal modo que articule consistentemente as dimensões humana, técnica e político-social”.

Ora, se o processo de formação é pautado na relação ensino-aprendizagem, e esta última depende da melhor forma de articulação entre as dimensões acima descritas, significa

que a formação objetivando um status de emancipação do sujeito, também depende dessa multidimensionalidade e interdimensionalidade. Desse modo, faz-se necessário explicarmos melhor do que trata cada uma das dimensões, na perspectiva de Candau (2012) adotada aqui.

A dimensão humana trata como prioridade as questões ligadas às relações interpessoais, caracterizando-se como subjetivista, individualista, afetiva e preocupada com o aspecto atitudinal do sujeito, para com o outro, como por exemplo, na sua capacidade de ter empatia.

Para a dimensão técnica a preocupação é a sistematização, a intencionalidade e a organização do processo ensino-aprendizagem. A seleção dos conteúdos, estratégias de ensino e avaliação são alguns dos aspectos privilegiados por essa dimensão, a qual é considerada dentre as três a mais objetiva e racional.

No que diz respeito à político-social, entende-se não se tratar de uma dimensão específica do processo ensino-aprendizagem, mas de algo que permeia todo processo educacional, pois toda formação está dentro de um contexto muito maior. Sua característica principal é situar o processo ensino-aprendizagem nesse contexto, observando suas múltiplas determinações e intencionalidades. Entre seus objetivos está justamente a defesa da necessidade de se sustentar as outras dimensões, para se evitar o reducionismo e a fragmentação da formação.

O professor não é um ser diferente em sua vida particular daquele atuante na vida profissional. Desse modo, na medida em que este passa por um processo formativo voltado a docência, há reflexos no sujeito com um todo e, se essa formação é voltada para uma dimensão apenas, acaba por não dar conta da complexidade das suas necessidades.

A formação voltada para os aspectos técnicos, por exemplo, é fundamental, mas ela precisa estar aliada a um processo de humanização e politização, o qual permita ao sujeito reconhecer-se como importante dentro da engrenagem que move a sociedade, e como tal, um ser para além do espectro produtivista, um ser político, cultural e social.

A capacidade profissional, segundo Imbernón e Cauduro (2013) não se limita à formação técnica. A formação para o desenvolvimento profissional docente deve se apoiar em uma reflexão dos professores sobre sua prática docente, de forma que lhes permita examinar as teorias que subsidiam seu trabalho, a forma como se materializa esse trabalho e suas atitudes. Desse modo, poderá realizar um processo permanente de autoavaliação que os oriente a superar as práticas obsoletas.

Sobre essa discussão Freire (1987, p. 90) orienta que “a formação técnico-científica não é antagônica à formação humanista dos homens, desde que ciência e tecnologia, na

sociedade revolucionária, devem estar a serviço de sua libertação permanente, de sua humanização”.

Na formação inicial em ensino superior há um mecanismo que possibilita aos sujeitos uma aproximação em relação as diferentes dimensões do processo ensino-aprendizagem, pois permite a apreciação do objeto de estudo da sua área de conhecimento em diferentes perspectivas. Esse mecanismo permite uma formação em excelência a partir do tripé ensino, pesquisa e extensão.

Para Moita e Andrade (2009) a legislação (artigo 207 da Constituição Brasileira de 1988) assegura que o tripé formado por ensino, pesquisa e extensão é o eixo mais básico do desenvolvimento da universidade brasileira e, dessa forma, há de se pautar sua indissociabilidade, para que a formação não se dê de forma reducionista. Nesse sentido, é importante frisar que já não são as universidades as maiores responsáveis pela formação inicial no país, o que distancia a maioria dos docentes em formação desse importante tripé.

Nas considerações de Moita e Andrade (2009), mesmo as relações duais, em que um dos três eixos que formam o tripé não se desenvolve e os demais se relacionam, há um prejuízo para a formação. Diante disso, a indissociabilidade se faz ainda mais necessária.

A articulação entre o ensino e a extensão possibilita uma formação preocupada com os problemas da comunidade em relação à sociedade como um todo, mas carece da pesquisa, pois necessita que esses problemas sejam analisados, compreendidos e divulgados, o que se dá pela produção de conhecimento científico.

No que se refere à relação entre o ensino e a pesquisa, dá-se espaço ao desenvolvimento de novas tecnologias, avanços em programas, etc. Porém, corre-se o risco de perder a dimensão ético-político-social, necessária à demanda do destinatário final desse saber científico (a sociedade).

Com relação à articulação (menos comum) entre extensão e pesquisa, temos uma negação ao ensino, considerado o eixo formativo que dá sentido à universidade. Nesse sentido, não é uma possibilidade a se considerar, a desarticulação entre os eixos que formam o tripé, se a pretensão é desenvolver uma formação integral.

Ainda há no caminho para o desenvolvimento de uma formação integral, em múltiplas dimensões, um importante aspecto a ser considerado: o fomento a uma educação que não negligencie a importante associação entre teoria e prática. Na visão de Ghedin (2012, p. 152) em um “processo mecânico de ensino-aprendizagem, a teoria se encontra dissociada da prática. Quando isto acontece, o conhecimento e seu processo são enormemente tolhidos e dificultados”.

Teoria e prática, para Ghedin (2012) são processos indissociáveis à medida em que sua separação se configura com uma forma de negar a identidade humana, pois o que diferencia o ser humano de outros seres é a capacidade de refletir sobre dado fenômeno a partir do questionamento. Separar teoria e prática implica nos sujeitos uma formação alienante.

A práxis humana é a interação entre teoria e prática de forma consciente. Através dela se constrói o saber docente, o qual deve resultar de um processo dialético pelo qual ao mesmo tempo em que se transforma a ideia sobre determinado fenômeno, age-se sobre ele segundo essa nova consciência, o que gradualmente vai produzindo no sujeito novos pensamentos e novas práticas.

A percepção de que teoria e prática são faces do mesmo objeto é imprescindível. Ao produzirmos um conhecimento que separa as duas coisas, estamos negando ao sujeito a possibilidade de entender determinado fenômeno por completo, ato que produz a base da alienação.

O conhecimento, na visão de Imbernón e Cauduro (2013, p. 28), com a qual corroboramos, “não pode ser desvinculado da relação entre teoria e prática, nem de sua função de analista de problemas morais, éticos, sociais e políticos da educação, nem tampouco de um contexto concreto”.

Ao entendermos a necessidade da formação em múltiplas dimensões, devemos nos atentar para um processo que é primordial para que a mesma aconteça: o sujeito necessita perceber-se na sua incompletude, e portanto entender a existência da demanda por um desenvolvimento permanente, ou seja, ele deve compreender sua carência por uma formação como algo a ser suprido.

Se este sujeito não tem essa compreensão, e nega a necessidade de formação poderá cair em uma falsa visão da realidade com consequências sérias para sua atuação profissional:

O problema maior é julgar-se esclarecido sem sê-lo, sem dar-se conta da falsidade de sua própria condição. Assim como o desenvolvimento científico não conduz necessariamente à emancipação, por encontrar-se vinculado a uma determinada formação social, também acontece com o desenvolvimento no plano educacional. (MAAR, 1995, p. 15)

A partir das exposições anteriores, é possível perceber como a formação de professores não pode se dar por via única. É necessário que o docente reconheça sua necessidade formativa e ao mesmo tempo entenda o seu papel como sujeito da sociedade. Na medida em que essa nova consciência emerge, ele deverá perceber a conjuntura na qual se encontra inserido, bem como as contradições e os signos do modo de produção vigente.

1.6. A Educação Física e a emancipação

Várias tendências da Educação Física permearam o Brasil ao longo das décadas, as quais influenciaram o modo como ela se constitui atualmente. Entretanto é a partir dos anos de 1980 que se potencializa o surgimento de discussões acerca da área e seu papel no desenvolvimento da sociedade brasileira, fato que gerou um crescimento da produção científica na área e permitiu o amadurecimento de novas abordagens, as quais vão se consolidar no início da década seguinte.

No período de redemocratização do estado brasileiro, houve um avanço das novas concepções pedagógicas na busca de romper com a educação tradicional, e neste cenário desenvolveu-se dentro da Educação Física uma série de novas abordagens, as quais possuíam e possuem concepções e ideias diferentes.

Sobre as tendências oriundas desse período Darido (2008, p. 1) explica: “atualmente coexistem na área da Educação Física várias concepções, todas elas tendo em comum à tentativa de romper com o modelo mecanicista, fruto de uma etapa recente da Educação Física”.

A etapa a que se refere Darido (2008) foi o período de ditadura militar, no qual a Educação Física esteve enviesada por uma ideia de tecnicismo e esvaziamento teórico. Ela era tida como um instrumento de dominação, como podemos observar na fala de Cunha e Goés, (1991, p. 71): “a idéia-força da ênfase na educação física era a seguinte: o estudante, cansado e enquadrado nas regras de um esporte, não teria disposição para entrar na política”.

Ao buscar delimitar as concepções aqui estudadas, tomamos como critério aquelas que tratam de emancipação em suas elaborações. Ou seja, analisaremos aquelas cuja proposta gira em torno de uma perspectiva de emancipação, as quais não somente apontam o termo, mas mostram caminhos para sua efetivação.

1.6.1. Abordagens da Educação Física e Emancipação

Segundo Duarte (2013, p. 90) existe duas abordagens teóricas da Educação Física que pautam o conceito de emancipação, na formulação de suas teorias. Seriam elas “a abordagem *Crítico-Superadora*, representada pelo grupo intitulado Coletivo de Autores e a abordagem *Crítico-Emancipatória*, cujo expoente é o Professor Elenor Kunz”. Tais abordagens estariam

engajadas no referido processo de renovação do campo da Educação Física e representariam um fator de ruptura como pensamento pedagógico hegemônico.

De acordo com o pensamento de Duarte (2013), estaria a abordagem Crítico-Emancipatória centrada no ensino dos esportes. Assim, seu objetivo seria a busca por uma ampla reflexão sobre a possibilidade de ensinar os esportes pela sua transformação didático-pedagógica, tornando o ensino escolar um meio de educar os jovens para a consciência crítica e emancipada.

Na abordagem Crítico-Superadora, nas ideias de Duarte (2013), estaria mais voltada para o discurso da justiça social, contextualizado à sua prática. Suas formulações partem de uma leitura crítica da realidade a partir do ensino dos conteúdos. O grupo que formulou a abordagem estaria preocupado em construir uma teoria que desempenhasse um papel político pedagógico, pois possibilitaria a reflexão sobre a realidade dos homens.

Ao partirmos dos pressupostos acima, analisaremos alguns aspectos relacionados às duas abordagens mencionadas, principalmente no que diz respeito ao conceito de emancipação, pois cada uma delas entende o mesmo de acordo com sua perspectiva. Desse modo traçaremos convergências e divergências entre os conceitos presentes nas abordagens, além de relacionar os mesmos aos conceitos que viemos tratando neste estudo.

1.6.1.1. *A abordagem crítico-superadora e a emancipação*

A produção que deu vida à abordagem crítico-superadora se intitula “Metodologia do Ensino da Educação Física” de autoria de um coletivo de autores (Celi Taffarel, Walter Bracht, Carmen Lúcia Soares, Maria Varjal, Lino Castellani Filho e Micheli Escobar). Nesta obra, estão contidos aqueles que seriam os princípios norteadores da referida abordagem.

Para a abordagem crítico-superadora o objeto de estudo da Educação Física é a cultura corporal. Tal objeto se constitui de conteúdos (o jogo, o esporte, a ginástica, a dança e as lutas), os quais foram sistematizados historicamente a partir das relações corporais do homem no processo de produção de sua existência. Segundo o Coletivo de Autores (1992, p. 41):

O homem se apropria da cultura corporal dispondo sua intencionalidade para o lúdico, o artístico, o agonístico, o estético ou outros, que são representações, ideias, conceitos produzidos pela consciência social e que chamaremos de "significações objetivas". Em face delas, ele desenvolve um "sentido pessoal" que exprime sua subjetividade e relaciona as significações objetivas com a realidade da sua própria vida, do seu mundo e das suas motivações.

Nas palavras de Darido (2008, p.13) a abordagem crítico-superadora “acredita que qualquer consideração sobre a pedagogia mais apropriada deve versar, não somente sobre questões de como ensinar, mas também sobre como se adquire estes conhecimentos”. Dessa maneira, seria valorizada a questão da contextualização dos fatos e do resgate histórico.

Conforme o sobredito é possível afirmar que a abordagem teórica Crítico-Superadora articula de forma reflexiva os conteúdos organizados no currículo escolar, caracterizados como prática social. Assim, “como defende o conteúdo da cultura corporal como conteúdo de ensino da educação física, faz parte do que se convencionou chamar Tendência Crítico Social dos Conteúdos” (DUARTE, 2013, p. 92).

Os fatos acima colocariam a abordagem no rol das teorias críticas da educação. E isso não é por acaso, pois há uma relação direta entre a Pedagogia histórico-crítica e a abordagem crítico-superadora, já que esta última “bebeu da fonte da primeira”, e assim, partem dos mesmos princípios e das mesmas preocupações. Tais preocupações advêm das ideias marxistas e de um ideal contra hegemônico.

O método utilizado pelo coletivo, não primaria pelos procedimentos técnicos com a intenção de encontrar resultados lógicos e exatos na busca pela compreensão de um objeto. A análise seria feita a partir de pressupostos e categorias pautadas na reflexão, principalmente sobre a condição material da sociedade, os interesses e objetivos presentes nela, considerando sempre a classe social em que se encontram inseridos (DUARTE, 2013).

O Coletivo de Autores (1992) aponta que Educação Física escolar, tendo como objeto a reflexão sobre a cultura corporal, deve contribuir para a afirmação dos interesses de classe das camadas populares. Assim, na medida em que desenvolve uma reflexão pedagógica sobre os valores relacionados à coletividade, em detrimento daqueles relacionados à individualidade (eu), deve-se enfatizar a liberdade contida na expressão dos movimentos. Essa preocupação contribuiria com a emancipação dos sujeitos e negaria a dominação e submissão do homem pelo homem.

A emancipação contida na proposta da abordagem crítico-superadora estaria preocupada, segundo Duarte (2013), com o desenvolvimento de uma identidade de classe dos alunos, fator necessário para a construção de uma consciência de classe e posterior ingresso na luta pela transformação da sociedade.

As ideias que envolvem a perspectiva de emancipação contida na proposta da abordagem crítico-superadora, também possuem como raiz o pensamento marxista. Nesta concepção, a emancipação englobaria não só a questão política, “refere-se especialmente à

emancipação humana, onde a estrutura social classista seja destituída; portanto, a emancipação é obra de indivíduos concretos, determinados, diante de situações históricas bem objetivas” (DUARTE, 2013, p. 93). Nessa linha de pensamento, não seria possível concretizar a emancipação humana em uma sociedade de valores capitalistas.

1.6.1.2. *A abordagem crítico-emancipatória e a emancipação*

A principal obra já publicada, pela qual se expõem as ideias da perspectiva crítico emancipatória na Educação Física é de autoria do Professor Elenor Kunz. Tal obra se intitula "Transformação didático-pedagógica do esporte", e tem como referencial básico os pressupostos da teoria crítica da escola de Frankfurt (DARIDO, 2001).

Na obra supracitada, Kunz (2004) aponta de antemão que o seu intuito é contribuir para o crescimento e a solução de problemas específicos da Educação Física (de ordem didático-pedagógica), sem pretensão de avançar na discussão para outras esferas (como os problemas políticos). Nas ideias dele, tais avanços seriam importantes, mas naquele momento, e considerando a ampliação da produção de outros autores sobre tais problemas, não seria capaz de fazê-lo.

Apesar de não adentrar em problemáticas mais gerais da área, Kunz (2004, p. 8) garantiria que as questões pedagógicas sim, seriam amplamente debatidas, como observamos na fala a seguir: “meu principal propósito é anunciar e estimular mudanças reais e concretas, tanto na concepção de ensino, de conteúdo e de método, como nas suas condições de possibilidade, na prática pedagógica”.

A preocupação do autor está direcionada ao fazer pedagógico, ou seja, o ponto central das análises realizadas por Kunz está na fundamentação da própria prática. Para ele, haveria uma limitação nos estudos em Educação Física Escolar, a qual poderia ser identificada pela falta de diálogo entre teoria e prática. Desse modo, Kunz elaborara uma nova abordagem teórica, a qual pretendia superar essa separação dentro do ensino da educação física (DUARTE, 2013).

A emancipação, na teoria crítico-emancipatória emerge quando o autor fala sobre uma “consciência emancipada”, cuja base material se encontra no pensamento Kantiano. Outro suporte para sua teoria seria Habermas, do qual se inspirou para expor seu pensamento sobre a necessidade de um agir comunicativo, o qual possibilitaria que um processor racional fosse gerado em toda ação educacional. Kunz e Habermas teriam buscado no conceito kantiano de

esclarecimento, conhecido como *Aufklärung* os fundamentos para suas ideias de emancipação (DUARTE, 2013).

Para Kunz (2006, p. 33) a emancipação seria o “processo de libertar o jovem das condições que limitam o uso da razão crítica e com isso todo o seu agir social, cultural e esportivo, que se desenvolve pela educação”. Desse modo, no ideário de Kunz, a perspectiva de desenvolver uma comunicação livre, sem entraves, amarras e empecilhos estaria no horizonte de busca permanente por uma maior autonomia, por um esclarecimento e pela emancipação.

Apesar do ideário apresentado acima, Kunz entendia não ser fácil a busca por uma consciência emancipada, pois no seio do capital, esporte é igual a mercadoria de alto valor. Para Duarte (2013) a saída para essa problemática encontraria fundamento na teoria habermasiana, a qual afirma que a emancipação será materializada apenas quando os agentes sociais compreenderem que existem amarras que os prendem, dominam e alienam. Com isso, a tarefa da emancipação passaria necessariamente por uma autorreflexão.

1.6.1.3. *Emancipação x Emancipação*

Nos primeiros enunciados da proposta crítico-emancipatória é possível notar uma distinção entre ela e a abordagem crítico-superadora: a preocupação com as questões epistemológicas e suas interfaces com a prática social. Se na primeira não se enxerga essa necessidade, na segunda é tida como elemento basilar nas reflexões sobre o ensino da educação física escolar.

O autor Elenor Kunz ao apresentar a finalidade da produção de sua abordagem como aquela que não está preocupada com a solução de problemas na relação entre Educação Física e sociedade, demonstra outra diferença entre as abordagens analisadas: se na anterior o horizonte seria um novo modelo de produção, nesta não há apontamentos da necessidade de uma grande ruptura (DUARTE, 2013).

De forma sucinta, entende-se que enquanto a abordagem Crítico-Emancipatória põe o esporte como foco, a partir do seu aspecto didático-pedagógico, a Crítico-Superadora tem por base um ideário de igualdade social no contexto de sua prática, a qual prevê a partir de uma análise crítica, a superação da realidade (DUARTE, 2013).

Como visto anteriormente, as duas teorias não concebem a questão da emancipação de forma igual, pois cada uma está fundamentada em ideias de bases conceituais diferentes. A

abordagem crítico-emancipatória, ao seguir a linha de pensamento Kantiana, adota um conceito diferente de emancipação daquele advindo das ideias de Marx, pelo qual se orienta o entendimento de emancipação presente nas produções da abordagem crítico-superadora.

A construção do coletivo de autores pensa a emancipação numa esfera de busca por uma consciência de classe, na qual o sujeito estaria direcionado para luta por uma transformação na sociedade. Para Duarte (2013, p. 97) o trato com o conhecimento na visão crítico-superadora deve ser “considerado de maneira a favorecer os princípios da lógica dialética: totalidade, movimento, mudança qualitativa e contradição”.

Ao considerarmos o pensamento acima, confrontando-o com a lógica da emancipação humana oriunda do pensamento marxista, entende-se que há uma necessidade posta de se romper com aquilo que torna o homem acomodado, para que o mesmo tenha condições de se formar integralmente, desenvolvendo assim suas capacidades.

Já a emancipação a que se refere Kunz, nasceria através de um processo de comunicação livre de coerções, pelo qual seria possível buscar o esclarecimento. Nesse sentido o papel do esporte seria relevante, pois seria uma das formas de linguagem de um agir comunicativo, a partir da autorreflexão, que levaria à crítica, “na medida em que, com tal liberdade, os alunos poderiam perceber a coerção auto-imposta de que padecem” (DUARTE, 2013, p. 97).

As duas propostas de emancipação apontam em seu horizonte algum tipo de mudança, porém em uma conjuntura complexa, na qual o trabalhador vem cada vez mais sendo oprimido, é fundamental pensar em uma perspectiva que permita uma reflexão para além dos muros da escola.

Ao considerarmos a importância de formar um homem emancipado, transformador da sociedade, faz-se necessário entender que isto só é possível por via da consciência de classe. Portanto, uma proposta que demarca essa necessidade deve ser observada e analisada mais de perto, pois tem compromisso com o sujeito dentro da escola e na sociedade como um todo.

1.7. O professor como sujeito político

A tarefa de autopercepção do professor não é fácil e encontra dificuldades de ser realizada durante toda história. Como aponta Fernandes (1989), houve um tempo em que o professor sequer se reconhecia como proletário, negava-se a condição de assalariado por haver um status delimitando sua ação como incomum à da classe trabalhadora.

A explicação para o fenômeno descrito acima, pode estar naquilo que Freire (1987) chama de “hospedar o opressor”. O professor, mesmo na condição de proletário se identifica mais com os agentes do capital do que com os demais trabalhadores. Nesse sentido, seus pensamentos e ações se voltam para a defesa dos interesses desses agentes e isso em um cenário de sociedade estratificada gera uma contradição, pois significa jogar contra sua própria classe.

A identificação da classe trabalhadora com as classes mais abastadas e sua visão de mundo é fruto de uma relação de subordinação daquela para com estas. Para Gramsci (1978) é consequência dessa subordinação, o desenvolvimento de um contraste político-social, no qual o sujeito, apesar de sentir as problemáticas de sua classe, acaba por agir em função das classes mais ricas, das quais são submissas. É justamente a submissão que potencializa a incorporação da visão de mundo hegemônica por parte da classe trabalhadora, na qual está inclusa o professor. A formação do professor coopera para o aprofundamento dessa problemática:

“A gente põe um pouco de vinagre, um pouco de azeite, nenhuma matéria que diga respeito à capacitação política do professor, [...]. O professor, quanto mais inocente sobre essas coisas, será mais acomodável e acomodado” (FERNANDES, 1989, p. 163).

Com esse modelo de formação, o professor se encontra sendo utilizado como um instrumento de dominação, ao passo em que lhe é negada a possibilidade de se tornar um sujeito político.

O resultado de uma formação que negligencia a dimensão política é o afastamento do professor da atuação social, para além dos muros da escola. Para Ghedin (2012, p. 158) ele “tende a limitar seu mundo de ação e reflexão à aula”, e, portanto, faz-se necessário “transcender os limites que se apresentam inscritos em seu trabalho, superando uma visão meramente técnica na qual os problemas se reduzem em como cumprir as metas que a instituição (*escola*) já tem fixadas” (*ibid.*).

No pensamento de Fernandes (1989, p. 173), ao objetivar o nascimento de uma nova consciência esse professor deve “se colocar na situação de um cidadão de uma sociedade capitalista” e assim “reconhecer que tem um amplo conjunto de potencialidades, que só poderão ser dinamizadas [...], se conjugar uma prática pedagógica eficiente a uma ação política da mesma qualidade” (*ibid.*).

Em consonância com a ideia exposta anteriormente, Freire (1987) entende que o “sucesso” do processo de tomada de consciência depende de um movimento de autodescoberta do opressor que se encontra hospedado em cada trabalhador oprimido, para que este possa abandonar a contradição de pertencer a uma classe e defender os interesses de outra.

Ainda na mesma linha de ideias, Adorno (1995) afirma que enquanto sujeitos da sociedade, cada um de nós tem traços ligados à produção da barbárie, e que a predisposição para agir conforme esses traços (à agressividade, ao ódio e à destruição), devem ser redimensionados para o enfrentamento da própria barbárie, o que depende fundamentalmente da contínua busca por uma formação para emancipação.

Ao afirmarmos a necessidade de uma permanente busca pela formação, é possível surgir o questionamento de quem teria a responsabilidade de formar o professor. Ora, a criação de uma nova consciência não pode se dar de forma espontaneísta, como se em uma epifania o professor descobrisse a necessidade de tomar para si as demandas relativas à classe trabalhadora.

Na discussão sobre tal responsabilidade Gadotti et al. (1995) reconhecem a importância da classe do magistério assumir a formação de si mesma, reeducando-se e fundamentando suas ações por uma consciência crítica e política, a qual permitirá ao professor a travessia para a classe trabalhadora.

O conceito de travessia para a classe trabalhadora pode ser entendido como sendo o processo de reconhecimento do pertencimento a essa classe por parte de determinado profissional, o que deve ser seguido de uma tomada de consciência do seu papel na sociedade, gerando assim uma nova demanda para esse sujeito: lutar contra a opressão causada pelas classes mais abastadas.

Para Gramsci (1999, p. 103) a tomada de consciência de si mesmo se dá através de uma luta de “hegemonias” políticas, de direções opostas, a partir do campo da ética, depois no da política, culminando em uma elaboração superior da própria concepção do real.

“A consciência de fazer parte de uma determinada força hegemônica (isto é, a consciência política) é a primeira fase de uma ulterior e progressiva autoconsciência, na qual teoria e prática finalmente se unificam”. (GRAMSCI, 1999, p. 103)

Na linha de pensamento de Gramsci (1978; 1999) a classe trabalhadora deve constituir-se também de uma hegemonia, a qual ofereça resistência à hegemonia de ordem dominante. Assim, compondo uma hegemonia pela qual disputará embates no campo da ética

e da política, vai esse sujeito tomando consciência de sua classe, o que possibilitará a sua participação na vida prática do grupo social do qual faz parte.

Os sujeitos que passam pela travessia (tomam consciência de sua classe e passam a vivenciar os seus problemas) tem o potencial para se tornar aquilo que Gramsci (1978) chama de intelectual orgânico. Esse intelectual se desenvolve a partir da práxis em relação a sua classe, pois só se considera orgânico aquilo que de fato está imerso na gênese e na organização de determinada coisa.

O professor, enquanto sujeito que media práticas sociais e a relação entre produção e difusão do conhecimento teria um grande potencial para se tornar um intelectual, pois o mesmo acumula saberes historicamente produzidos, ao mesmo tempo em que pertence às classes mais desprivilegiadas.

No caso do professor, a travessia é imprescindível para torná-lo protagonista das ações transformadoras que poderão culminar, a partir do processo ensino-aprendizagem, na emancipação dos sujeitos. Então esse professor comprometido, que assume um vínculo com a classe trabalhadora, será identificado como um dirigente da aprendizagem (GADOTTI et. al., 1995, p.60).

A partir do que foi dito anteriormente, ratificamos que a construção de formação para a emancipação - a partir da superação dos problemas advindos da “semiformação” – pautada no esclarecimento e na liberdade-, é um caminho de possibilidades no propósito de alcançarmos o objetivo de formar sujeitos políticos, conscientes de sua classe e determinado a superar as problemáticas impostas pela atual conjuntura da sociedade.

2. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

A preocupação com a formação de professores, apesar de ter se intensificado no Brasil nas últimas décadas (ANDRÉ, 2010), não é recente na história da humanidade. Nota-se que a inquietação com a questão da educação vem acompanhada da necessidade de se apontar quais são os sujeitos que a construirão, em especial aqueles pelos quais se dará a “mediação” do processo ensino-aprendizagem.

Em suas incursões a respeito da história da formação de professores, Saviani (2009) percebeu que a questão da formação de professores foi preconizada desde o século XVII, quando se estabeleceu o primeiro centro de ensino com essa destinação. Tal estabelecimento fora batizado de “Seminário dos Mestres” e foi fundado por São João Batista de La Salle em 1684, na região de Reims, na França.

Apesar de a preocupação ser mais antiga, a questão da institucionalização da formação de professores se deu algum tempo depois da fundação do “Seminário dos Mestres”. Isso só aconteceu no período pós Revolução Francesa, do qual se derivou a construção das chamadas Escolas Normais, as quais nasceram com a responsabilidade de formar professores.

Já no Brasil, ainda segundo Saviani (2009) a problemática da formação de professores emerge de maneira mais contundente após o período de proclamação da independência, momento no qual se apreciava a possibilidade de avanço na constituição e organização da chamada instrução popular.

Ao tomarmos como base os aspectos históricos, de maneira que os coloque em constante confronto com a realidade atual das políticas de formação de professores no país, buscaremos entender as implicações pelas quais se gera um quadro de urgência na necessidade de formação permanente dos docentes.

A preocupação expressa aqui, não se refere somente à formação continuada, apesar de ser o principal objeto de estudo, sobre o qual a pesquisa se desdobra. Isso porque, em uma formação inicial precarizada são manifestadas algumas problemáticas, as quais geram nos sujeitos demandas que eles precisam suprir ao longo de sua trajetória profissional. Nesse sentido, acabam por enxergar nas modalidades de formação continuada, a possibilidade de superar essas demandas, o que promove uma superestima e uma visão corretiva, por exemplo, dos cursos de pós-graduação.

Além de tentar compreender como funcionam a formação inicial e a formação continuada de professores no Brasil, buscaremos entender quais as contradições contidas em suas formulações e execuções, pelas quais se dão alguns dos dilemas vividos na atualidade da

carreira docente. Neste sentido, apontaremos também para as possibilidades de superação desses problemas, considerando a perspectiva da emancipação como o horizonte formativo necessário.

2.1. O que é formação?

Antes de adentrar mais profundamente nas problemáticas da formação de professores, precisamos fazer alguns questionamentos. O que significa formar professores? O que espera de uma política de formação de professores? Para responder tais perguntas, faz-se necessário discutir acerca de alguns tabus sobre a formação, os quais não permitem uma visão ampliada sobre a complexidade da temática.

Para Hadji (2001) existem três problemas principais na compreensão do que é a formação de professores. O primeiro diz respeito ao entendimento de formação como o produto decorrente de uma ação de transmissão de conhecimento. O segundo se refere à compreensão de que formação só se dá nos moldes tradicionais de ensino. Já o terceiro compete à questão da formação inicial, pois há um entendimento de que ela seja suficiente para definir um sujeito como formado, desvalorizando assim qualquer meio de formação continuada.

Com relação ao primeiro problema descrito, entendemos que não seja formação apenas o produto final de um momento de troca de conhecimento. Não é simplesmente o conhecimento adquirido em forma de conteúdo que define se um sujeito terá sido bem formado ou não. A formação também está no processo, na dinâmica, na troca, na interação entre os sujeitos.

A ideia acima corrobora com a ideia de Freire (1987) de que a formação não é simplesmente depositar conhecimento em sujeitos que o aceitem sem questionar. A formação, portanto, deve ser aquela pautada na reflexão crítica, a qual permita o diálogo entre os pares, permitindo aos mesmos serem “formados” durante todo o processo.

Sobre o segundo problema mencionado, Hadji (2001, p. 168) afirma que a formação pode se materializar em forma de ensino, “mas esta não é nem necessária, nem a única, nem necessariamente a mais útil”. Corroboramos com a ideia da autora, no entendimento de que a formação não necessariamente deve ser uma atividade elaborada de ensino no formato tradicional, ou seja, existem formações de tipos diversos, em espaços diferentes, mesmo que não haja a intencionalidade de formar. Porém, na conjuntura atual, compreendemos que

espaços formais voltados para a formação de professores se fazem necessários, especialmente em função da crescente desvalorização da categoria com o passar dos anos.

Sobre a terceira problemática, entendemos ser importante perceber que a formação continuada é imprescindível, pois as relações estabelecidas na sociedade (históricas, políticas, econômicas, culturais, etc.), as quais se configuram como base para a produção do conhecimento, são dinâmicas. Assim, o professor precisa constantemente estar em contato com meios pelos quais se possibilite a interação com o conhecimento produzido pela humanidade.

Em outro sentido Hadji (2001) aponta que a formação de professores possui, ou deve possuir um triplo dinamismo, o qual percorre desde a dimensão subjetiva dos indivíduos, passando pela relação estabelecida entre eles no processo formativo, até as repercussões nas suas vidas profissionais.

A formação, então para Hadji (2001, p. 168) seria, em primeiro lugar dinâmica “no sentido de uma ação que se exerce sobre um sujeito tendo em vista provocar e/ou acompanhar mudanças nas suas maneiras de pensar e de fazer, para torna-lo capaz de agir com eficácia em certas categorias de situações bem definidas”.

Em segundo lugar, a formação seria dinâmica, pois na relação estabelecida entre “formadores” e “formandos” deve se estabelecer uma ideia de que todos são formados durante o processo. Nesse sentido, ambos são entendidos como detentores de um determinado conhecimento, a diferença seria apenas no quão elaborado ele estaria para cada um deles (HADJI, 2001).

E finalmente, a formação seria dinâmica “no sentido de uma série de ações que se inscrevem na duração de uma vida profissional (formação permanente)” (HADJI, p. 168). Assim, todo espaço acessado por um sujeito, que produz uma formação, seja ela em qualquer dimensão, tem reflexos na atuação profissional do mesmo.

2.2. A responsabilidade pela formação de professores

Na discussão sobre a formação de professores e seu desdobramento em inicial e continuada, faz-se necessário compreender a quem compete planejá-las, organizá-las, geri-las, executá-las e avaliá-las. Mas, em primeiro lugar deve se entender qual a concepção pela qual se confere isso ou aquilo como sendo formação inicial e formação continuada.

Atualmente a ideia disseminada, pela qual se fundamentam os documentos legais é de que a formação inicial de professores compreenda os cursos de licenciatura, nas diversas áreas de conhecimento (sendo esta uma etapa mais primária) e que as diversas modalidades de formação continuada constituiriam a sua complementação (etapas mais avançadas e aprofundadas).

Na visão de Canário (2001), tem prevalecido na atualidade um olhar dicotômico que separa a formação inicial e a formação contínua, o qual se sustenta na tese de que o processo formativo redundaria da adição de duas etapas complementares, relativamente estanques, ou seja, articuladas de modo apenas sequencial e linear, sem um movimento de troca que melhor lhe relacione.

Ainda na linha de raciocínio de Canário (2001) a visão de formação que separa formação inicial e continuada, colocar-lhes-ia em um processo de hierarquização de etapas, cuja ordem determina sua natureza e importância. Assim, nega-se a continuidade da formação como algo inerente ao ciclo de vida profissional. Essa ideia, então, sustenta-se em duas premissas: a primeira trata de afirmar a predominância estratégica da formação inicial, por entender que esta precede e determina as posteriores situações formativas; a segunda é o entendimento da formação inicial a partir da racionalidade técnica, pela qual se procede a uma justaposição hierarquizada de saberes científico.

Sobre a formação de docentes com fim de atuação na educação básica, segundo o artigo 62, da lei nº 9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 1996), deverá ser realizada em curso de licenciatura plena, a qual será admitida como formação mínima para o exercício do magistério (redação incluída pela lei nº 13.415, de 2017 que altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.).

Com relação à responsabilidade pela formação de professores, o parágrafo 1º do artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB (BRASIL, 1996), aponta que deverá ser a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, de forma essencialmente colaborativa, os promotores da formação inicial, da formação continuada e da capacitação dos profissionais de magistério.

A Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, que modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, de que trata a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nºs 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica (BRASIL, 2007), no seu artigo 2º dispõe que a “Capes subsidiará o Ministério da Educação na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a educação básica e superior e para o desenvolvimento científico e tecnológico do País”.

Ainda no que diz a Lei nº 11.502 (BRASIL, 2007), em seu artigo 2º, estabelece-se que:

§ 1º No âmbito da educação superior, a Capes terá como finalidade subsidiar o Ministério da Educação na formulação de políticas para pós-graduação, coordenar e avaliar os cursos desse nível e estimular, mediante bolsas de estudo, auxílios e outros mecanismos, a formação de recursos humanos altamente qualificados para a docência de grau superior, a pesquisa e o atendimento da demanda dos setores público e privado.

§ 2º No âmbito da educação básica, a Capes terá como finalidade induzir e fomentar, inclusive em regime de colaboração com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal e exclusivamente mediante convênios com instituições de ensino superior, públicas ou privadas, a formação inicial e continuada de profissionais de magistério, respeitada a liberdade acadêmica das instituições conveniadas [...]. (BRASIL, 2007)

Em síntese, pode-se afirmar que a responsabilidade da formação de professores, num nível ampliado, é do Ministério da Educação, mas a CAPES é o órgão escolhido para o fomento das políticas. Além disso, cabe a ela também a articulação com as outras esferas públicas, bem como com as instituições formativas.

Além do que fora exposto acima, a Lei 11.502 também versa sobre a questão do ensino à distância, o qual seria privilegiado - a partir dela -, em relação à questão da formação continuada e presente também na formação inicial. Além disso, a lei define a CAPES como a responsável pelas políticas de valorização do magistério.

Outro marco de grande relevância no que diz respeito à formação de professores é o decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016, o qual dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Este texto substituiu o decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 que versava sobre a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e sobre a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de

Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada.

O decreto nº 8.752 (BRASIL, 2016), mencionado acima, ratifica os objetivos da lei nº 11.502 (BRASIL, 2007) no sentido de apontar caminhos e princípios para a articulação e fomento das políticas públicas voltadas para professores da educação básica, através da consolidação do que seria uma política nacional abrangente.

Como pode ser observada, a preocupação com a questão da formação inicial e continuada está manifesta nos marcos legal, mas isso não é suficiente para dizer que há uma valorização do magistério. A materialização das políticas de formação docente, então, precisa ser constantemente avaliada, pois assim, podemos perceber se estão sendo desenvolvidas conforme a realidade e a necessidade diária do professor.

2.3 A formação de professores e as políticas neoliberais

Em seu estudo, André (2010), justifica a necessidade de se compreender como vem se configurando o campo de estudos em formação de professores no Brasil, pelo fato de haver uma crescente no interesse dos pesquisadores em relação às questões relacionadas à formação e ao trabalho docente, o que se pode verificar, segundo ela, pelo aumento da produção científica sobre o tema, pela visibilidade adquirida pela temática na mídia e pelo recente surgimento de eventos e publicações especificamente dedicadas às questões de formação docente.

Cada um dos setores da sociedade que se preocupam com a formação de professores aponta para problemáticas a partir de seu ponto de vista e de suas ideologias. As soluções oferecidas pelos mesmos também seguem nessa direção, e na configuração de sociedade neoliberal na qual estamos imersos, cada um tem para si um papel bem definido.

Para Antunes (2013), ao analisar o modo de produção do campo das políticas públicas educacionais em Portugal, percebe que este vem sendo organizado em meio a tensões, disputas, derrotas e contradições por parte das classes interessadas. Nesse contexto o Estado tem se evadido, por exemplo, da obrigação de garantir o direito social e humano à educação para adultos, paradoxalmente enquanto amplia gradativamente a oferta pública de educação e a população abrangida.

O fato demonstrado acima faz com que enxerguemos como se dá a formulação de políticas em uma matriz neoliberal: favorece-se uma viabilidade com relação à quantidade

(que vem acompanhada por vezes de uma precarização) para demonstrar para a sociedade que há preocupação com determinado direito social e humano, ao mesmo tempo em que se negligencia a viabilidade para outros sujeitos com as mesmas necessidades.

Ainda na perspectiva de Antunes (2013), em nome de uma “governança”, o Estado passa a atuar como decisório, regulador, financiador, das políticas públicas, mas que não as executa sem apelar para uma forte mobilização e envolvimento de entidades mercantis e de organizações ligadas ao terceiro setor (solidário, cívico ou cultural). Nesse sentido, o Estado, ao mesmo tempo em que delega a execução direta no campo das políticas, aumenta sua influência por dentro da sociedade civil.

A “governança” citada tem por viés, situar os “desenvolvimentos em discussão na gestação de formas políticas alternativas, em que capitalismo e democracia se interpelaram no bojo da instabilização do regime fordista de Estado de Bem-Estar” (ANTUNES, 2013, p. 85). Que dizer, estabelecer a “governança” requer dar o mínimo aos sujeitos no que diz respeito aos seus direitos sociais e humanos, de forma a não desagradar ao mercado, a fazer dele ainda necessário para suprir as demandas desses sujeitos.

Em consonância com as ideias de Antunes (2013) apresentadas acima, Arroyo (2010) afirma que ao se cunhar o Estado como o ator principal na regulação das políticas, estas são marcadas por uma característica compensatória, reformista e distributiva. Desse modo, acabam por agir apenas no sentido de compensar carências, e supostamente diminuir desigualdades, através da distribuição de serviços públicos.

Em síntese, pode-se dizer que o ideário que fundamenta as políticas no Estado neoliberal trata os desiguais como problema e as políticas como solução. Nesse cenário, “O Estado se mostra sem escrúpulos em seu papel controlador, interventor, restaurador da ordem social” (ARROYO, 2010, p. 1394).

Para Antunes (2013, p. 86) o modelo de “governança” das políticas públicas redundava em “uma construção conflitual e desequilibrada que envolve agudas tensões quanto à redistribuição social e ao reconhecimento da diferença”. As políticas, nesse contexto, “manifestam-se sob versões neoliberais hegemônicas ou segundo concretizações contraditórias, fragmentárias ou ambivalentes” (*ibid.*). Nessas últimas, observam-se dinâmicas de ação e sentidos políticos conflituosos, embates de interesses e compromissos, tensos e/ou precários.

O Estado vem sendo historicamente chamado a tentar, segundo Peroni (2013), controlar e regular as contradições do capital e a relação capital/trabalho, ou seja, é tido como mediador na correlação de forças entre as classes mais abastadas e a classe trabalhadora.

Diferentemente de como vem sendo concebido por muitos intelectuais, o Estado - ao “socorrer” sempre que têm condições o capital produtivo e financeiro nos momentos de crise -, configura-se como mínimo apenas para o desenvolvimento das políticas sociais. Para o mercado e as classes que se sustentam nele, o Estado é sempre máximo.

A ideia de um Estado não interventor na economia é superada quando se observa a questão mais profundamente. O Estado, na configuração neoliberal é fundamental para a manutenção da hegemonia e, portanto, não pode se desligar de assuntos voltados à economia, pois ela é um dos fatores essenciais para a continuidade dos abismos sociais.

No viés neoliberal, o Estado não serve somente para resguardar economicamente o capital, pois também se configura como “bode expiatório”, o culpado nos momentos de crise. Nessa concepção, torna-se responsável tanto por ter supostamente gasto demais com políticas sociais, quanto por regular o mercado, “atrapalhando” o livre andamento da economia (PERONI, 2013).

As políticas sociais são as primeiras afetadas nos momentos de crise, pois se atribui a elas uma ideia de pouca relevância e isso se traduz no fato de serem sempre as primeiras a sofrerem cortes orçamentários quando a economia entra em declínio.

As políticas educacionais, não estão distantes, mas sim imersas na problemática do papel do Estado. Elas são concebidas na óptica do caráter instrumental, obedecendo assim, à lógica econômica, a qual entende que “as políticas devem promover a adequação dos países em desenvolvimento às exigências postas pela globalização e incluí-los, ou permitir a sua inclusão, na nova ordem econômica mundial” (MAUÉS, 2003, p. 18).

No contexto da globalização e do novo papel dos organismos internacionais, os profissionais da educação passam a ter um papel fundamental como executores das políticas educacionais elaboradas como meio de ajustar a educação às exigências do mercado. O professor, o técnico, o administrador, passaram a ser os responsáveis pelo insucesso das medidas propostas, mas ao mesmo tempo os “redentores”, capazes de salvar a educação e conduzi-la na direção desejada (MAUÉS, 2003, p. 18).

No sentido das ideias acima, observa-se uma grande problemática, pois mesmo havendo órgãos responsáveis pela formação de professores, a materialização das políticas, bem como seu “sucesso” ou “fracasso”, dá-se muitas vezes pela força das mãos dos próprios professores. Assim, os entes criam e regulam determinada política, mas os olhares se voltam para o modo como a mesma está sendo desenvolvida, ou seja, como os próprios profissionais estão executando-a.

2.3.1. Os programas nacionais de formação docente

Dentro do universo de políticas públicas voltadas para a formação de professores, algumas, por sua natureza de ação, merecem destaque e carecem de ser constantemente analisadas. Tais políticas nascem no contexto neoliberal - o qual fora discutido anteriormente - e tem em comum o fato de atingirem um grande número de sujeitos Brasil afora.

Maués (2001) sugeriu que as políticas criadas a partir de um ideário neoliberalista no Brasil, seguiriam o movimento internacional, cujo princípio de desenvolvimento deveria estar fundamentado em alguns eixos. Alguns desses eixos que podemos destacar são: universalização, profissionalização, educação à distância e pedagogia das competências.

No intuito de analisar como se configuram as políticas no viés neoliberal, traçaremos uma breve discussão sobre três programas nacionais, os quais foram criados com o pressuposto de suprir determinada lacuna no campo da formação de professores. Os programas escolhidos foram o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e a Universidade Aberta do Brasil (UAB).

2.3.1.1. O PARFOR

O PARFOR foi lançado em janeiro de 2009 pelo Ministério da Educação e tem como premissa “induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para profissionais do magistério que estejam no exercício da docência na rede pública de educação básica e que não possuem a formação específica na área em que atuam em sala de aula” (BRASIL, 2018).

O PARFOR se encontra dentro do universo de políticas federais voltadas para formação e formação continuada de professores, atuando em três frentes, a saber:

Licenciatura – para docentes da rede pública de educação básica que não possuem formação superior; **Segunda licenciatura** – para docentes da rede pública de educação básica que possuem licenciatura em área distinta de sua atuação em sala de aula; **Formação pedagógica** – para docentes da rede pública de educação básica que possuem curso superior, sem habilitação em licenciatura (BRASIL, 2018).

Conforme explica Marim e Manso (2018) o objetivo do PARFOR gira em torno de:

“colaborar com as Secretarias de Educação dos estados e municípios e as instituições de ensino superior para elevar o nível de qualidade da formação de

professores das escolas públicas de Educação básica, proporcionando cursos presenciais de formação inicial”. (MARIM; MANSO, 2018, p. 94)

Desse modo, a ideia central seria sanar determinadas demandas, as quais foram estabelecidas nos planos estratégicos elaborados pelos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação de Professores.

Ainda segundo Marim e Manso (2018), o PARFOR foi o programa responsável pela formação de mais de 40.000 professores, espalhados pelas diversas regiões do Brasil, os quais atuam nas redes públicas da Educação Básica. O número reflete um dado importante que diz respeito à adesão por parte das secretarias de educação ao programa.

O PARFOR tem seus aspectos qualitativos, no ponto de vista da sua abrangência e do fato de dar a oportunidade aos sujeitos de terem garantida uma formação para a manutenção de sua carreira docente. Porém, uma universalização mal coordenada pode acarretar em problemas na execução do programa, quando se faz necessário pensar nas especificidades.

As críticas principais ao programa se referem justamente ao que é comum em um processo de universalização de política docente, que é a questão curricular. A maioria dos municípios, segundo Marim e Manso (2018), demanda uma política que englobe suas próprias necessidades, respeitando assim suas particularidades.

Nos seus estudos, Gatti (2013, p. 61) aponta que a execução do PARFOR se dá a partir de um currículo pautado em “disciplinas tradicionais, sem inovação, com estrutura e conteúdos que não se adequam aos propósitos do programa, especialmente sendo dirigido a estudantes que já são professores em exercício”.

Além das problemáticas descritas acima, os currículos adotados também não favoreceriam a prática reflexiva, além de afastar o sujeito de uma formação teórico-prática. Também não levaria em conta a riqueza das experiências de trabalho dos estudantes, tampouco tomariam para si aspectos didáticos inovadores, e mais grave: a ausência de uma preocupação com a organização do estágio, a qual acarretaria numa posterior dificuldade desses professores em formação de articular teorias e práticas (GATTI, 2013).

Em suma, pode-se dizer que do modo como tem se desenvolvido, o PARFOR acaba por deixar na mão dos professores formadores a responsabilidade de pensar nas necessidades específicas de cada local. É preciso, neste sentido, que a formação docente seja entendida como um elemento que inclua uma preocupação com a relação universal-particular, ao passo em que esteja voltada para a efetiva atuação dos professores em consonância com as mudanças ocorridas em todo momento na sociedade.

2.3.1.2. O PIBID

O PIBID, segundo Brasil (2018), é o programa pelo qual se “oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública”.

O programa é realizado na prática através de três atores diferentes: o professor da disciplina na escola, o coordenador da área de conhecimento (professor universitário) e os estudantes universitários. Dada à natureza de suas ações, há um caráter de formação inicial para o estudante universitário, e para os professores, tanto o da escola, quanto o da universidade, há um caráter de formação continuada.

O PIBID, de acordo com Marim e Manso (2018), foi criado em 2007, mas iniciou suas atividades apenas em 2008. Seu objetivo seria de apoiar os estudantes em cursos de licenciatura no ensino superior, buscando melhorar seus conhecimentos, sua aprendizagem e consequentemente a qualidade das atividades acadêmicas. Isso tudo através da inserção do discente no cotidiano das escolas públicas.

O programa visa também “proporcionar a participação dos estudantes em práticas docentes, experiências metodológicas, tecnológicas de caráter inovador, interdisciplinar e contextualizado, buscando superar os problemas do ensino e da aprendizagem” (MARIM; MANSO, 2018, p. 95).

Em 2015, conforme dados apresentados por Marim e Manso (2018), o PIBID, teria atingido mais de 90.000 bolsistas, registrados Brasil afora. Neste cenário, houve uma série de importantes resultados como a redução das evasões nos cursos de licenciatura. Gatti (2013) apontava para um crescimento no número de instituições que submetem suas propostas para o PIBID, mesmo com um grau de exigência alto dos editais da Capes.

Embora o impacto do programa seja grande, a CAPES, a partir de 2015, vem num crescente esforço para reduzir o programa, ao dificultar a substituição dos bolsistas que concluíram seus estudos ou se desligaram do programa. O Ministério da Educação publicou a resolução Nº 46 de 11 de abril de 2016, da CAPES, a qual aprovara o novo regulamento do PIBID, revogando, portanto, a regulamentação anterior de nº. 96/2013.

Este novo regulamento traria problemas como priorizar algumas áreas do conhecimento, em detrimento de outras, privilegiando apenas aquelas direcionadas diretamente com à Educação Básica, o que promoveria para a formação, um status reducionista (MARIM; MANSO, 2018).

Além disso, com base na análise de Marim e Manso (2018) é possível inferir que o atual regulamento não foi criado com a intenção de fazer do PIBID um programa voltado para qualificar a formação inicial dos estudantes de licenciatura. Sua real preocupação seria o crescimento no desempenho acadêmico dos alunos da Educação Básica, os quais são avaliados através de provas e tem seu desempenho medido conforme o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica).

Com um enfoque em vias assistencialistas e um olhar voltado mais para medir o desempenho escolar, a finalidade inicial do programa tem sido esquecida. Ao secundarizar a questão da formação dos professores, o programa perde em essência e se torna mais uma problemática no campo, do que um caminho para melhorá-lo.

2.3.1.3. A UAB

A UAB foi estabelecida no ano de 2006 como parte do sistema integrado de universidades públicas do país. Ela tem como base de ação oferecer cursos que “deveriam ser dirigidos preferencialmente a segmentos da população que têm dificuldade de acesso à formação superior” (GATTI, 2013, p. 61).

O programa, que prioriza cursos de licenciatura e de formação continuada para os diversos sujeitos da Educação Básica, tem como principais objetivos:

- (a) oferecer cursos de Ensino Superior em diferentes áreas do conhecimento; (b) ampliar o acesso ao Ensino Superior público; (c) reduzir as desigualdades na oferta do Ensino Superior em diferentes regiões do país; (d) estabelecer um sistema nacional integrando o Ensino Superior e o Ensino a Distância; (e) promover o desenvolvimento institucional na modalidade de Educação a Distância, assim como a investigação em metodologias inovadoras no Ensino Superior com o apoio das tecnologias da informação e das comunicações. (MARIM; MANSO, 2018, p. 98).

A política da UAB está dentro de um ideário de expansão da educação à distância no país, e isso tem ocorrido de fato. Segundo Gatti (2013), houve uma mudança na distribuição das matrículas dos estudantes entre licenciaturas presenciais e a distância: diminuem as dos cursos presenciais e aumentam nos cursos a distância, porém, isso se dá principalmente nos cursos oferecidos por instituições privadas.

A criação de polos da UAB nos municípios, no olhar de Freitas (2007), expressa uma intencionalidade do Ministério da Educação em modificar o aspecto da formação de professores. Assim, os mesmos são excluídos dos centros de educação, faculdades e do

ambiente universitário, ao passo em que são deslocados para serem formados nos espaços de trabalho da educação básica (especialmente nas escolas).

A distância dos espaços de formação citados acima pode ter efeitos quanto à qualidade na oferta dos cursos da UAB. A não adaptação dos currículos e sua flexibilização, o uso inadequado ou insuficiente das mídias, a qualidade dos materiais didáticos utilizados, (autoinstrucionais) e a pouca preocupação com os estágios, são alguns dos fatores a serem questionados. Além disso, a falta de espaços de estrutura básica (laboratórios, bibliotecas, etc.), que são considerados meios indispensáveis à formação docente, tornam a execução da UAB, no mínimo preocupante (GATTI, 2013).

Os aspectos citados anteriormente nos conduzem à preocupação de que o foco da UAB estaria mais na direção de cumprir metas relacionadas ao quantitativo de discentes matriculados em seus cursos, do que de fato com a qualidade da formação oferecida por eles (GATTI, 2013).

2.4. Os dilemas da formação de professores no Brasil

Nesta subseção tomaremos por base as ideias de Saviani (2011), o qual aponta que na atualidade existem cinco dilemas principais no que diz respeito à formação de professores no Brasil. Tais dilemas seriam fruto das precárias políticas destinadas à formação, as quais foram sendo desenvolvidas ao longo dos anos no país. Essas políticas, em síntese não dariam conta de elaborar um enfrentamento real para os problemas vividos na educação brasileira.

O primeiro dilema se refere à diagnose dos problemas, materializada através de pareceres (produzidos pelo Ministério da Educação e afins), os quais descrevem de forma satisfatória as problemáticas no campo da educação, mas que não produzem com a mesma efetividade encaminhamentos no sentido de solucionar tais problemáticas. Assim, entende-se que há uma consciência a respeito de determinado problema que não é acompanhada, na prática, de uma busca pela sua superação.

O segundo dilema trata da forma como são concebidas as diretrizes pelas quais se rege a educação e por consequência os cursos de licenciatura. Há nelas uma excessiva preocupação com as problemáticas que transversalizam a educação - as quais são citadas e problematizadas exaustivamente - em detrimento de pouca preocupação com as problemáticas raízes, as quais funcionam como base geradora dos outros problemas, localizadas na essência e não na aparência.

O terceiro dilema parte da questão das competências serem colocadas como norte do processo educacional, ao passo em que não se consegue sequer superar a “incompetência” formativa. Essa noção de competência, na sociedade atual, converge para um status de acomodação e adaptação, e coloca como vimos anteriormente, a dimensão técnica à frente das dimensões humana e política. Saviani (2011, p. 13), de forma contundente, afirma que a “redução da competência aos mecanismos adaptativos restritos à cotidianidade redundava numa extrema incompetência dos novos docentes para lidar com a complexidade da tarefa pedagógica”.

O quarto dilema se relaciona diretamente com o terceiro, pois trata da formação do professor de caráter técnico *versus* o professor de caráter mais culto. A idéia de formação hegemônica pretende a formação do primeiro, com um mínimo de instrumental para atuar em sala de aula e dar conta de transmitir o conhecimento de forma satisfatória. Porém a formação de fato preocupada com um professor atuante como sujeito político deve prever um professor culto, cuja capacidade de compreender a ciência e a filosofia, torne-o capaz de aprofundar o conhecimento dialogado com seus alunos, ampliando sua visão de mundo e o formando de modo integral.

O quinto dilema se refere à dicotomia entre os dois modelos básicos de formação de professores: modelo cultural-cognitivo e modelo pedagógico-didático. Para Saviani (2011) há um desequilíbrio na constituição dos currículos com relação a esses dois modelos, nos quais o pedagógico-didático se encontra desprivilegiado.

Em suma, Saviani (2011) argumenta que há seis problemas a serem enfrentados na formação de professores no Brasil, os quais são frutos dos dilemas descritos acima. São eles: fragmentação das iniciativas de superação das problemáticas, ou seja, as soluções são apresentadas apenas para os problemas específicos, como se não houvesse uma problemática conjuntural e estrutural; a descontinuidade das políticas educacionais ao longo dos anos; burocratização dos cursos de formação, onde as legalidades se impõem à produção de conhecimento; distância entre as instituições formativas e a escola; o paradoxo pedagógico expresso na contraposição entre teoria e prática, entre conteúdo e forma, entre conhecimento disciplinar e saber pedagógico-didático; condições objetivas do trabalho docente (jornada de trabalho precária e baixos salários, etc.).

Na direção de superar as problemáticas advindas dos dilemas da formação no Brasil, Saviani (2011) propõe alguns meios para se gerar o enfrentamento, a partir de novas perspectivas que estão em ordem de oposição à realidade atual e, portanto, configuram-se como contra-hegemônicas.

Para enfrentar a questão da fragmentação, propõe-se que haja uma organicidade no que diz respeito à formação de professores, com a centralidade no padrão universitário e com as faculdades de educação se constituindo de *lócus* privilegiado para esta formação.

Contra a questão da descontinuidade das políticas de formação, a perspectiva é de construção de novas políticas que promovam em longo prazo a formação de professores cultos. Desse modo, as políticas devem ser de Estado e não de governo, pois só assim se mantém um compromisso das gestões com relação à sua continuidade.

Contra a burocratização e a distância entre as instituições formativas e a escola, entende-se que deva ser necessário fomentar o desenvolvimento do tripé ensino, pesquisa e extensão, para que além do estímulo à intelectualidade, possa-se aproximar o ambiente formativo daquilo que deve ser o objeto da ação docente. Nesse sentido, poderá esse docente em formação tomar os problemas da escola como ponto de partida para sua organização pedagógica. Para tanto, invoca-se o poder do estágio, pois ele tem papel fundamental na construção da ponte entre espaços formativos e escola.

Com relação ao problema dos paradoxos pedagógicos, há uma indicação para se produzir uma formulação teórica que dê conta de superá-los. Para Saviani (2011), essa formulação deve ser pensada no sentido de ultrapassar oposições excludentes, articulando teoria e prática, conteúdo e forma, assim como professor e aluno, para assim, formar uma unidade compreensiva de dois polos que mesmo contrapondo-se entre si, dinamizem e coloquem em movimento o trabalho pedagógico.

Por fim, no que diz respeito aos problemas relacionados às condições objetivas de trabalho, entende-se que “é preciso levar em conta que a formação não terá êxito sem medidas correlatas relativas à carreira e às condições de trabalho que valorizem o professor” (SAVIANI, 2011, p. 16). Tal valorização deve seguir os seguintes aspectos: jornada de trabalho de tempo integral em uma única escola com tempo para o docente se organizar pedagogicamente e participar na gestão da escola e no atendimento à comunidade; salários dignos que valorizem a carreira docente, os quais viabilizam a atratividade da profissão.

A formação que pretendemos, pautada na emancipação, confrontadora das problemáticas históricas da produção da escola, não poderia, pois, efetivar-se, senão em um sentido de luta contra as desigualdades. Ora, se estamos pautando uma concepção de educação em uma perspectiva contra-hegemônica, pensar nas soluções para os dilemas da formação perpassa pela preocupação com a produção de desigualdades no ambiente educacional.

Nas ideias de Arroyo (2010) a relação entre educação e desigualdades, não superada, mas agravada pelo capitalismo, deve ser constantemente retomada. Em primeiro lugar, porque se trata de uma das relações mais caras do pensamento educacional ao longo da história. Além disso, porque essa relação tem sido deformada e secundarizada, subsumida pelas relações de mercado na educação, a qual pauta o padrão mínimo de qualidade e um currículo que prioriza competências, gestão e avaliações de resultados.

No intuito de pensar em uma formação que supere os dilemas apresentados e que rompa com a ideia de mercantilização da educação. Nesse sentido, analisaremos proposições feitas por Gatti (2013), as quais consideram cinco tópicos que são importantes a serem considerados na produção de políticas de formação efetivamente preocupadas com a carreira docente.

A primeira afirma que “a formação de professores não pode ser pensada apenas a partir das ciências/áreas disciplinares, como adendo destas áreas, mas precisa ser pensada e realizada a partir da função social própria à educação básica, à ESCOLA e aos processos de escolarização”. Nesse sentido, devemos pensar em uma formação que se desdobre em um ensino às novas gerações o conhecimento historicamente produzido e acumulado pela sociedade e, assim, consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil.

A segunda pontua que a formação deve se voltar para uma ação pedagógica na educação escolar que considere crianças e adolescentes jovens, em plena fase de desenvolvimento, dentro de uma perspectiva de humanização. Desse modo, não se deve esquecer que os sujeitos para os quais se direciona a educação são seres humanos dotados de aspectos afetivos e isso precisa ser levado em consideração.

Na terceira se dispõe sobre a necessidade de superar o tradicional modelo de formação de professores, o qual se encontra estagnado desde o início do século XX, com inspiração na em concepções de ciências oriundas de séculos anteriores (GATTI, 2013).

A quarta proposição visualiza uma formação de professores que vá para além do improvisado, com horizonte na superação de uma posição missionária ou de um mero ofício, renegando as possíveis ambiguidades quanto a seu papel como profissional e agente social, a ser considerado da mais alta importância.

Por fim, a quinta e última proposição prevê que uma cultura geral aprofundada é parte necessária ao exercício de seu trabalho. Não se pode negar ao professor o conhecimento cultural, assim como não existe “consistência em uma profissionalização sem a constituição de uma base sólida de conhecimentos aliados a formas de ação” (GATTI, 2013, p. 60).

2.5. Formação de professores x mundo do trabalho

No cenário neoliberal, com a tecnologia dinamizando o processo produtivo e com o advento de novas bases de organização do trabalho, a burguesia requer um novo estoque de capital humano mais qualificado, o qual possa extrapolar o simples domínio de destrezas, atingindo um patamar de domínio de habilidades (FERNANDES, 2015).

Em seu estudo, Frigotto e Ciavatta (2014) apontam que o problema do desemprego cresceu à medida que as mudanças na organização do mundo do trabalho passaram a acontecer. Trabalhadores em situação de precarização, sem nenhuma estabilidade, com contratos temporários passaram a dar cara à chamada flexibilização.

Para atingirem o novo patamar estabelecido pela cada vez mais exigente classe burguesa, o trabalhador é convidado a se transformar em um sujeito de novo tipo. A ideia é que ele seja cada vez mais competitivo e, portanto, deve aprender apenas o que é essencial para seu trabalho, no intuito de ser o melhor em determinada função e, assim, ter condições de se manter “empregável”.

Segundo Fernandes (2015), no meio da nova configuração do mundo do trabalho a Educação tem um papel fundamental, pois é capaz de promover um ciclo que iniciacom uma formação em que as pessoas modificam suas habilidades e conhecimentos, de modo que quanto mais ela se aprofunda em seus estudos, maior sua habilidade cognitiva e maior sua produtividade. Com isso, permite-se que o sujeito conquiste espaços profissionais e, assim, receba melhores salários.

A ideia exposta acima faz parte de um discurso que, conforme vontade do capital, deve ser assumido pelo trabalhador. O cerne da questão está na meritocracia, pela qual se compreende que apenas aqueles sujeitos esforçados teriam como recompensa as melhores posições na sociedade.

O discurso adotado para esse trabalhador se integrar aos moldes do novo mundo do trabalho prevê que ele seja mais flexível, eficiente e polivalente (MAUÉS, 2003). E é a partir desse mesmo discurso, conforme vai sendo internalizado pelo trabalhador, que se dá a fragmentação da classe trabalhadora. Fragmentação essa necessária para o capital, pois quando os trabalhadores gastam sua energia disputando entre si, não sobra energia para lutar pelos seus direitos e contra a precarização pela qual está submetido.

A partir da lógica de um discurso de investimento na melhoria da instrução do trabalhador e na sua qualificação profissional, o capital mostra sua preocupação apenas com o setor produtivo. “O sistema escolar é reduzido a uma atividade economicamente relevante

para seleção e qualificação de mão-de-obra para a estrutura de produção” (FERNANDES, 2015, p. 61).

Na visão de Fernandes a compreensão acima, entende-se que a Educação é concebida - considerando sua divisão em níveis-, como espectro que justifica a desigualdade de renda e os problemas de nossa sociedade. Ao passo que assume um discurso de negação de uma sociedade de classe, oferece uma educação baseada na divisão de classes (FERNANDES, 2015).

No contexto apresentado acima, houve modificações no âmbito da formação de professores. O professor agora é tido como aquele que deve ter o domínio necessário de conteúdos e técnicas específicas, pensadas previamente. Alguns modelos de formação continuada vêm sendo pensados por esse viés (FERNANDES, 2015).

Ao analisarmos as ideias apresentadas acima, percebemos como fazem Frigotto e Ciavatta (2014, p. 18) que “O neoliberalismo, na forma que aparece no campo educacional, [...] substitui a reflexão teórica pela afirmação de um catálogo de princípios e verdades irreversíveis de caráter doutrinário e, portanto, ideológico”.

Segundo a constatação de Fernandes (2015), alguns termos são utilizados para demarcar a formação de professores, conforme o viés neoliberal. Capacitação, reciclagem e treinamento são algumas das palavras utilizadas para designar um tipo de formação caracterizada por ser breve, com temas ditos relevantes, mas sem necessariamente dialogar com a realidade. Tais termos são associados a um profissional que deva focar em suas habilidades, nas suas competências, ou seja, na sua dimensão técnica.

A formação continuada de professores, na cena que estamos desenhando, é assumida “como meta pelos sistemas de ensino por meio de cursos semipresenciais, à distância e em serviço” (FERNANDES, 2015, p. 65). Organismos internacionais, como o Banco Mundial, teriam como papel investir nos programas de formação, porém sua participação se dá mais ideologicamente do que de fato no financiamento.

As mudanças ocorridas no âmbito da educação, bem como os objetivos das novas políticas demonstram que o Estado assumiu a responsabilidade de se ajustar as necessidades de mercado. Desse modo, o foco é produtividade e resultados e isso é constantemente monitorado através das avaliações em larga escala voltadas para a educação.

Os programas de formação continuada podem diferir em características e abordagens, mas convergem numa premissa de epistemologia da prática, onde o saber se constrói a partir da experiência pessoal dos professores, de forma isolada, sem perceber o sistema econômico

no qual a educação está inserida, e no qual a mesma é marcada pelo processo de produção e pelas regras do mercado (FERNANDES, 2015).

A compreensão dos atuais modelos de formação continuada, dos seus princípios e intencionalidades é algo fundamental para perspectivar uma formação de professores com vistas à emancipação. Compreender que a escola é potencialmente um âmbito de formação de trabalhadores exclusivamente para o mercado, faz com que desvelemos qualquer ideia sobre a mesma, assim possibilitando voltar um olhar crítico para ela.

2.6. A formação de professores de Educação Física na atualidade

Na década passada, Taffarel (2006) observara que a conjuntura não seria favorável para a classe docente. Desvalorização e desprestígio seriam palavras de ordem, inclusive no campo da Educação Física. A autora alertou ainda para a possibilidade dos cursos de Educação Física no Brasil sequer estarem formando os discentes para enfrentar essa realidade.

Outro alerta importante para nossa discussão foi feito por Nozaki (1999), quando o mesmo disse que em face da nova configuração do mundo do trabalho, algumas disciplinas escolares iriam ser privilegiadas em detrimento de outras, pois seriam estratégicas para a formação de competências, as quais, como já vimos, seriam imprescindíveis para trabalhador se adequar ao novo ordenamento.

As disciplinas privilegiadas apontadas por Nozaki (1999, p. 7), seriam aquelas que “interagiriam na capacidade de raciocínio abstrato, que apostariam na formação para a interação em grupo, e que tentariam dar o aporte funcional dos conhecimentos mais recentemente desenvolvidos no campo tecnológico”. Nesse cenário não haveria um espaço destinado à Educação Física, podendo a mesma ser “descartada”.

Nos dias atuais, podemos observar que as preocupações tinham fundamento, quando, por exemplo, analisamos a produção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio (BRASIL, 2018). Neste documento, que se configura como a referência para o currículo da educação básica, é nítido o privilégio dado às disciplinas “língua portuguesa” e “matemática”, pois as mesmas são as únicas dadas como obrigatórias.

Na visão de Taffarel (2006; 2012), há um mecanismo cuja atuação se sente em todo o corpo da Educação Física, o qual promove uma resposta às exigências do mercado, no âmbito da gerência do trabalho e do trabalhador, a saber: o Conselho Federal de Educação Física (CONFEF) e sua legislação que regulamenta a profissão (lei nº 9.696, de 1º de setembro de

1998 que dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física.).

Para Nozaki (1999), a regulamentação da profissão não tem a preocupação de fomentar uma melhor condição de trabalho para a da Educação Física. Sua intenção seria a formação de uma reserva de mercado, nos moldes do ideário neoliberal, criando assim um embate que fragmenta os trabalhadores da área.

A regulamentação da profissão trouxe para dentro da Educação Física, aquela ideia de competição, vista anteriormente, na qual os trabalhadores necessitariam se qualificar cada vez mais para o exercício da sua função, enquanto disputam com os demais trabalhadores as vagas no mercado.

O caso da regulamentação da profissão de educação física, segundo Nozaki (1999) - com suporte na perspectiva neoliberal -, age no sentido de fragmentar a classe de trabalhadores, para que os mesmos não tenham condições de lutar por melhores condições de trabalho, nem de se opor aos grandes proprietários do mundo das atividades físicas.

Na visão de Taffarel (2012, p. 106) é vital perceber formação do professor de Educação Física no contexto atual de “degeneração e decomposição do modo de produção capitalista”. Desse modo, a ótica pela qual se deve dar a análise da formação de profisses deve considerar o constante acirramento da luta de classes.

Outro ponto da questão sobre a regulamentação é a questão da divisão entre licenciatura e bacharelado, como campos diferentes da atuação do “profissional” da Educação Física. Essa divisão é entendida pelo campo progressista da Educação Física como um atraso, o qual está inscrito numa tática maior do capital sobre a formação. Na concepção de Taffarel (2012) a separação entre licenciatura e bacharelado na formação acadêmica fragiliza a formação dos trabalhadores através do fomento ao esvaziamento teórico.

Na visão de Taffarel (2012, p. 102-103) a lógica por trás das ideias do CONFEF prevê “restringir [...] a formação e atuação profissional, interferindo na universidade e nos campos de trabalho - e isto é observável na “realidade atual” em que se aliam outros fatores que desqualificam o professor em sua formação acadêmica”.

Mais recentemente, a resolução Nº 6, de 18 de dezembro de 2018, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física, veio aumentar a discussão sobre a divisão. Nesta resolução se prevê para o professor de Educação Física, uma formação estilo “2+2”, na qual os primeiros anos seriam dedicados a uma formação mais geral e nos últimos dois anos o discente faria a opção pela licenciatura ou pelo bacharelado.

Apesar das sempre vivas discussões, a realidade da divisão vem se concretizando no Brasil, nos últimos anos. E parte da responsabilidade por essa afirmação da divisão se dá em função da criação de cursos em instituições privadas. A maioria das Licenciaturas e Bacharelados vem se concentrando nas universidades e faculdades privadas, segundo Taffarel (2012).

Além da abertura de cursos nas instituições privadas, o aumento do acesso aos cursos de Educação Física vem se dando a partir da criação de cursos à distância. A própria UAB tem promovido a entrada de novos discentes nesses cursos. Tal fato indica uma tendência que deve perdurar na área pelos próximos anos.

Na compreensão de Taffarel (2012), a formação de professores de Educação Física no Brasil, tem se caracterizado nos últimos anos por três tendências. A primeira diz respeito a expansão dos cursos de bacharelado, que em síntese perspectivam formar profissionais para atuarem nos âmbitos não escolares. A segunda seria o crescimento da participação da iniciativa privada na formação, a qual está focada nos lucros com a formação de profissionais. Por fim, a educação à distância, pautada numa formação rápida e de baixo custo de investimento.

A realidade atual, seguindo a linha de pensamento de Taffarel (2012), constitui-se de um confronto diário da formação de professores de Educação Física, em relação aos determinantes sociais. Assim, as incursões sobre formação do professor de Educação Física devem apontar para a constituição de um projeto histórico, pelo qual se assente a compreensão de que a área não está isolada do contexto social, muito pelo contrário, determina e é determinada por ele.

2.6.1. Alguns aspectos da formação continuada

O acesso à formação continuada, especialmente em nível de pós-graduação, pelos professores de Educação Física, bem como por todos os docentes, não depende simplesmente da vontade dos sujeitos. As condições objetivas dão determinantes para que os mesmos permaneçam sendo formados.

Na sua constatação sobre o campo da formação docente em Educação Física, Araújo e Cabral (2009) notaram que era frequente a prática de formação continuada se assentar em atividades de curta duração. No entanto, entendemos que estas não necessariamente suprem as complexas demandas advindas do universo docente.

Para a pesquisadora Assis (2011), as formações de curta duração geralmente estão em desconformidade com a realidade, ou seja, distante das necessidades reais dos professores. Assim, por mais “atualizados” que sejam os conteúdos oferecidos nestes cursos, não há uma preocupação com a articulação deles com as problemáticas da escola. Tal fato torna esse tipo de formação continuada apenas mais uma forma de mercantilizar a educação, alinhando-a as necessidades do capital.

O alinhamento da formação continuada em Educação Física ao reordenamento do mundo do trabalho pode ser observado também nos espaços mais formais, como na pós-graduação. No documento da área 21 da CAPES (2016), no que toca a Educação Física, são expostos alguns valores sobre o andamento da abertura dos cursos de mestrado e doutorado da mesma. Neste documento também se expressam algumas vontades e interesses por parte daqueles que compuseram o documento.

Por meio do documento acima mencionado, a CAPES (2016) expressa algumas preocupações, as quais são tidas como entraves para o avanço da Educação Física no país. Uma delas relativa à baixa criação de cursos de mestrado de caráter profissional, para a qual se suscita a possibilidade de conceber cursos em rede como forma de solucionar o problema. Outra questão é com relação às avaliações dos cursos, onde a inquietação paira sobre os resultados obtidos pelos mesmos, tratando as notas obtidas pelos mesmos como referencial para analisar a sua qualidade.

O avanço na criação de cursos de pós-graduação é algo vital para a Educação Física. Por meio do acesso a eles, permite-se ao professor se reconhecer enquanto pesquisador, reafirmando, assim, sua potencialidade como produtor de conhecimento. Porém, sob a ótica do capital, produz-se uma pós-graduação cuja finalidade é mostrar resultados, índices e formar mão-de-obra superespecializada. Desse modo, é preciso apontar para um horizonte que possibilite uma formação mais humana, ao passo em que os cursos são criados.

Para além dos modos formais de se acessar a formação continuada, consideramos importante também para o professor de Educação Física a participação em outros espaços formativos. Para Araújo e Cabral (2009, p. 10) espaços como “sindicatos, as associações de classe, [...] movimentos sociais [...] são contextos que possibilitam maior aproximação dos docentes com diversos aspectos da realidade que muitas vezes estão encobertos e/ou distorcidos por discursos e textos oficiais”.

A formação de professores de Educação Física, então, como aponta Assis (2009) deve estar assenta numa ideia de continuidade e atrelada à realidade vivida pelo docente na sua jornada diária. Deve-se, para tanto, perceber sua dinâmica com a sociedade, sem se restringir

a uma modalidade específica, pois cada uma trás para o sujeito contribuições a partir de suas perspectivas.

3. EMANCIPAÇÃO, FORMAÇÃO CONTINUADA E EDUCAÇÃO FÍSICA

Na última seção de nosso estudo, travaremos algumas discussões a respeito da relação estabelecida entre a emancipação humana, a formação continuada de professores e a Educação Física. Para tanto, apresentaremos os resultados da nossa pesquisa de campo e documental, permeados por discussões fundamentadas pelos autores que aparecem ao longo do trabalho.

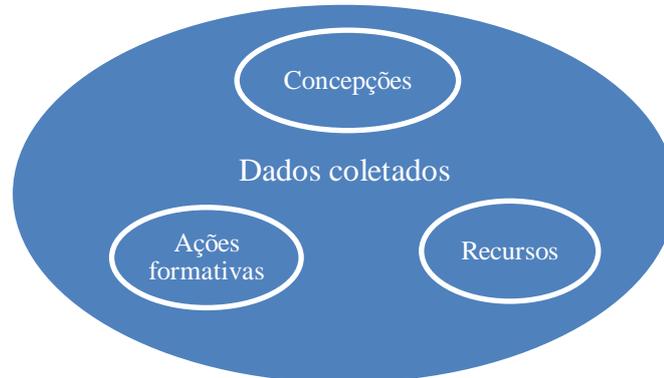
Na primeira parte, tratamos dos resultados das entrevistas realizadas com a equipe que coordena as ações formativas de Educação Física da rede municipal de Ananindeua. Na segunda parte, trazemos para a discussão o resultado dos questionários respondidos por 24 professores de Educação Física do município, os quais frequentam as ações formativas oferecidas pela rede. Por fim, acrescentamos para o debate a análise feita sobre os documentos pelos quais se constroem as ações formativas.

3.1. A formação oferecida pela rede municipal de Ananindeua para professores de Educação Física

Na busca de desvelar os elementos preponderantes para o desenvolvimento das ações formativas, utilizamos a técnica de grupo focal para entrevistar os membros da DIF, responsáveis por estas formações, abordando temas que iam desde a história da própria divisão até a forma como a “emancipação humana” se encontra (ou não) inserida nelas.

Para evidenciarmos melhor os dados colhidos, optamos por descrevê-los a princípio e posteriormente discuti-los. A discussão está dividida em subseções de acordo com as categorias que emergiram do processo de análise e interpretação dos dados (FIGURA 1). Assim, a divisão se deu da seguinte maneira:

Figura 1 - A organização da apresentação dos dados coletados nas entrevistas realizadas com a equipe da DIEF.



Fonte: Elaborada pelo autor (2019).

Como observamos na Figura 1, a área em azul representa todo o conjunto de dados produzidos pelas entrevistas. A partir da análise inicial desses dados, pudemos organizá-los e separá-los em categorias (recursos, ações formativas e concepções) conforme a aproximação temática. Dito isso, prosseguiremos com a descrição e na sequência apresentaremos os resultados das análises.

No primeiro eixo das entrevistas, tratamos dos aspectos históricos e organizacionais. A questão inicial indagava sobre a constituição da divisão e neste ponto houve quem desconhecesse o processo por ter “entrado” para o grupo após ele já estar criado, mas houve quem respondesse com dada precisão, de forma sucinta. Desse modo, separamos a seguinte fala, a qual explica um pouco da gênese da DIEF:

Quando houve, é... uma mudança de governo, né, se encerrou o projeto portas abertas e aí entrou um novo coordenador, foi o professor Raul, e a partir desse momento é... ficou em discussão se continuaria o portas abertas ou não, se nós iríamos fazer uma divisão de educação física ou um departamento e se criou em priori o departamento de educação física. E aí entraram novas pessoas pra contribuir nesse trabalho, mas aí depois em reuniões técnicas a gente percebeu que departamento não seria um nome correto, pois não tínhamos estrutura suficiente pra isso, nem de pessoas nem de divisões internas e aí se passou a ter a divisão de educação física, que é a DIEF, e que a divisão deve ter mais ou menos uns... acho que 9 anos mais ou menos por aí (GF7³).

A mudança na gestão, mencionada na fala, ocorreu em 2009, quando outras pessoas passaram a assumir cargos dentro da secretaria de educação, embora o prefeito continuasse o mesmo. Antes desse período, os sujeitos que passariam a compor a divisão, estavam alocados

³ Como forma de resguardar a identidade dos sujeitos, definimos códigos para substituir seus nomes. Os códigos contêm a sigla GF em alusão a grupo focal e um número de 1 a 8, representando cada sujeito.

em um projeto chamado “Portas Abertas”, o qual foi finalizado para a então criação da divisão.

Com o passar dos anos, a divisão cresceu em número de pessoal e em responsabilidades também, como podemos observar na resposta sobre as atribuições da mesma, a seguir:

Formações docentes, é, jogos estudantis, jogos escolares né, jogos dos servidores, eventos assim como os jogos das ilhas que busca o lazer, o entretenimento, alguns projetos como o projeto “Recrear” que vai, que vai aos sábados nas escolas conveniadas né com a gente. Formações pros professores, é, acadêmicos de educação física e apoio as outras divisões daqui da SEMED (GF2).

Com o tanto de responsabilidades hoje em dia, pode-se questionar de onde vem os recursos para dar vazão às mesmas. Nesse sentido, perguntamos sobre a forma como se capta tais recursos, de onde vêm a verba e se há uma regularidade no recebimento dela. Nas falas ficou evidente que este último ponto, por exemplo, não se materializa, ficando o recurso dependente da aprovação de projetos, como explica a fala de um dos sujeitos:

[...] não tem uma verba que vem mensalmente pra gente é... de acordo com as ações que nós vamos... é... que nós planejamos e executamos né, durante o ano, a gente vai viabilizando os recursos pra que ela possa acontecer, algumas inclusive são parcerias de pessoas que fazem conosco, principalmente no caso de formações pra professores e algumas sim aí precisa de um orçamento pra isso, principalmente do caso de jogos como o JEAN's é uma grande competição nossa (GF7).

Na fala anterior, é possível identificar que não somente há uma dependência da secretaria para que as ações aconteçam, mas também de parcerias externas, dada a natureza delas e as demandas advindas das mesmas. Referente a isso, questionamos sobre os espaços e materiais utilizados, especialmente nas atividades que envolvem um público grande. Dado isso, obtivemos a seguinte resposta:

Os espaços são as próprias escolas, auditório da SEMED, os auditórios das escolas, às vezes até particulares que fazem parceria com a gente (GF2).

[...] os materiais fornecidos pela própria secretaria pela própria SEMED. Não é um material assim muito grandioso. Às vezes a gente solicita emprestado de outros órgãos, outros departamentos, mas as ações são realizadas. (GF8)

A primeira questão posta sobre os recursos e infraestrutura é a ausência de materiais e espaços fixos, disponíveis exclusivamente para a divisão, fato este que está ligado à problemática da verba, pois não há nada organizado de forma regular. Desse modo, sempre

quando há uma demanda, a coordenação deve fazer uma solicitação para as instâncias maiores da secretaria, dificultando sempre o processo de organização das ações formativas.

Sobre a organização da divisão, quanto à formação e distribuição de função de cada sujeito, podemos observar uma predominância de professores de Educação Física, os quais realizam inclusive trabalhos administrativos, numa ordem muitas vezes mais técnica do que pedagógica. Isso fica evidente na seguinte resposta:

E aí é composta hoje pelo coordenador, que é o professor Anadilson, e a equipe **técnica** (*grifo próprio*) que tem mais ou menos acho que hoje 12 a 13 professores e mais um administrativo (GF8).

Todos são **técnicos** (*grifo próprio*) em educação física, formados em educação física e um coordenador geral (...) atrelado ao departamento de educação que é dirigido pela professora Marluci Gatinho (GF2).

A organização desse grupo, no que concerne ao planejamento das atividades se dá, segundo os membros, através de reuniões ordinárias e avaliações das ações realizadas anteriormente. A partir das reuniões são produzidos alguns documentos, como as atas, mas que não é a única forma de se produzir a memória da divisão, como vemos adiante:

A gente faz relatório anual e esses relatórios são encaminhados para o departamento de educação e ficam arquivados nos computadores aqui algumas coisas. (GF2).

Com relação às formações, há também o aspecto da apreciação da avaliação feita pelos professores que é levada em consideração, da seguinte forma:

[...] de acordo com as avaliações que nós fizemos com os professores com as sugestões que eles dão aí a gente pode inserir as formações, os temas que vão ser ministrados, e de acordo com a política que a gente vê que tá em processo de mudança de Governo, e essa transição eles fazem algumas mudanças que a gente precisa se adequar e colocar os professores a par do que tá ocorrendo pra eles ficarem inteirados dos assuntos propostos pelo Governo né. (GF5)

Normalmente nós sentamos aqui nas nossas reuniões ordinárias, pra decidir o tema, qual a pedagogia, qual a dinâmica vai utilizar. (GF1)

Embora todo o grupo discuta a respeito da organização das formações, existe um subgrupo responsável especificamente por pensar nas mesmas, em relação ao tema, aos aspectos pedagógicos, à formulação do projeto, aos ministrantes, na divulgação, etc. Sobre isso, chamou a atenção à fala de um dos membros:

[...] nós temos um grupo, né, que pensa, tá, pensa a respeito das formações. Esse grupo ele compartilha com um grupo maior de técnicos e levando em consideração também as fichas avaliativas (...) que os professores recebem no final de cada formação (GF1).

Na fala anterior, ressalta-se mais uma vez a importância dada à opinião dos professores na hora de formular as propostas de formação, o que ainda é possível observar na sequência da fala:

é... e que eles colocam lá sugestões, né, de assuntos, de conteúdos que podem ser abordados, então a gente, essa equipe, né, que é da área mais pedagógica dentro da divisão ela faz um filtro, tá, traz sugestões pra equipe como um todo pra equipe de técnicos e a gente avalia mediante, lógico, algumas situações como profissionais adequados, profissionais qualificados pra desenvolver, é, tal conteúdo, tal assunto, tá, o tempo que vai ter também pra gente fazer essa formação. Então esse grupo, hoje, que é composto de três professores eles são responsáveis por esse filtro e por esse, por essa proposição de formações, de assuntos proposto nas formações ao longo do ano (GF1).

Sobre a responsabilidade por ministrar as formações, um dos professores explica que algumas vezes é a própria divisão que toma à frente, de acordo com as experiências e afinidades de cada um com as temáticas. Porém, a grande maioria das ações formativas é ministrada por convidados, geralmente professores universitários, alguns da Universidade Federal do Pará (UFPA), outros da Universidade do Estado do Pará (UEPA), por exemplo.

Como uma questão importante para nossa discussão, indagamos sobre a chamada “hora pedagógica” ou “hora-atividade⁴”, pois ela poderia ser algo que influenciasse na organização das ações formativas, já que é uma prerrogativa que ela seja um momento da jornada docente voltada, entre outras coisas, para a formação.

Em relação à hora pedagógica, descobrimos que não é articulada com as ações, embora haja um respaldo para os professores que participam das mesmas, os quais têm suas faltas abonadas se o dia da formação coincidir com um dia letivo. Para deixar claro essa desarticulação, separamos duas falas explicativas:

Basicamente nenhuma (*relação*) porque essas formações são feitas mediante ao nosso calendário, não tem relação nenhuma com a escola (GF1).

Cada escola faz de um jeito a sua hora pedagógica e alguns professores no início reclamaram muito em relação a isso mas é uma questão da gente analisar e se

⁴ Na lei municipal 2.355, de 16 de janeiro de 2009, que dispõe sobre o plano de cargos, carreiras e remunerações dos servidores do magistério público municipal de Ananindeua, e dá outras providências, está prevista no artigo 18, parágrafo II que haverá para a jornada de 120 horas, um total de “20 (vinte) horas mensais como horas-atividade, cumpridas durante quatro dias da semana, preferencialmente no local de trabalho, destinada à preparação e avaliação do trabalho didático, à colaboração com a administração da escola, às reuniões pedagógicas, à articulação com a comunidade e ao aperfeiçoamento profissional, de acordo com a proposta pedagógica da Escola”.

aprofundar nesse caso aí e vê de que forma da pra alinhar né, com as formações e vê de que forma seria menos desgastante pro professor de educação física (GF2).

Visto que, as ações formativas não atendem necessariamente à organização da hora pedagógica, nota-se que datas, turnos e horários fiquem sob a responsabilidade apenas da lógica da divisão. Na mesma linha, a questão pedagógica das ações, também, é discutida dentro do grupo, embora o projeto precise ser aprovado pelo departamento de educação.

Para a formulação das ações formativas, embora tenhamos perguntado sobre a concepção de formação utilizada pelo grupo, novamente se expressa uma preocupação com a opinião dos professores, como podemos observar adiante:

Bom, é, a nossa principal base é, ao meu ver, são as nossas pesquisas dentro dos nossos eventos né (GF6).

É, a gente tenta sempre ouvir o, a ponta da lança que são os professores que tão em sala de aula, estão nas escolas e tentar adequar as nossas possibilidades pra atender os anseios deles né, através das nossas anamnese de pesquisa e tudo mais. (GF4)

Ao questionarmos sobre a concepção de educação física que rege as formações, notamos que não há algo definitivo, ou seja, uma ideia fixa balizadora. Nesse sentido, as formações são pensadas mesmo de acordo com o entendimento do que os professores estão demandando. Isso é possível observar na fala adiante:

Na verdade (*a construção das ações*) tem dependido realmente da... é... tem dependido muito da nossa prática mesmo, a gente tenta adequar mais a nossa realidade porque aqui dentro da nossa divisão a gente tem feitos os trabalhos pedagógicos, tem elaborado a nossa base e tudo mais, mas a gente também defende muito a teoria como era antigamente, então é... a gente tenta defender muito a prática, e saí um pouquinho... e juntar a teoria com a prática. Então a nossa principal base são os anseios dos professores da escola (GF4).

Sobre a questão dos aspectos formativos, perguntamos aos professores qual a preocupação deles em relação à formação humana, dentro da construção e do desenvolvimento das ações. A resposta que obtivemos pode ser observada abaixo:

[...] a gente sempre tenta abranger junto com a parte pedagógica mesmo né, a pedagogia abrange muito, inclusive com o tema do nosso currículo em educação física, é... a parte humana das diferenças entre os alunos, a diferença dentre os professores né, é... o... sempre tenta conversar um pouquinho antes com cada palestrante pra entender, tanto quanto o que ele quer passar dessa parte humana, quanto a nossa visão pra gente poder alinhar é... uma fala só. (GF6)

No aspecto da formação política, obtivemos respostas um tanto quanto conflitantes, com entendimentos diferentes de política, o que demonstra pouca afinidade do grupo com relação a esse tipo de discussão. Para os membros do grupo, a questão da formação política não está colocada como uma das prioridades, como percebemos a seguir:

[...] a gente apesar de viver no meio político né, dentro de uma secretaria a gente sempre tenta deixa a política partidária de lado dentro das nossas formações e eventos esportivos no geral. É, tendo consciência de que a política é importante né, principalmente pra nós termos pernas e braços pra poder realizar os eventos e formações e acompanhar os professores dentro das escolas (GF4).

[...] sempre quando se faz contato com determinado professor ou professora pra vim ministrar a oficina, a formação a gente procura colocar algumas diretrizes, né, e justamente segue esses parâmetros que tá se colocando, do professor se ver como um elemento é... mediador, sim, do assunto do conteúdo proposto (GF5).

Outra dúvida que tentamos esclarecer através da entrevista está relacionada com a questão da teoria e da prática dentro das ações formativas. Para os membros da DIEF há uma demanda maior pela questão da prática, pois segundo eles, os professores já teriam muito acúmulo teórico. Desse pensamento, desencadearam-se as falas adiante:

A gente tenta equilibrar né, as formações porque tanto a parte teórica quanto a parte prática né, o que a gente percebe que uma da... das solicitações dos professores né, é justamente a parte prática né, porque teoria eles já tão... eles querem mesmo no dia-a-dia na prática, como utilizar aquele conhecimento teórico através da prática. Normalmente nós temos um momento antes dos eventos né, que é feito o... a projeção do evento, o projeto físico, no papel, é passado, é conversado e discutido entre a equipe e... no momento final antes de iniciar os eventos nós também passamos pros professores de educação física da rede pra ouvir as contribuições e finalizar. (GF4)

Os participantes das ações são massivamente os professores de Educação Física da rede, mas também são convidados os estagiários das escolas (acadêmicos vindos das instituições superiores do município), alguns pedagogos que lecionam para ensino infantil e ainda situações em que são chamados professores da esfera estadual que atuam no município.

Na questão da forma de divulgar as ações formativas, nota-se que a tecnologia tem ajudado nesse processo, pois segundo eles o principal canal de comunicação com os professores é o *whatsapp*. Os professores afirmam que, embora tenham tentado utilizar outros canais para se comunicar as escolas – como o setor de comunicação da secretaria e o envio de cartas convites para as escolas –, o *whatsapp* em termos de respostas é o mais eficiente. A utilização de e-mail também é constante, pois através deles algumas informações sobre as ações são enviadas em anexo.

Com relação à organização e ao desenvolvimento das ações formativas, questionamos sobre quais materiais são utilizados e os professores afirmaram utilizar principalmente os “tradicionais” como bolas, bambolês, cones, além daqueles mais “pedagógicos” como *datashows*.

No que diz respeito à avaliação dos participantes em relação às ações formativas, os membros afirmam que são passados questionários no final de cada formação, para que cada sujeito se expresse sobre a mesma, podendo deixar sugestões também para os próximos eventos.

Ao serem questionados sobre a avaliação interna, chama a atenção o fato de a mesma acontecer com dada regularidade, não só no término de alguma ação ou evento, mas também um balanço no final do ano, como está expresso na seguinte fala:

quando finda todos os nossos eventos, a cada um, a gente faz uma reunião de avaliação, no final de cada evento, ouvindo a opinião da cada técnico aqui da divisão, e o que cada um sentiu dos próprios professores que estavam, estavam na frente do... participando dos eventos e também fazemos uma avaliação final no final do ano né, com todos os relatórios pra tentar suprir os problemas e tentar alcançar novos objetivos pro próximo ano (GF4).

Na última etapa das entrevistas, o foco foi a questão da “emancipação humana”, pois é o elemento central de nossa discussão, mas que só poderia ser aprofundado após nos apropriarmos dos elementos mais básicos relacionados às ações formativas. Na primeira questão desse eixo, indagamos sobre o entendimento do grupo sobre esse conceito. Percebemos a partir das respostas uma inclinação para um conceito de esclarecimento, como podemos analisar na fala abaixo:

Certo, a gente entende que emancipação é... humana, é... diz respeito a própria compreensão do indivíduo de entender o que há ao redor dele, em termos de sociedade em termos de relação entre as pessoas né, e a partir daí tentar dá um rumo na sua vida, nas suas ações, nas suas atitudes levando em consideração aquilo que pensa, aquilo que acha, né, levando também em consideração o seu histórico de vida (GF3).

Na sequência, questionamos se essa compreensão parte de alguma teoria da educação física ou mesmo da educação, pois como vimos anteriormente, há algumas abordagens que apresentam a emancipação humana como um de seus pilares. Neste aspecto, os professores pareceram se distanciar da pergunta, não demonstrando qualquer vínculo de sua ideia de emancipação com as teorias educacionais.

Na intenção de compreender qual a visão da divisão sobre o papel dentro da realidade atual, indagamos sobre a forma como este é visto no espectro educacional. Para o grupo, o papel do professor, no contexto atual, é de:

[...] fazer aflorar nos alunos a cultura corporal, para que os mesmos tenham condições de serem mediadores do movimento corporal (GF3).

Diante do exposto na fala acima, nota-se o entendimento do grupo sobre o compromisso dos professores da rede, os quais tem a responsabilidade de formar alunos do ensino infantil até os anos finais do ensino fundamental.

As formações, então, segundo os membros têm o intuito de fazer com que o professor possa:

[...] buscar pra que ele possa compreender, entender e até mesmo socializar os saberes, ou seja, para que ele dissemine o conhecimento (GF3).

Na concepção do grupo, o professor media o conhecimento “adquirido” entre espaço formativo e a sala de aula, na qual os alunos deverão se apropriar também desse novo conhecimento.

A partir da compreensão sobre o professor de Educação Física e do como entendem a necessidade formativa desse professor, a equipe associa a importância da emancipação para esse sujeito da seguinte maneira:

[...] o momento da formação é o momento de relatar experiências, é o momento de você ouvir também né, o que os outros tem a dizer de determinado assunto de determinado conteúdo né, e a partir dali você levar pra sua realidade aquilo que você [...] abstrair de melhor né, e aí você chegar na sua comunidade, chegar na sua realidade escolar tá colocando em prática aquilo que você é... é digamos assim aprendeu, aquilo que você vivenciou, né, e tá compartilhando ali com seus alunos com a sua comunidade escolar de uma forma geral (GF5).

Ao seguirmos os questionamentos referentes à emancipação, perguntamos sobre como ela pode ser mais desenvolvida nos moldes das ações formativas da divisão. Nesse ponto, surgiu uma espécie de desabafo da equipe, especialmente sobre a ausência dos professores, os quais são o principal público-alvo das mesmas. Segue a fala:

[...] eu acredito sim, que o nosso papel a gente vem desenvolvendo, né, com alguns entraves lógico tá, é... mas que a gente vem realizando ao longo desses anos, é... e assim, a cada formação, é, os professores eles saem de uma forma renovada a gente escuta muito isso no final das formações “poxa foi legal, olha eu vou levar essa ideia

lá pra minha escola, eu pensei em fazer dessa forma” é... então isso é muito bom, a gente escutar no final de uma formação é... esses dizeres, né, essas declarações (GF3).

É lamentável que nem todos estejam participando da forma que deveria e isso é algo que a gente ainda vai avaliar, e tentar fazer um grupo maior de professores possam tá participando dessa formação porque isso daí é extremamente importante nós como professores, sabemos que o momento da formação é extremamente importante até pra sua práxis mesmo, tá, e assim a dificuldade maior de emancipar, de levar um entendimento de emancipação para a sala de aula é justamente essa, a questão de alguns professores, uma parcela dos professores da rede municipal no que trata da educação física ainda não participarem com regularidade dos nossos eventos, das nossas formações. Mas eu acredito sim, que aqueles que mantem, é, uma regularidade nas formações, eles tem essa compreensão de emancipação e colocam realmente na prática aquilo que eles vivenciam nas nossas formações (GF5).

Para o grupo, da forma como entendem a questão da emancipação humana, esta é fundamental a ponto de que os convidados precisem se alinhar a sua concepção. Há uma ideia expressa de que existe uma homogeneidade com relação à compreensão sobre emancipação, e esse entendimento segundo eles funciona como norte para suas ações, como vemos na última fala do grupo:

Sim, a gente tá finalizando um ano letivo, tá, e a partir do mês que vem agora, a gente é... vai tá reunindo a equipe técnica, vai tá reunindo a equipe pedagógica que é responsável é... de tá pensando, trazendo proposta, filtrando também determinados assuntos mas a gente já pensa sim em dá continuidade ao trabalho que vem sendo desenvolvido ao longo dos anos, a emancipação é como se fosse um pano de fundo disso (GF3).

3.1.1. Recursos

Os recursos, para uma ação formativa são imprescindíveis e carecem de estar articulados às demandas e necessidades, portanto, não podem ser simplesmente adaptados ou improvisados. Desse modo, entendemos como em Araújo e Cabral (2009) que deva pensar em instrumentos, pelos quais se possa estabelecer a possibilidade de haver *feedbacks*, aproximando assim diferentes contextos, a partir rede de trocas, em uma perspectiva de buscar soluções para o meio educacional.

A utilização dos recursos não pode ser algo apenas incidental, mas sim um trabalho previamente planejado, pensado no sentido das diferentes possibilidades dos múltiplos contextos educacionais e, para tanto, faz-se necessário estabelecer equipamentos, espaços e materiais fixos, sempre disponíveis para a equipe organizadora das formações.

Para ocorrer a materialização do que está proposto acima, cabe pensar na necessidade de se alocar uma verba fixa para a divisão, pois assim, haveria uma dada autonomia com

relação à compra de materiais. Tal recurso faria com que o processo de organização das ações formativas pudesse ser facilitado, pois a preocupação com a infraestrutura diminuiria, o que poderia dar um fôlego maior no planejamento com relação aos métodos, às metodologias e até mesmo à fundamentação teórica.

Segundo Freitas (2007), a preocupação com a questão do investimento na educação é um ponto crucial para buscarmos sua qualidade. Na perspectiva do trabalho docente, esse investimento deve ser forte, especialmente na formação de professores, o que não pode ser feito de qualquer modo.

Ao passo em que os recursos devem estar direcionados para que a divisão possa realizar seus espaços formativos, deve-se haver uma preocupação constante com a formação desses sujeitos que compõem a divisão, processo dificultado pela burocracia imposta de se captar recursos apenas através de projetos.

Quando se trata de recursos, importa não somente pensar em materiais e equipamentos, mas também nos sujeitos. As pessoas que formulam as ações formativas, bem como aquelas convidadas para ministrá-las devem ser alvo de igual preocupação com a formação em relação ao público-alvo. O processo de educar o educador, como sugere Fernandes (1987), é complexo, e nesse caso, especialmente se observa isso, no momento em que percebemos que os responsáveis pela formação são também professores que estão atuando ou que atuou na escola, os quais estão no mesmo patamar no nível de hierarquia dos professores para quem planejam as ações formativas.

A valorização dos profissionais que desempenham a função de organizar as ações formativas é fundamental, pois ela incentiva os sujeitos a desenvolverem sempre um melhor trabalho. Mas isso precisa ocorrer em diversos aspectos, como no fomento à formação continuada desses profissionais, uma remuneração adequada, boas condições de trabalho, etc. Assim, com recursos materiais disponíveis, infraestrutura e atenção aos profissionais terão uma base para o pleno desenvolvimento de ações formativas de qualidade.

3.1.2. Ações formativas

Para Imbernón e Cauduro (2013) uma ação formativa realmente preocupada com a formação de um professor reflexivo, demanda um planejamento crítico que inclua sim, a análise da prática, mas de um ponto de vista fundamentado a partir de um conjunto de pressupostos ideológicos que lhe dará o suporte necessário.

A experiência prática da equipe não é algo a ser descartado, mas não pode ser o elemento principal na elaboração de uma ação formativa. Considerar as necessidades dos professores também é importante, mas numa concepção mais ampliada, entende-se como em Imbernón e Cauduro (2013), que a formação permanente deve abranger questões de modo a se refletir, constantemente, os valores e as concepções de cada sujeito da equipe. Ou seja, faz parte da formação também desconstruir conceitos e isso deve ser pensado no momento do planejamento.

Como vemos nas falas, há certa esquiva da questão política, ou por se confundir com o aspecto partidário da mesma, ou por um receio de se entrar em alguma polêmica, com os professores e também com a gestão. Desse modo, a formação política, mais do que a formação humana se encontra sem espaço nas ações formativas, dependendo da dinâmica entre ministrantes e participantes para acontecer.

A ausência da formação política, como vimos anteriormente pode trazer consequências para o professor. Este, como explica Ghedin (2012) pode acabar limitando seu espaço de atuação ao ambiente escolar, no qual sua preocupação estará direcionada apenas ao cumprimento de metas pré-estabelecidas, ou seja, de modo mecanicista e conforme a lógica estabelecida para ele pelo capital no mundo do trabalho.

Ainda segundo as ideias de Ghedin (2012), com as quais corroboramos, o pensamento da divisão, pelo qual se vê teoria e prática como momentos diferentes é preocupante. Essa visão pode ser considerada ingênua, pois não reconhece as duas coisas como parte de um mesmo processo, o qual deve se dar com elas sendo trabalhadas de forma simultânea, numa perspectiva dialética.

Na perspectiva posta por Ghedin (2012), entende-se que para haver uma verdadeira transformação na formação de professores, é preciso mudar a lógica pela qual se estabelece a prática como o cerne da formação. Desse modo, faz-se necessário abraçar a práxis, pois ela consiste de um movimento constante de ação e reflexão, pelo qual não se separa teoria e prática.

Importa, pois, pensar numa perspectiva de formação pela qual o sujeito compreenda a necessidade constante de se trabalhar teoria e prática de forma a não priorizar uma em detrimento da outra. A percepção de se haver muito acúmulo de teoria e pouca experiência prática se dá justamente porque as duas coisas são pensadas de modo separado, ideia essa passível de ser superada.

Com relação à metodologia utilizada nas ações formativas, percebe-se que estas se dão de modo tradicional, com um espaço/tempo desenvolvido em “sala” voltado para questões de

conteúdo e outro direcionado à “aplicação” desse conteúdo na prática, momento em que equipamentos como as quadras são demandados.

No que toca avaliação, há uma demonstração constante nas falas de preocupação com relação ao *feedback* entre os organizadores das ações, os ministrantes e o público-alvo. Para os organizadores, essa troca é fundamental para o desenvolvimento de novas ações, o que consideramos ser elementar nesse processo, bem com a preocupação com a auto avaliação da equipe.

O pensamento em torno da metodologia e da avaliação é necessário, pois o modo como se operacionaliza uma ação formativa também diz muito a respeito das suas possibilidades. A fundamentação teórica pode estar impecável, mas se a metodologia não for consistente e atrativa, dificilmente irá envolver os professores e os resultados podem não ser qualitativos.

Como suporte para o planejamento, a equipe deve levar em conta o dinamismo da formação evidenciado por Hadji (2001). Assim a metodologia e a avaliação poderão ser pensadas sobre três aspectos: nas possíveis mudanças que serão provocadas na ação e reflexão desse professor; na relação entre os atores da formação (organizadores, ministrantes e participantes) e em todo o aspecto que circunda a vida desses profissionais que estão sendo formados. É nessa perspectiva, sempre ampliada que se possibilita uma formação voltada para a emancipação.

3.1.3. Concepções

A ideia de se ter um dado entendimento de emancipação humana e afirmá-la como plano de fundo do seu trabalho, mas sem apresentar pistas que a vinculem com uma pode ser entendida como uma limitação no processo de construção e desenvolvimento de uma ação formativa.

Para Duarte (2013) é fundamental se fazer opções quando se há uma real preocupação com a educação, pois o uso da teoria “serve” não somente para fundamentar e organizar o trabalho em si, mas também para alicerçar o trabalho para a dinâmica da luta social. Isso se põe importante, pois vivemos em um contexto particularmente antagônico. Se a ideia de emancipação existe, mas se encontra difusa, sem um foco, sem uma fundamentação, sem apresentar objetivos concretos, poderá prejudicar o trabalho, limitando o seu alcance e suas possibilidades de se tornar efetivo.

Na concepção de Imbernón e Cauduro (2013) a formação dos professores está diretamente relacionada com o ideário de quem a organiza, principalmente a respeito do pensamento que se tem sobre a função social dessa categoria. Ou seja, se a ideia dos membros da equipe é de que o professor tem como função central fazer com que o aluno se desenvolva, logo a formação estará voltada para a dinâmica da sala de aula, no processo ensino-aprendizagem.

Ao seguirmos a ideia acima e ampliarmos nossa análise, um professor que é visto apenas na sua dimensão técnica, terá uma formação voltada para os aspectos técnicos. Porém, se a formação almejada é aquela voltada para a emancipação humana, logo o professor deveria ser visto numa perspectiva mais complexa, pois a sua função social vai além do mero “ensinar para o aluno aprender”.

A partir das ideias expressas pela equipe, torna-se evidente que há uma preocupação constante com relação à formação de professores, não só pelo fato de ser uma responsabilidade deles, mas pelo reconhecimento de que eles também são docentes e sentem na pele as mesmas necessidades. Todavia, essa preocupação nem sempre se materializa em uma ação planejada e coordenada, em função das diversas dificuldades impostas à sua atuação.

No tocante à emancipação humana, há uma lacuna entre a compreensão e a efetivação de sua premissa nas ações formativas, ou seja, por mais que se pense nela, nas falas se pôde perceber que não há necessariamente uma organização dos momentos no sentido de traçar conteúdos, métodos e objetivos voltados a ela.

Dentre as categorias que estudamos, as quais estariam relacionadas com o conceito de emancipação, apenas a do esclarecimento se fez presente de algum modo nas falas, não de maneira clara, mas diante da associação recorrente do conceito de emancipação com a ideia de se buscar compreender ou entender determinada coisa.

O fato de haver um entendimento por parte da divisão, mesmo na superficialidade sobre emancipação e esclarecimento não significa que necessariamente no produto das ações formativas se incluirá uma melhor compreensão de mundo, ou que mesmo havendo essa compreensão, ela será “levada” para sala de aula. Como observamos, a partir dos estudos de Adorno e Horkheimer (1985), o esclarecimento, dependendo do modo como é pautado pode não servir para a transformação, portanto há de se tomar o cuidado para não o tornar apenas um instrumento de acomodação.

3.2. A percepção dos professores sobre a formação oferecida pela rede

Uma etapa fundamental da nossa pesquisa está relacionada à avaliação dos professores em relação às ações formativas ofertadas pela DIEF. Não bastava para nós ler os projetos e ouvir os responsáveis pela formação, sem ter a mínima noção de como estes espaços estavam sendo vistos pelos docentes.

Ao utilizarmos o questionário, intencionamos ouvir uma boa quantidade de professores, para ganhar em diversidade e, portanto, em qualidade. O questionário estava dividido em cinco seções, para facilitar a compreensão dos participantes. O texto não segue a orientação direta da divisão do questionário, pois optamos, a exemplo do resultado das entrevistas, por descrever os resultados para então adentrarmos na discussão.

A partir da análise dos dados produzidos, dividimos essa discussão em três categorias, como mostra a figura a seguir:

Figura 2 - A organização da apresentação dos dados coletados a partir dos questionários aplicados aos professores de Educação Física da rede.



Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

A exemplo da figura relacionada aos dados da entrevista, a área em azul representa todo o conjunto de dados produzidos nesta etapa da pesquisa. Conforme a análise inicial desses dados, pudemos organizá-los e separá-los em categorias (perfil dos professores, formação na rede e formação continuada) conforme a aproximação temática. Dito isso, prosseguiremos com a descrição e na sequência apresentaremos os resultados das análises.

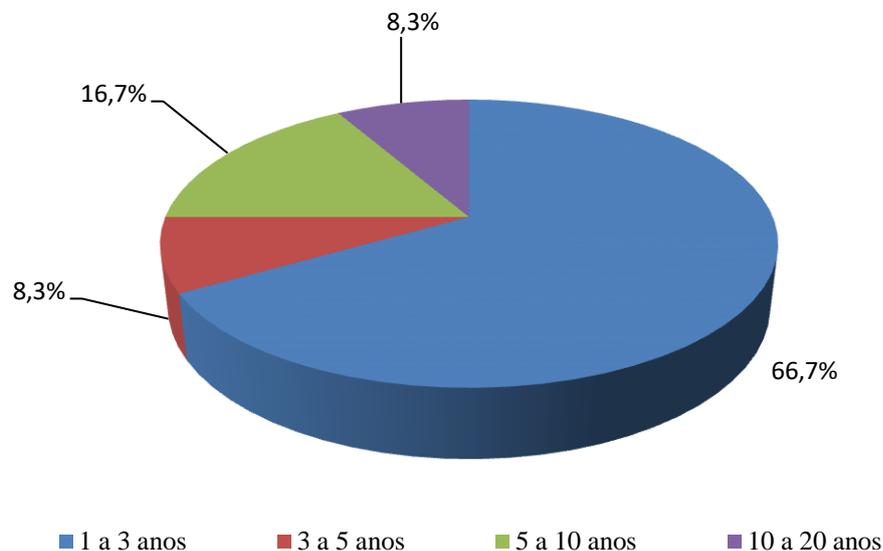
Dos 24 sujeitos que preencheram o questionário, 50% se declararam homens e 50% mulheres. Do total, todos mantêm vínculo com a prefeitura de Ananindeua (79,2% efetivos e 20,8% temporários) e 5 ainda possuem um segundo vínculo: 2 com a Secretaria de Educação

do Estado do Pará, 1 com a Secretaria de Educação do município de Belém, 1 com Secretaria de Educação do município de Castanhal e 1 com a Escola Superior Madre Celeste (ESMAC).

Com relação à jornada de trabalho, praticamente todos os professores trabalham no período da manhã (22) e no turno da tarde (23). Apenas 7 professores trabalham no turno da noite, horário no qual se oferta a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no município. Essa jornada dos professores se dá, em grande parte distribuída em no máximo duas escolas. Apenas um professor relatou trabalhar em 4 escolas e outro em pelo menos 5.

Há uma boa distribuição em relação ao tempo de serviço dos professores que participaram da coleta de dados, embora a maioria de fato de concentre naqueles que estão na rede entre 1 e 3 anos (66,7%). Desses, grande parte está no período de estágio probatório do servidor público do município. Do restante, 8,3% tem experiência de 3 a 5 anos na rede, 16,7% entre 5 e 10 anos e outros 8,3% tem entre 10 e 20 anos de “casa”, como observamos abaixo:

Gráfico 1 - O tempo de serviço na rede dos professores de Educação Física.



Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

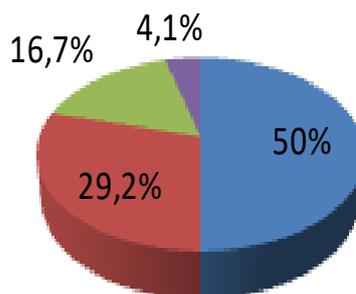
A principal instituição formadora desses professores é a Universidade do Estado do Pará - UEPA, tendo sido responsável por formar 66,7% dos professores participantes, o que representa dois terços do total. Em destaque também, a Universidade Federal do Pará - UFPA (12,5%) e a Escola Superior Madre Celeste – ESMAC (12,5%), a qual de todas as mencionadas é a única presente no município de Ananindeua.

Com relação à frequência nos espaços formativos, 20,8% dos professores alegaram participar sempre que alguma ação oferecida pela DIEF desse cunho acontece. A metade desses professores participa quase sempre destes espaços e 29,2% afirmam participar às vezes.

Na especificidade da semana pedagógica de Educação Física, organizada pela DIEF, a participação dos professores é maior. A metade afirma participar sempre que acontece, enquanto 29,2% participam quase sempre e 16,7% participam às vezes. Apenas 1 sujeito, que representa 4,1% não tem uma frequência grande neste espaço, quase nunca tendo participado do mesmo. Para evidenciar melhor essa relação, vejamos o Gráfico 2:

Gráfico 2 - A participação dos professores de Educação Física nas ações formativas.

■ Sempre ■ Quase sempre ■ Às vezes ■ Quase nunca



Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Com relação à participação nas ações formativas, chama a atenção o fato de que apenas 20,8% conseguem estar de forma integral (quando o sujeito se mantém presente do início até o final do evento, em todos os dias do mesmo). Ou seja, a grande maioria (79,2%) possui alguma limitação com relação a sua participação.

No que toca a divulgação, a grande maioria dos professores (20) afirma tomar conhecimento das ações formativas por meio de mensagens em aplicativo de mensagem instantânea (*whatsapp*). Apenas 6 recebem a informação prioritariamente através da direção e/ou coordenação da escola, 4 por contato direto com os membros da equipe da DIEF, 2 por meios de colegas de rede e 2 por correio eletrônico (*e-mail*).

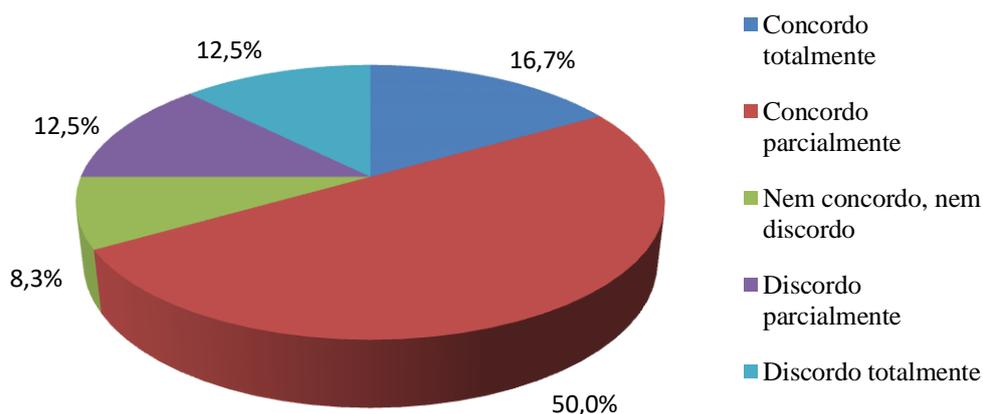
Perguntados se as ações formativas oferecidas pela DIEF transmitem a ideia de terem uma teoria pedagógica como plano de fundo e, diante disso, um total de 29,2% dos

professores afirmou ter certeza dessa afirmação. Porém, para 25% dos professores isso não está dado de forma clara.

Com relação à abordagem da Educação Física, para os professores parece mais claro que as ações formativas estejam fundamentadas em uma teoria. 45,8% dos professores afirmaram que sem dúvidas existe uma abordagem da Educação Física para a qual estas formações estão direcionadas. Apenas 1 dos professores discorda totalmente dessa ideia e afirma não haver um embasamento teórico que reporte às teorias e abordagens da Educação Física.

Sobre a abordagem da Educação Física nas formações e sua relação com a realidade do trabalho dos professores, há certo grau de insatisfação. Um quarto destes professores, ou seja, 25% não acreditam que a maneira como a Educação Física é tratada nas formações condiz com seus desafios em sala de aula. Embora a grande maioria (66,7%) se diga satisfeita, este é um espectro importante para ser analisado. Diante disso, para facilitar nosso entendimento, ressalta-se a afirmação “A forma com que a Educação Física é tratada nas ações formativas, organizadas pela DIEF, está de acordo com a realidade do seu trabalho.”, os resultados podem ser observados no Gráfico 3:

Gráfico 3 - A relação entre a formação oferecida pela rede e a realidade do trabalho segundo os professores de Educação Física.



Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Os resultados mostraram que, 83,4% dos professores concordam com a afirmação de que existe um *feedback* entre os participantes e os ministrantes das ações formativas. Deste total, 29,2% concordam sem nenhuma ressalva. Por outro lado, 12,5% possuem algum grau de discordância com essa afirmativa.

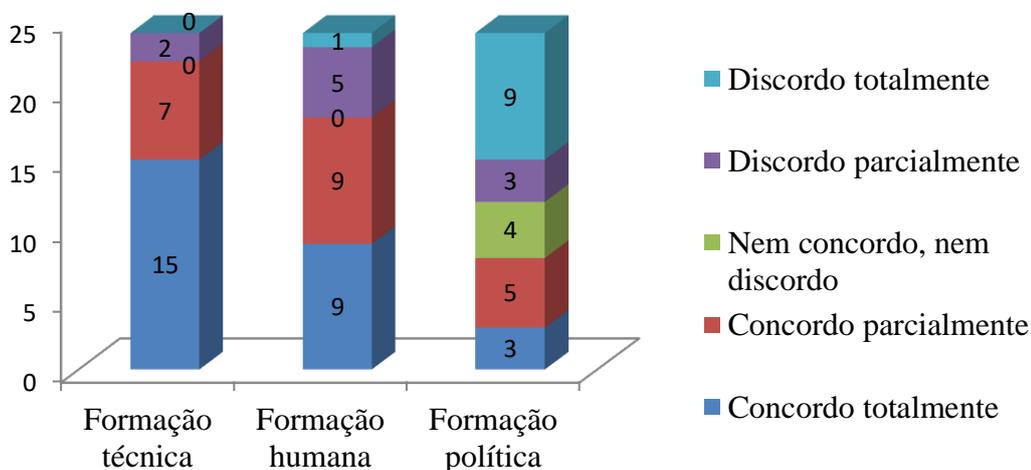
Boa parte dos professores (83,4%) afirma participar de modo ativo das formações (questionando, intervindo, dialogando, argumentando, etc.). Apenas 12,5% se dizem pouco ativos, participando mais na condição de “ouvinte”.

Os professores também foram questionados sobre a contribuição da formação com relação às dimensões técnica, humana e política. Sobre a primeira, apenas 8,3% possuem algum grau de discordância, ou seja, para a maioria as ações formativas influenciam no modo como os mesmos desenvolvem os aspectos técnicos da profissão.

Com relação à formação humana, os professores começam a manifestar alguma insatisfação. Da totalidade dos professores, 25% discordam que haja um reflexo das formações sobre os aspectos da dimensão humana, necessários para o desenvolvimento da profissão.

No que se refere à formação política, há um maior dissenso. Metade dos professores tem a percepção de que não há nas formações elementos que contribuam para os aspectos políticos da profissão. Desse total, 37,5% acreditam não haver nada que os levem desenvolver esses aspectos. Os aspectos relacionados à formação, para ser mais bem evidenciados, podem ser ilustrados assim (GRÁFICO 4):

Gráfico 4 - A contribuição das ações formativas com as dimensões da formação segundo os professores de Educação Física da rede



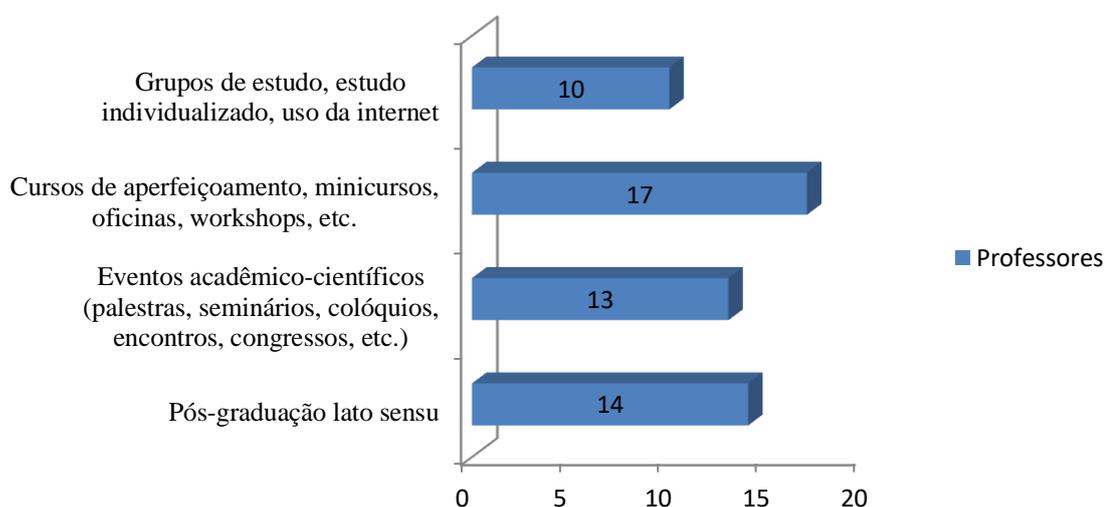
Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Os professores também foram indagados sobre os reflexos desses espaços formativos sobre a sua autonomia profissional. 62,5% dos professores acreditam na hipótese de que há um crescimento na autonomia, embora para 20,8% discordem dessa ideia.

Sobre a relação das ações formativas com a conjuntura da Educação Física na sociedade, 70,8% dos professores afirma que há um dado grau de melhora na percepção sobre a realidade da área, quando estes participam das mesmas. Já para outros 20,8% não há uma sensação de melhora, como se a abordagem dada à área estivesse deslocada do seu contexto real.

Os professores também foram questionados sobre sua participação em outros espaços de formação continuada. 14 deles afirmam ter acessado a pós-graduação nível *lato sensu*. Já 13 deles afirmam participar de eventos acadêmico-científicos (palestras, seminários, etc.), enquanto 17 participam de modalidades de cursos de aperfeiçoamento, minicursos, oficinas, etc. Por fim, 10 deles dizem fazer estudos de forma individual ou em grupos, como observamos no gráfico a seguir:

Gráfico 5 - Os meios acessados pelos professores de Educação Física da rede para sua formação continuada.



Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Sobre a natureza dos espaços formativos acessados pelos professores, há uma variação grande no espectro do público e privado. 37,5% afirmam participar de ações tanto públicas quanto privadas, de forma equilibrada. Mas, para 20,8% deles a esfera pública é sempre a

opção quando se trata de formação. Apenas 8,3% acessam espaços formativos apenas em locais de cunho privado.

No que toca à questão de trabalho, 25% dos professores afirmam que sua jornada acaba por limitar bastante ou até mesmo impedir seu acesso aos meios de formação continuada. A minoria (8,3%) afirma que essa jornada não acarreta nenhum impedimento para a formação. Com relação aos aspectos financeiros, os dados são preocupantes também. Somente 12,5% dos professores não sentem dificuldades em acessar espaços formativos, enquanto 33,3% se sentem grandemente limitados por sua condição financeira.

Em síntese, sobre a doação do seu tempo de não trabalho, uma parte dos professores revelou estar constantemente preocupada com sua formação. 25% dizem reservar semanalmente ou quinzenalmente um tempo para essa formação e 37,5% mensalmente, ou bimensalmente. 20,8% reserva semestralmente ou anualmente, 12,5% bienalmente ou trienalmente, assim, restando 4,2% que não reserva um tempo exato para a formação.

3.2.1. Perfil dos professores

A *priori*, levando em consideração os resultados obtidos através da aplicação dos questionários, a partir das opções de respostas feitas pelos participantes, é possível traçar um breve perfil dos professores de Educação Física da rede que se fazem presentes nas ações formativas.

Os primeiros dados apontam que estes professores são, em sua maioria, servidores efetivos da prefeitura, com poucos vínculos de trabalho, com a divisão de sua jornada limitada a duas escolas. Tais dados são importantes, pois revelam que os sujeitos da pesquisa possuem dada estabilidade profissional, a qual poderia permitir aos mesmos o acesso à formação oferecida pela rede, a princípio sem nenhum tipo de ônus.

Apesar dos professores afirmarem não estar atuando em muitas escolas e nem possuírem muitos vínculos de trabalho, não significa que estejam alheios a um processo de intensificação do seu trabalho. Isso se confirma na resposta dada sobre a relação entre seu tempo de trabalho e o acesso à formação continuada, quando um quarto dos professores afirmou ter limitações por conta de sua jornada.

Na análise feita a respeito do tempo de serviço dos professores que participaram da pesquisa, descobrimos que a maior parte deles está em estágio probatório (58,3%) na rede, o que demonstra uma renovação recente na equipe de professores. Essa renovação advinda de

um concurso público traz benefícios para a docência no município, pois os amparos legais permitem aos professores um maior engajamento não só nos espaços formativos, mas também nos espaços políticos demandados pela profissão.

Os professores participantes da pesquisa são oriundos, em sua maioria (87%) das universidades públicas, o que demonstra para nós que apesar da iniciativa privada ter tomado espaço na educação nos últimos anos (PERONI, 2013), a esfera pública continua sendo a responsável principal pela formação inicial dos professores de Educação Física que atuam nessa rede.

3.2.2. Formação na Rede

Nas falas oriundas das entrevistas com o grupo focal, chamou-se atenção para o fato de alguns professores não estarem participando das ações formativas, e mesmo com o critério utilizado para selecionar os professores sendo a presença nestes espaços no último ano, uma parte deles afirmou não tem uma frequência assídua nas formações.

Em relação à semana pedagógica, entendemos ser um momento imprescindível no contexto da atuação na educação básica. Além de ser um momento destinado à formação docente, é também um espaço para o planejamento, pelo qual os professores podem discutir os caminhos a serem tomados durante o ano letivo.

A partir da ideia acima, observar que a maioria dos professores que participaram da pesquisa (79,8%) costumam participar da semana pedagógica, nos mostra que há uma preocupação permanente por parte dos mesmos com a qualidade das aulas de Educação Física que oferecem em suas escolas.

No que se refere à participação dos professores nas ações formativas, é possível notar que mesmo com a garantia da presença sem ônus na escola em que atua, muitos professores não conseguem estar de forma integral nas atividades. Esse dado se torna preocupante, pois entendemos que quando se planeja uma ação desse tipo, os espaços e tempos apesar de serem distintos, prescindem de uma articulação entre si. Nesse sentido, a experiência formativa só estaria completa se os sujeitos pudessem participar de todos os momentos, indistintamente.

O ponto sobre a dinâmica entre as ações formativas e a realidade do professor merece destaque, pois entendemos ser potencialmente falha uma formação que ao invés de trazer à tona os elementos do dia-a-dia do professor, afasta-se dos mesmos, colocando os sujeitos em uma dimensão utópica. Nesse sentido, consideramos fundamental um trabalho pensado a

partir das problemáticas da sala de aula, mas que sejam entendidas dentro de um contexto maior para, assim, possibilitar aos pares as discussões sobre as mesmas na perspectiva de superá-las.

No sentido do que fora dito acima, a formação continuada pode assumir um caráter de integrar as instituições formadoras e os sujeitos. Isso se dá, à medida que se articule os aspectos teóricos e epistemológicos com os problemas concretos, valorizando os caminhos traçados para o desenvolvimento da produção de conhecimento a partir do trabalho docente, pelo alinhamento com a investigação e a pesquisa no campo geral da educação e de sua área de atuação (ARAÚJO; CABRAL, 2009).

Para Fernandes (2015) na arena social atual, a formação continuada deve se configurar como um pilar sustentador da carreira docente, nos diferentes contextos de trabalho, no desenvolvimento de competências demandadas para se integrarem ao novo perfil de escola e de profissionais, os quais estão imersos nos problemas do mundo contemporâneo. Entretanto, na lógica posta pelo neoliberalismo, isso significa se adaptar as exigências postas pelo mercado para a educação.

Se os professores estão sentindo falta de uma formação que contribua com seus aspectos humano e político, pode estar havendo uma negação disso no momento do planejamento. Como vimos anteriormente, há uma confusão conceitual principalmente sobre a dimensão política da formação, por parte da equipe da DIEF. Essa problemática pode estar afetando no modo como as ações formativas são desenvolvidas, fazendo com que os professores não se sintam plenamente satisfeitos nestes aspectos.

Ao somarmos a ideia de que a formação atualmente está voltada para as exigências do mercado, com a pretensão de desenvolver competências e habilidades e somarmos com o fato da equipe do DIEF não priorizar a formação humana (tampouco a política), podemos deduzir o porquê dos professores estarem insatisfeitos com esse quesito. Portanto, entendemos haver uma necessidade dos sujeitos da divisão planejarem suas ações pensando nestes aspectos, a partir de um entendimento da necessidade de se fomentar esses aspectos humanos e políticos, pois os mesmos perpassam por toda a carreira docente, e não podem ser negligenciados.

Nas ideias de Taffarel e Dantas Jr. (2007), toda a lógica que permeia a formação de professores de Educação Física atualmente, inclui o fomento à iniciativa privada, mudanças nos currículos com o liberalismo como plano de fundo, regulamentação da profissão e formulações de diretrizes curriculares na perspectiva do mercado, e assim, contribui para o reforço da ideia de fragmentação do conhecimento. Este então, não seria apenas dividido no

aspecto curricular, mas também na lógica de recorte da realidade, como se um dado conhecimento se restringisse a aspectos particulares, sem inferência com a conjuntura.

Na mesma lógica posta acima, não há espaço para se pautar a autonomia do professor. Na lógica do reordenamento do mundo do trabalho, o professor deve paulatinamente abandonar sua perspectiva crítica, pois importa agora cumprir metas e índices e isso só pode se dar a partir de um aprendizado mecânico, reducionista e “pré-fabricado,” focado nas grandes avaliações e, portanto, centrado no desempenho do aluno.

A ausência de elementos que levem a uma maior autonomia na sua atuação profissional, sentida por parte dos professores em relação às ações formativas nos remonta também ao debate sobre a liberdade em Freire (1987). O perigo da negação à liberdade, que aprisiona e acomoda os sujeitos, deve servir de alerta no momento da construção de um programa de formação, pois é um fator que contribui para o sentimento de dependência e, portanto, de falta de autonomia.

Como uma divisão de professores com a responsabilidade de formar outros professores, entendemos que a DIEF, para superar esse descontentamento deveria refletir sobre a lógica na qual se encontra imersa. Embora muitos professores se encontrem satisfeitos, para a outra parcela faltam elementos que deem conta de uma formação mais profunda e mais crítica.

3.2.3. Formação continuada

A partir da observação dos dados, é possível observar um interesse dos professores em relação à continuidade de sua formação, para além daquela oferecida pela rede da qual fazem parte. Porém, nota-se uma maioria se apoiando na lógica das formações de curta duração, a qual implica muitas vezes, como vimos anteriormente, na constituição de espaços onde se discutem sobre conteúdos de forma breve e sem profundidade.

Embora haja a tendência de se estar mais presente em formações de curta duração, os professores demonstraram também buscar outros meios para dar vazão à continuidade de seus estudos. Nesse sentido, podemos destacar o ingresso em programas de pós-graduação em nível *lato sensu*, o que pode ser considerado de grande importância na qualificação do quadro de professores da rede.

Em síntese, sobre a busca por essa formação em diferentes âmbitos, é importante destacar que isso demonstra um rompimento, em certo grau, com a ideia de que a formação

inicial basta para a atuação profissional. Nas ideias de Canário (2001) a formação profissional, especialmente a de professores, não pode ser vista em uma ótica restrita à formação inicial, na lógica de ser prévia ao exercício da profissão, ou seja, ela deve ser pensada durante todo o percurso profissional. Assim, o fomento à formação continuada deve ser sempre um pressuposto das redes de educação e, portanto, dos seus programas e projetos de valorização do docente.

A partir da análise dos dados do questionário, afirmamos ser imprescindível atentar para a questão das condições de trabalho e da valorização profissional. Nesse sentido, concordamos com Saviani (2011) quando este diz que o investimento e o financiamento são fundamentais para se garantir uma formação consistente e condições de trabalho adequadas. Assim, com um investimento público adequado em ações formativas, não precisará o professor utilizar de seus próprios recursos financeiros, tampouco depender da iniciativa privada.

Com uma jornada de trabalho que limita suas outras atividades, o professor se sente desmotivado a participar de qualquer espaço relacionado à formação continuada. Com essa problemática, segundo Saviani (2011), os cursos de formação de professores estarão cheios de sujeitos desestimulados, o que pode acarretar num prejuízo para o exercício da profissão.

Para se evitar a frustração dos professores com relação à sua formação continuada é preciso que este tenha condições de desenvolver um plano voltado para a mesma, pelo qual se estabeleça uma regularidade com relação ao tempo destinado a essa formação. Para tanto, reafirma-se a necessidade de dar melhores condições para os professores, no intuito de fazer com que este se sinta valorizado e conseqüentemente disposto a sempre buscar qualificar sua formação.

3.3. Um olhar sobre formação de professores de Educação Física a partir dos documentos

Nossa análise documental se deu com foco na questão da formação continuada dos professores de Educação Física da rede municipal e, portanto, os 4 documentos selecionados estão direta ou indiretamente relacionados como o modo como se organizam as ações formativas organizadas pela DIEF.

O primeiro documento é mais abrangente, trata-se de uma lei, pela qual todas as ações do município, relacionadas à educação, deverão se pautar. Tal documento foi escolhido,

pois intencionávamos relacionar os projetos aos seus pressupostos, a fim de verificar o nível de relação estabelecido entre eles.

O segundo documento é o projeto anual da secretaria de educação, o qual orienta as ações dos seus departamentos e conseqüentemente toda intervenção no campo da educação do município. O terceiro e quarto documento, são projetos da DIEF, que faz parte da secretaria de educação, e são uma das fontes principais na busca pela compreensão de como se organizam as ações formativas voltadas para os professores de Educação Física.

Como meio de buscar compreender a abrangência e o grau de “hierarquia” entre os documentos, observemos a figura a seguir:

Figura 3 - Os documentos relacionados à formação oferecida pela rede para professores de Educação Física.



Fonte: Elaborada pelo autor (2019).

Na figura, a área maior e localizada na parte superior representa o documento com mais abrangência, seguido cima para baixo, dos documentos mais específicos. Não utilizamos setas ou outros artifícios na figura, pois os documentos não se articulam diretamente, embora haja implicações dos mais globais em relação aos mais particulares. Dito isso, prosseguiremos com a análise dos mesmos, um a um.

3.3.1. O Plano Municipal de Educação

Com o intuito de, entre outras coisas, organizar um sistema de formação de professores, foi criada a lei nº 2.729, 18 de junho de 2015, que aprova o Plano Municipal de Educação de Ananindeua e dá outras providências. Tal lei está voltada para o cumprimento da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 e da Lei Estadual Nº 7.441, de 2 de julho de 2010.

Neste documento, o qual é alvo de nossa pesquisa, há uma série de medidas, as quais se articulam em prol da construção de um plano cuja centralidade está na adequação às políticas das esferas estadual e principalmente nacional, para onde apontam seus objetivos. Nesse aspecto pode surgir uma problemática, pois como afirma Peroni (2013) há uma inclinação para um controle externo por parte das instituições privadas sobre o conteúdo das políticas públicas educacionais, inclusive no que diz respeito à própria lei. Assim, se as políticas nacionais e estaduais estiverem sendo pensadas preocupadas com as necessidades da iniciativa privada, pode ser que a política desenhada aqui, enverede pelo mesmo caminho.

Como a intenção de nossa pesquisa é descobrir de que modo está expressa a questão da formação continuada - a qual direcionaria as formações organizadas pela DIEF -, optamos por focalizar a análise nas metas e estratégias estabelecidas no anexo da lei, especificamente aquelas do eixo “Formação e valorização dos profissionais da educação”.

A primeira meta que trata da formação continuada é a 15, através da qual podemos perceber o esforço em articular as diferentes esferas para contribuir com a materialização da política nacional de formação de professores. Isso pode ser visto na descrição da tal meta, como observamos a seguir:

contribuir, em regime de colaboração com a União e o Estado, para que no prazo de 1 (um) ano de vigência do PME, seja implementada a política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado pelo menos 99% dos professores e das professoras da Educação Básica possuam formação específica de Nível Superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (ANANINDEUA, 2015, p. 1)

Na meta 15, duas estratégias demonstram a preocupação com a questão da formação continuada, a saber: estratégia 15.3, a qual estabelece “garantir formação continuada e licença estudo a todos os trabalhadores do magistério, assegurando que não haja nenhuma redução salarial, com a garantia de bolsa de estudo ao longo do período de formação”; estratégia 15.4, cuja ideia é “garantir a formação continuada para todos os profissionais da Educação Básica, tendo como foco a Educação Inclusiva, em sua área de atuação” (ANANINDEUA, 2015, p. 97-98).

As estratégias acima se colocam como importantes proposições para os professores, pois tratam diretamente da valorização dos mesmos, especialmente na primeira em que há perspectiva de dar segurança no momento em que esses profissionais ingressam em um

programa de pós-graduação. Por outro lado, é passível de se questionar de que modo isso ocorreria, pois não está dado de maneira clara.

A segunda meta que entrou na análise foi a 16, que com o pressuposto de considerar as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino, propõe “formar, em nível de pós-graduação, 50,8% dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PME, e garantir a todos os profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação (...)” (ANANINDEUA, 2015, p. 98).

Em número de estratégias, a meta 16 é mais extensa e é a que trata com mais afinco da questão da formação continuada. Ela está dividida em 10 estratégias, as quais dão uma dimensão de como deve ocorrer o fomento à formação continuada no município.

Na primeira estratégia, o plano versa sobre o planejamento relacionado à demanda por formação continuada e que a mesma deve ser suprida a partir da oferta em instituições públicas, de modo articulado às políticas de outras esferas. A estratégia seguinte amplia essa discussão e propõe a participação do município na articulação de oferta de cursos de formação continuada oferecidos por instituições públicas e privadas.

Para Peroni (2013), a partir das mudanças advindas do modelo neoliberal, a linha que separa o público e o privado vai ficando cada vez mais tênue. Nesse sentido, é comum nas atuais políticas públicas, a abertura de espaços, as concessões e parcerias com a iniciativa privada.

Na terceira estratégia, surge a questão da educação à distância, como uma opção de acesso à formação continuada. Nessa estratégia é utilizado o termo “aperfeiçoamento”, como uma modalidade de curso a ser acessada pelos profissionais da educação na qual há a possibilidade de se entrar em contato com as “novas tecnologias da informação e da comunicação”. Já a quarta estratégia diz que a ampliação dos cursos deve abranger aqueles voltados para a “prática educacional” (ANANINDEUA, 2015, p. 99).

Anteriormente, vimos a partir da fala de Maués (2003), que as políticas no viés neoliberal seguiriam um movimento internacional pelo qual alguns padrões se repetiriam. Um desses padrões é o fomento à educação à distância, o qual nos traz preocupação dado o estado da infraestrutura disponível no município, o qual não assegura sequer as atividades presenciais, fazendo com que os responsáveis pelas formações muitas vezes tenham que contar com espaços e materiais emprestados para realizá-las.

Na quinta estratégia e na sexta toma foco o aspecto da inclusão. Uma versa sobre a promoção da formação continuada que englobe os diferentes idiomas, línguas, linguagens, aspectos artísticos e culturais. A outra trata da composição de um acervo de obras físicas,

digitais, materiais em LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) e Braille, com a ajuda do governo federal, para que os docentes da educação pública possam ter acesso.

Embora não seja o foco de nosso trabalho, consideramos importante a existência de estratégias que prezem pela questão da inclusão na formação continuada de professores, pois faz parte da carreira docente o convívio com a diferença. Gatti (2013), ao apontar possíveis soluções para os problemas de formação no Brasil, traz à tona - como vimos anteriormente -, a importância de uma formação humanizadora, pela qual se considera a afetividade dos sujeitos.

A sétima estratégia propõe “estimular o acesso ao portal eletrônico criado pelo Governo Federal e ao que poderá ser criado pelo Governo Estadual para subsidiar a atuação dos professores da Educação Básica” (ANANINDEUA, 2015, p. 99).

Ainda na linha das estratégias anteriores, a oitava versa sobre o fortalecimento da formação de professores por meio de uma articulação direta com programas federais como o “Plano Nacional do Livro e Leitura” e em programas que disponibilizem para os professores acesso a “recursos e bens culturais”.

Na concepção de Gatti (2013), o acesso ao conhecimento é algo primordial para a formação docente. Portanto, facilitar a aproximação do professor em relação àquilo que vem sendo produzido como conhecimento é fundamental. Nesse sentido, as estratégias feitas para a articulação de programas voltados para o acesso ao conhecimento são importantes e precisam ser bem delineadas e articuladas com os programas de formação do município.

A nona e a décima meta tratam da inclusão de sujeitos específicos na formação. A nona se volta para a questão das diferentes áreas de ensino e no texto inclui Educação do Campo, Educação Especial, Gestão Escolar, Educação de Jovens e Adultos e Educação Infantil. Já a décima se preocupa com a implementação da formação inicial e continuada dos sujeitos que compõem o corpo técnico e administrativo.

A última meta que dispõe sobre a valorização do profissional do magistério é a meta 17. Nela, a intenção é “valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de Educação Básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PME” (ANANINDEUA, 2015, p. 100).

Embora a meta 17 trate de valorização do profissional do magistério e preveja uma “reparação” na questão salarial, nada no texto sugere que isto deve ser feito em articulação com a formação continuada. Assim, nenhuma das estratégias versa sobre essa formação, restringindo-se apenas a questões ligadas à remuneração.

Apesar de um longo trecho da lei se dedicar à questão da formação continuada, um aspecto chama a atenção: não há uma estratégia traçada no sentido de se fomentar um maior investimento em políticas de formação continuada para professores. Ou seja, embora haja uma série de metas e estratégias que reconheçam a importância dessa formação, a questão do investimento, que numa sociedade capitalista é fundamental para sua garantia, sequer é mencionada.

Na visão de Saviani (2011) o grande desafio a ser enfrentado diz respeito justamente ao investimento. Segundo o autor há uma necessidade de se superar a contradição em que ao mesmo tempo se proclamam os benefícios da educação, as políticas voltadas à área se estabelecem sempre numa lógica de redução de custos, cortando investimentos. Assim, concordamos com a ideia do mesmo quando diz que o discurso deve se aliar à prática, pois corre o risco de se tornar apenas palavras vazias.

3.3.2. Projeto anual da secretaria de educação

Conforme a orientação do Plano Municipal de Educação, a cada ano a secretaria de educação desenvolve um projeto “guarda-chuva”, o qual deverá servir de parâmetro para os demais programas e projetos desenvolvidos tanto pela própria secretaria quanto pelas escolas. Assim, definido um tema geral para ser trabalhado durante o ano, os demais programas e projetos deverão seguir a mesma linha, a partir de subtemas de acordo com suas especificidades.

Para o ano de 2018, a secretaria desenvolveu o tema a “Diversidade Cultural: Reconhecer e Valorizar os Laços que nos Unem” (ANANINDEUA, 2018, p. 1). Assim, os demais programas e projetos deveriam partir desta temática, sob o risco de não serem aprovados caso isso não ocorresse.

A ideia central desse projeto se configura na premissa de orientar os diversos atores educacionais a desenvolver a temática da diversidade cultural, pois em sua concepção “as relações sociais se constroem a partir da relação que o sujeito estabelece consigo, com o outro e com o ambiente, o que o faz construir laços de pertencimento a sua comunidade” (ANANINDEUA, 2018, p. 1). Desse modo, gestores, coordenadores pedagógicos e professores deveriam pensar suas ações partindo dessa premissa, o que vale também para as ações organizadas pela DIEF. O objetivo então, do projeto 2018 da secretaria de educação seria de:

Promover e Incentivar no ambiente escolar ações que valorizem a diversidade cultural e o respeito às diferenças, a fim de fomentar entre todos os envolvidos no processo educacional (pais, alunos, professores, núcleo gestor, funcionários e comunidade) o respeito às diferentes identidades culturais e o estímulo as atitudes individuais e coletivas com vistas a promoção da paz e da formação humana. (ANANINDEUA, 2018, p. 2)

A partir da análise dos pontos acima, os quais são centrais no projeto, é possível observar qual a prioridade da secretaria no âmbito da educação: orientar e regular os projetos e ações dentro das escolas. A formação continuada ofertada pelos diferentes departamentos e divisões deve então se encontrar nessa lógica, com fim sempre na atuação dentro da escola.

3.3.3. O Projeto da Semana Pedagógica

O primeiro projeto analisado por nós que foi produzido pela equipe da DIEF é referente à semana pedagógica dos professores de Educação Física da rede municipal. O tema escolhido para o desenvolvimento do projeto é “Diversidade cultural na dialética da Educação Física escolar” (DIEF, 2018, p. 1).

Como se pode observar a temática escolhida para o projeto da divisão está alinhada com o tema geral proposto pela secretaria de educação. Outra preocupação expressa no documento diz respeito a identificar o local da Educação Física dentro desse tema proposto pela secretaria.

Para a DIEF, a Educação Física é um componente curricular que dialoga com a questão da diversidade cultural e que está envolta em um processo dialético, pelo qual se constroem ideias em contraposições e contradições que levam a outras ideias, possibilitando assim, a convivência harmônica dos sujeitos consigo mesmo e com outro (DIEF, 2018).

A ideia síntese da proposta da DIEF para a semana pedagógica seria de que esta sem deixar de lado a discussão da diversidade na escola, deverá ter como norte a “capacitação” dos professores da rede, de modo que a “bagagem” cultural obtida na formação pelos professores pudesse atingir também os alunos, através de um processo educacional pautado na transformação.

A justificativa dada pela DIEF para realização da semana pedagógica de Educação Física, para além dos aspectos citados acima, seria de que esta proporcionaria “um espaço para a reflexão e discussão das ações de implementação da própria base nacional curricular comum” (DIEF, 2018, p.2). Para a divisão esse momento é oportuno para traçar “linhas para a

construção de conhecimentos teóricos e práticos, na busca dos verdadeiros laços que nos unem, para sedimentação de uma sociedade mais justa, diversa, plural e garantidora dos direitos humanos” (*ibid.*).

Ao considerar as prerrogativas acima, definiu-se o objetivo da semana pedagógica como sendo:

Fomentar a socialização dos saberes acerca da Educação Física Escolar, bem com alinhar os conteúdos da disciplina com a Base Nacional Comum Curricular, promovendo a formação continuada dos professores da rede municipal de ensino de Ananindeua e aprimorando a práxis do professor a luz da BNCC. (DIEF, 2018, p. 2)

Em conformidade com o objetivo geral definido, formularam-se também os objetivos específicos, como vemos a seguir:

Promover a capacitação continuada dos professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Ananindeua; Socializar experiências entre os professores que estão nas diversas unidades de ensino de Ananindeua, oportunizando o diálogo da diversidade cultural no ambiente escolar; Fomentar a discussão da Base Nacional Comum Curricular, no que tange a disciplina educação física para que seus conteúdos e habilidades, sejam efetivamente implementados na rede municipal de ensino de Ananindeua; Oportunizar o entendimento de legislações garantidoras de direitos como a Lei Nº 8.069 de 13 de Julho de 1990 (Estatuto da Criança – ECA) (DIEF, 2018, p. 2).

A utilização da palavra “capacitação” no documento nos remete à discussão trazida por Fernandes (2015), quando esta afirma que o termo, como alguns outros de natureza mais técnica, é utilizado para definir tipos de formações aligeiradas, superficiais e voltadas para o desenvolvimento de competências e habilidades.

Embora o termo utilizado para descrever um dos intuitos da formação seja capacitar, nos outros objetivos há uma expansão desta perspectiva, pois há o fomento a discussões num campo mais ampliado, demonstrando a preocupação da equipe em colocar os professores da rede dentro de debates importantes para a Educação Física como um todo.

Além de definir os objetivos, outro ponto importante apresentado pelo projeto da semana pedagógica diz respeito aos conteúdos tratados na mesma, os quais são entendidos como relevantes na perspectiva da atuação do professor de Educação Física da rede municipal. Desse modo, são definidos os seguintes conteúdos:

A Diversidade Cultural e a Educação Física; A Base Nacional Comum Curricular: Origem e entendimento; A Base Nacional Comum Curricular e a Disciplina Educação Física; A Lei 8.069 de 13 de Julho de 1990; Elementos teóricos e contextuais do Conteúdo Brincadeiras e Jogos segundo a BNCC; Elementos teóricos e contextuais do Conteúdo Esporte segundo a BNCC; A voz elementos constitutivos, cuidados e precauções (DIEF, 2018, p. 3-4).

Na definição dos conteúdos, nota-se a opção da equipe por debater sobre “jogos e brincadeiras” e esportes em uma mesma ação formativa, em dias diferentes. Para tanto foi chamada uma única ministrante e a abordagem escolhida para a intervenção foi no modelo de “oficina”.

3.3.4. O Projeto de Formação em Dança

O segundo projeto analisado, refere-se ao conteúdo dança, e tem como proposição a “formação docente da unidade temática dança e a base nacional comum curricular de educação física”, com o tema: “diversidade cultural e a dança “da” educação física escolar” (DIEF, 2018b, p. 1).

A ideia síntese desta proposta é exatamente a mesma apresentada no projeto da semana pedagógica, com a diferença apenas de se incluir a palavra dança na perspectiva da diversidade cultural. A justificativa também está colocada com as mesmas palavras, com a inclusão da questão da dança apenas. Como objetivo geral deste projetou, a equipe do DIEF definiu:

Socializar o conhecimento da Dança, como Unidade temática da Educação Física Escolar, alinhando esta cultura corporal do movimento humano com a Base Nacional Comum Curricular da Disciplina Educação Física, promovendo a formação continuada dos professores da rede municipal de ensino de Ananindeua.

Na mesma linha de ideias, elaborou-se como objetivos específicos:

Promover a capacitação continuada dos professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Ananindeua; Socializar experiências entre os professores que estão nas diversas unidades de ensino de Ananindeua, oportunizando o diálogo da diversidade cultural na Dança; Fomentar a socialização da Base Nacional Comum Curricular, no que tange à Unidade Temática Dança; Oportunizar vivências teórico-práticas da Dança na Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA baseada na BNCC e/ou na Proposta Curricular do Município de Ananindeua.

Como podemos observar, muito pouco se acrescenta de um projeto para o outro, a preocupação nesta formulação, diferente da anterior é apenas em relação aos conteúdos e às metodologias, pois a lógica expressa na sua fundamentação é a mesma. Diante disso, é notável que apesar das falas expressas pelo grupo sobre a preocupação em construir as ações formativas conforme a opinião dada pelos professores nas formações anteriores, neste caso, isso não se expressou de forma clara.

O que chama atenção, nos dois projetos, especialmente neste do conteúdo dança, é o fato haver um esforço para adequação aos parâmetros advindos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esse movimento é seguido por toda a secretaria de educação, a qual passara por um período (2018) de reformulação da proposta curricular, alinhando-se à base.

Outro ponto importante a ser considerado, refere-se ao fato de que apesar das semelhanças no projeto das duas ações, as mesmas têm natureza diferente. A semana pedagógica possui uma diversidade maior de momentos, nos quais se inclui diversas temáticas acerca do trabalho docente. Já a formação em dança é mais curta e tem um foco mais específico.

3.4. Limites e possibilidades na construção de uma formação para emancipação

Em primeiro lugar, ao pensarmos de uma maneira geral nos dados obtidos através dos documentos analisados na pesquisa, é possível perceber a não existência de uma articulação de clara entre as metas e estratégias do plano municipal de educação e os projetos desenvolvidos pela secretaria e pela divisão.

O PME do município de Ananindeua prevê, como vimos, uma série de ações com fim na expansão e melhoria da formação continuada, mas isso não se enxerga no projeto da secretaria, por sua natureza ser de direcionar as propostas menores de ações dos seus departamentos e divisões e das escolas. Assim, para se estabelecer a relação entre o plano e as formações, os projetos específicos voltados a elas deveriam conter alguma alusão ao plano, mas isso também não ocorre.

Embora não haja uma articulação direta entre o plano e os projetos, não significa que as ações formativas estejam fora dos objetivos do mesmo. Quando na estratégia 15.4 se fala em garantir a formação continuada dos profissionais da educação básica, não necessariamente se está falando de pós-graduação, o que abrange a questão da própria formação oferecida pela secretaria através da divisão. Assim, mesmo não sendo formalizada nos documentos a relação, o espectro do plano pode estar contido na realização das ações.

No que se refere à articulação entre os documentos e as falas da divisão sobre as ações formativas desenvolvidas é notável a preocupação sempre recorrente de fazer com que os professores participantes sejam formados para formar os alunos. Ou seja, a formação se fixa nas possibilidades de atuação do professor na escola, priorizando elementos técnicos, os quais permitam a esse profissional um bom “desempenho”.

Com relação às inferências resultantes do produto das entrevistas e dos questionários, notamos que apesar de haver um modo pelo qual os professores podem avaliar as ações formativas e contribuir com sugestões, ainda existem demandas que precisam ser cumpridas. A formação de professores é algo complexo e precisa ser pensada nesta perspectiva sempre, evitando assim a produção de ações superficiais, distantes da realidade do professor em sala de aula e da conjuntura.

A fim de estabelecer uma relação entre o planejamento escrito e as percepções dos professores em relação às ações formativas, observamos se havia nos documentos algumas categorias presentes nos questionários. Percebemos a partir dessa análise que categorias como autonomia e formação política, fundamentais para a formação de professores não são sequer mencionadas. Nesse sentido, é preciso repensar o modo como se está planejando essas ações na perspectiva da escrita, pois por mais que haja intencionalidade em se tratar de algumas dimensões da formação, a presença delas no projeto faz com que seja melhor absorvida pelos próprios membros da divisão.

A escrita do projeto é fundamental, para além da produção das atas das reuniões, pois é a partir dela que os elementos discutidos no planejamento feito através das reuniões, poderão se materializar. Na escrita do projeto, pode-se levar em consideração o que está escrito nas atas, mas sua construção se dá de um modo mais organizado, com o estabelecimento de objetivos, metodologias e de uma fundamentação teórica, as quais permitem aos sujeitos terem uma base sólida para a operacionalização das formações.

Para uma articulação efetiva entre o planejamento escrito, a organização das ações formativas e sua operacionalização, faz-se importante pensar de modo dinâmico. A relação entre o planejamento nas reuniões, a escrita do projeto e a operacionalização da formação, não precisa necessariamente se dar de forma linear, como se fosse uma única sequência lógica possível. Deve-se permitir aos sujeitos, a cada contradição e perspectiva encontrada no processo, retornar e reformular as outras “etapas”, em um horizonte de contínua busca pela melhoria da ação formativa.

Como dito anteriormente, a formação de professores sob responsabilidade de outros professores é algo complexo, pois a qualidade da ação formativa também depende de quão bem formados estão os sujeitos encarregados dela. Nesse sentido, se almejamos aqui pensar possibilidades de emancipação dos professores da rede, não se pode negligenciar o fato de que os sujeitos pertencentes à divisão devem estar também no caminho para a emancipação.

Na linha de pensamento de Gadotti (et al., 1995), é fundamental a travessia do professor rumo à consciência de pertencimento à classe trabalhadora. Logo, se um professor

responsável pela formação de outros professores obtiver essa consciência, os reflexos disso poderão ser sentidos no desenvolvimento da ação formativa. A formação organizada por sujeitos da mesma classe, conscientes de seu papel e da realidade, possibilitará maior envolvimento dos professores.

As ações formativas do modo como estão dadas, com limites com relação à utilização de recursos, com um dado controle por parte das instâncias superiores, com a formação técnica sendo privilegiada em detrimento da humana e da política, com a teoria sendo vista em tempos/espacos diferentes da prática, pode estar conduzindo os sujeitos para um caminho que os levará à “semiformação”.

A preocupação da equipe responsável pela formação no sentido de atender as necessidades do professor pode ser ampliada para além do imediatismo. Antes da preocupação em fazer com que os professores conhecessem a BNCC, por exemplo, deveria haver um amplo debate sobre a mesma com relação à forma como foi concebida, qual abordagem da Educação Física se aproxima, quais as mudanças apontam para a área, etc. Trata-se de pensar para além da simples adaptação ao sistema, em uma perspectiva de desenvolver um pensamento crítico antes de aceitar o que está sendo posto.

Como observamos em Adorno (1995), a “semiformação” é um caminho para a adaptação, o que distancia o professor ou qualquer indivíduo em formação de se tornar um sujeito político. Portanto, na perspectiva da emancipação, os sujeitos responsáveis pelas ações formativas deverão primar em seu planejamento por sempre incluir os temas, conteúdos e assuntos a serem debatidos, num campo mais abrangente, pelo qual se possibilite aos professores fazerem inferências com a realidade, não só em relação aos problemas da escola, mas da sociedade como um todo.

A proposta da formação na rede deve prezar pela resistência ao viés neoliberal, o qual segundo Arroyo (2010) se encontra fortemente presente na construção das políticas. Para tanto, as ações formativas devem sempre ser planejadas com o intuito de ultrapassar os limites impostos pelas instâncias superiores.

O rompimento com o viés neoliberal não é fácil, pois é algo que vem sendo pautado na construção da estrutura da sociedade atual. Assim, a política de formação na rede deve ser conjugada para além do reformismo, da compensação e da ideia de ser um mínimo para os professores, como um ponto de partida para esse rompimento. Se há uma preocupação real com os passos dados pelos professores nas escolas do município, a formação ofertada precisa ser ampliada, transformadora e em múltiplas dimensões.

Na linha de pensamento de Saviani (2011), a formação de professores no Brasil deve seguir um norte de superação de seus dilemas, o que implica no caso da divisão de Educação Física da rede municipal pensar suas ações em um viés contra hegemônico. Para tanto, deve-se considerar as potencialidades que a mesma oferece.

Uma das potencialidades a ser considerada para uma formação de qualidade na rede é o interesse expresso pelos professores em participar das ações formativas. Se os professores estão próximo da equipe que organiza as formações, o desenvolvimento das ações pode ser facilitado, podendo-se incluir a participação dos mesmos na elaboração dos espaços formativos.

A preocupação expressa pelos professores com relação à sua formação continuada pode implicar em uma possível contribuição para a organização das ações formativas. Um mapeamento da formação dos professores da rede pode levar a equipe a descobrir potenciais ministrantes das ações. Isso pode qualificar a formação de várias maneiras, como na aproximação das formações à realidade vivida pelo professor na rede.

Uma dimensão importante, como sugere Moita e Andrade (2009), que pode ser absorvida pelo programa de formação oferecido pela rede é o tripé ensino-pesquisa-extensão. Mesmo não tendo a mesma formalidade de um curso de formação inicial, a formação continuada na rede pode incluir estes outros aspectos.

Como pode ser observada nas falas, a responsabilidade da equipe da DIEF vai além das ações formativas, incluindo outros projetos, os quais também adentram as escolas. Se estes programas têm em seu cerne a Educação Física, seria cabível pensar na possibilidade de levar os professores para participar dos mesmos e ampliar suas perspectivas, para além do universo da sala de aula. Além disso, pensar em formas de se acessar a pesquisa científica é fundamental para a aproximação dos professores em relação à realidade da Educação Física na conjuntura, ao mesmo tempo em que permite a eles a renovação constante dos seus conhecimentos.

Embora haja um leque de possibilidades como relação à melhoria das ações formativas rumo à emancipação, há um elemento imprescindível, o qual engloba todo o programa de formação e, portanto, precisa ser discutido: a continuidade da política de formação. Por maior que seja o esforço em pensar os elementos necessários para a formação de professores de Educação física superar suas contradições, a descontinuidade do programa poderia se configurar como uma grande barreira no desenvolvimento profissional dos docentes de Educação Física da rede.

Como vimos a partir das falas de Saviani (2011) a continuidade é fundamental para o enfrentamento dos problemas da formação de professores no Brasil. A criação de uma política de Estado voltada para a formação de professores no município, nesse sentido, deve ser considerada uma possibilidade para que o compromisso com essa dimensão do trabalho docente possa ser contínuo, independente de gestão. Tal política poderia até contribuir para o alcance das metas estipuladas no Plano Municipal de Educação.

Todas as possibilidades que viemos tratando, somadas àquelas de que falamos anteriormente (planejamento que leve em consideração à práxis, as três dimensões da formação, o esclarecimento, a liberdade, a autonomia e a relação com os problemas gerais da Educação Física, da educação e da sociedade), se bem desenvolvidas são capazes de produzir um solo fértil para o nascimento de uma formação para a emancipação.

Como expressa Taffarel (2012) é necessária uma política global de formação, com o intuito de dar ao professor identidade profissional, levando-se em consideração a historicidade do seu trabalho e abrangendo as dimensões humana e político-social em busca de uma formação omnilateral. Essa formação pautada na omnilateralidade seria aquela cuja matriz se constitui no rompimento das limitações impostas ao homem pela sociedade capitalista.

Na linha de pensamento de Taffarel (2012) - com a qual corroboramos -, as diretrizes para a formação devem se articular com o histórico processo de formação da competência humana no horizonte da emancipação. Ao compreendermos a necessidade de apontarmos a formação para esse norte, teremos condições de buscar uma formação que continuamente modifique relações com a sociedade e a natureza, com vistas a superar a alienação humana, a acomodação, e tudo que impeça o homem de transformar a realidade na qual se encontra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante todo o percurso do trabalho, estivemos preocupados em trilhar um caminho que nos levasse a uma melhor compreensão da emancipação humana em suas múltiplas relações com a educação, com a formação continuada de professores e com a Educação Física.

Como meio de condução para trilhar o caminho desejado, buscamos discutir sobre alguns conceitos, definições e opiniões, as quais ajudaram a criar uma rota para nosso entendimento e conseqüentemente contribuíram para nos orientar na jornada em busca de nosso objetivo.

Os autores a quem recorremos aqui nem sempre estavam ligados à mesma matriz teórica ou linha de pensamento. Porém, apesar das contradições, suas proposições a respeito das discussões foram indispensáveis, agregando valor ao trabalho, contribuindo com diversos conceitos, os quais agora poderão ser analisados por outras pessoas.

Nossa pesquisa girou em torno de um aspecto muito importante da educação: a formação docente. Nesse sentido, entendemos ter sido de grande valia a aproximação com sujeitos que estão no dia-a-dia desse universo. Com os responsáveis pela formação na rede pesquisada conseguimos mais aproximação do que com os professores e isso influenciou na opção pelos instrumentos e determinou a profundidade dos dados colhidos.

Antes de encerrar as considerações, é fundamental lembrarmos algumas questões surgidas no trabalho. Dito isso, é importante salientar que mesmo havendo objetivos determinados em relação à pesquisa, a sua contribuição não está somente na produção de dados, mas no esforço integral de refletir sobre questões pertinentes à formação de professores.

A primeira questão diz respeito ao que ouvimos sobre o trabalho dos professores responsáveis pela formação. Com essa escuta, percebemos que eles são sujeitos interessados em desenvolver melhor seu trabalho, embora em tempos lhes falte um melhor planejamento, um melhor direcionamento das suas ações e, além disso, o suporte necessário para tal, o qual deve ser garantido de forma qualitativa pela secretaria de educação.

No trabalho da DIEF há uma grande responsabilidade sobre outros sujeitos, o que gera uma necessidade sempre crescente de se planejar, discutir, debater e organizar. Sobre esse aspecto do trabalho recaem normas, leis e orientações, as quais precisam ser seguidas, pois estão sob constante supervisão e avaliação. Essa condição, cuja base se sustenta num cerceamento de liberdade e autonomia só encontra resistência nos momentos das ações em si,

nos quais as instâncias maiores da secretaria de educação, pela qual estão subordinados, nem sempre se fazem presente diretamente.

Apesar da constante demonstração de preocupação no momento do planejamento das ações formativas em relação à opinião dos professores da rede, algumas desordens conceituais e de organização fazem com que o resultado desse trabalho nem sempre seja favorável. O momento formativo acaba pendendo mais para o “lado” da dimensão técnica dos professores, secundarizando as outras dimensões. Tal fato nos remete a uma necessidade da ampliação ótica dos sujeitos da DIEF sobre os professores que estão sendo formados e sobre si mesmos, principalmente em relação as suas necessidades enquanto docentes.

Sobre os documentos, especialmente os projetos, nossa compreensão é de haver lacunas, as quais precisam ser preenchidas. Falta para a DIEF um entendimento maior sobre a importância daquilo que está sendo escrito e de quem será afetado pelo conteúdo dessa escrita. Embora o texto deva seguir padrões, normas e ideias ligadas às instâncias superiores, alguns elementos poderiam ser trazidos para enriquecer a produção, com o intuito de evidenciar melhor aonde se quer chegar com essas formações.

Para ter uma melhor dimensão da realidade da formação do município, verificamos também os escritos que deveriam orientar as produções da divisão. A partir de nossa análise, pudemos inferir que sua produção, num tom sempre propositivo traz consigo elementos importantes, mas que nem sempre bem desenvolvidos.

Em uma lógica pela qual se demonstra uma preocupação com os professores, com falas sempre demonstrando interesse na sua valorização, falta expor métodos, metodologias e objetivos, os quais apontem de fato a possibilidade de materialização de ações voltadas para eles. Assim, independentemente das intencionalidades demonstradas no texto de uma lei, cuja premissa envolve entre outras coisas, valorizar o professor, deve-se evidenciar o modo como isto deve ocorrer de forma mais propositiva.

Com relação aos professores, com os quais tivemos menos contato na pesquisa (porém de grande importância nesta experiência), não pudemos nos aprofundar nas suas problemáticas por conta da dificuldade de fazê-los participar da coleta de dados. São sujeitos com jornadas de trabalho que ocupam boa parte do dia e também, em alguns casos, o horário da noite.

Apesar das limitações impostas por sua jornada de trabalho, os professores de que falamos acima, demonstraram interesse e participação, na medida do possível, das ações organizadas pelos sujeitos da divisão. Através do questionário, pudemos sentir uma pouco de suas percepções, de seus anseios e de como se estabelece a relação deles no campo de

trabalho. Chamou-nos atenção a preocupação com relação à ausência de alguns elementos nas ações formativas, os quais poderiam resultar em melhores resultados para todos, ao passo em que contribuiriam para seu desenvolvimento.

No geral, a coleta de dados, mesmo dividida, forma um grande arsenal de conteúdo, pelo qual foi possível compreender várias situações relacionadas ao desenvolvimento da formação de professores de Educação Física da rede, o que em um aspecto mais amplo nos permitiu realizar várias inferências com a perspectiva da emancipação humana, a qual foi alvo de nossa preocupação durante a caminhada.

A partir de nossas vivências na construção desse trabalho, foi possível compreender – ainda que não integralmente – alguns dos aspectos básicos para a construção de uma formação na perspectiva da emancipação. Tais aspectos são de pelo menos duas ordens distintas, mas que se complementam, a saber: as de cunho mais geral, como a liberdade e o esclarecimento; e as voltadas para os espaços formais de educação, como indissociabilidade teoria e prática e tripé ensino-pesquisa-extensão.

Durante a caminhada, tivemos condições de verificar como estava se configurando as relações entre as abordagens críticas da Educação Física e a perspectiva da emancipação humana. Nesse momento, pode-se observar que apenas duas abordagens estabelecem essa relação, as quais convergem para um rompimento com as formas tradicionais de se tratar a educação e a educação física, mas que têm em seu cerne métodos, metodologias, objetivos e fundamentações diferentes.

Em outro ponto importante, observamos as o modo como se dá a relação entre a docência e a formação, na busca por compreender a necessidade do professor de estar sempre em busca de melhor se desenvolver na profissão. Diante disso, descobrimos que há uma demanda permanente pela continuidade de sua formação, haja vista que o conhecimento, seu objeto de trabalho, está em constante mudança e renovação.

Para compreender melhor a necessidade formativa e que está sendo feito para dar vazão a essa demanda, procuramos desvelar os elementos preponderantes no planejamento dos espaços formativos na rede municipal do município. Assim, conseguimos ter uma dimensão dos vários fatores que são levados em consideração, como a necessidade posta de levar para a escola uma educação de melhor qualidade.

Após a observação dos elementos de construção da formação analisamos a relação estabelecida entre a formação oferecida pela rede municipal e as necessidades dos sujeitos, no tocante a sua área de atuação e suas demandas enquanto trabalhador. Com efeito, pudemos

perceber que essa relação se dá de forma satisfatória em alguns momentos e em outros são gerados alguns tensionamentos.

Em um último momento, antes de concluir nossa jornada, tivemos um momento de balanço, no qual houve a oportunidade de discutir sobre tudo que havia acontecido até ali. Nesse momento buscamos discutir os meios que podem ser utilizados para desenvolver programas qualitativos de formações específicas para a Educação Física na perspectiva da emancipação. Ao levar em consideração toda a trajetória, entendemos que a necessidade da emancipação, embora não pareça emergencial, deva sempre ser colocada lado a lado no momento de planejar as ações formativas.

Nas últimas paradas antes de chegarmos ao nosso objetivo, percebemos que investigar os limites e possibilidades de avanço dos programas de formação continuada da rede municipal de Ananindeua para professores de Educação Física na perspectiva da educação como meio de emancipação, não foi uma tarefa fácil. Algumas lacunas permaneceram, mas no geral ganhamos muito em compreensão, entendimento, conhecimento e saberes os quais pretendemos agora retornar para as pessoas que nos ajudaram na caminhada.

Como falamos anteriormente, nossa intenção era conhecer melhor os sujeitos da pesquisa, mas nem sempre isso foi possível. Quando se busca saber melhor sobre algo relacionado a um ser humano, é necessário pensar em todas as suas nuances e assim podemos compreender o quão é importante respeitar seu espaço.

As nossas leituras dos documentos, apesar de muito proveitosas também ficaram de certo modo limitadas. Elas poderiam ter sido ampliadas, mas o nosso tempo restrito nem sempre permitiu observar grandes quantidades de coisas, pois sempre primamos pela qualidade e por dar o máximo de atenção para as que elegemos como prioridade.

Com base no que viemos dizendo, é importante ressaltar que a beleza da pesquisa está justamente nos encontros e desencontros e que de alguma forma há um impacto tanto para nós, quanto para as pessoas que fizeram parte dela como participantes e agora também terá para as pessoas que puderem acessar a mesma.

Uma pesquisa em nível de mestrado sobre a formação de professores de Educação Física, em um estado que não possui programas específicos de pós-graduação voltados a ela, torna-se uma importante contribuição e um importante alerta para a necessidade da produção de conhecimento científico na área.

Mesmo com as dificuldades, acreditamos que o trabalho possa contribuir, mesmo que minimamente, para o desenvolvimento do programa de formação para professores de

Educação Física do município de Ananindeua e conseqüentemente para a melhoria na qualidade da Educação do mesmo, a qual se encontra com diversos problemas.

Não queremos afirmar aqui que o professor é o salvador da educação, ou que sua formação sozinha é capaz de superar os problemas educacionais. A formação de professores é apenas uma parte do complexo problema da educação, mas se ela não for observada com cuidado poderá ser um agravante desse problema, por isso a necessidade crescente de discuti-la em todos os aspectos e dimensões.

Para além da importância da formação de professores, o estudo se faz importante, pois em uma conjuntura desfavorável à classe trabalhadora - na qual o sistema capitalista molda a educação conforme os interesses das classes dominantes-, é imprescindível se discutir meios de resistência.

A resistência do professor frente à realidade imposta é uma das chaves para o desenvolvimento de uma educação que rompa com as barreiras do capital. Desse modo, a intenção de tornar o professor um sujeito político, se justifica pela possibilidade deste se emancipar. Nos caminhos para sua emancipação, esse sujeito poderá se tornar alguém com a capacidade de pensar sobre sua realidade e agir sobre ela, transformando-a não só dentro do seu campo profissional, mas na sociedade como um todo.

Para estudos futuros, pensamos adentrar melhor nas problemáticas da formação a partir da voz dos professores da rede. Com uma nova abordagem, buscaremos expandir nossa compreensão sobre eles e assim entender mais sobre seus anseios, demandas e necessidades e como articulá-los a um programa de formação voltado para a emancipação.

Por fim, entendemos desenvolver essa pesquisa foi essencial, pois mesmo com enalços e dificuldades na jornada, houve um aprendizado significativo que precisa chegar às pessoas, não só no âmbito acadêmico, mas para o público geral, já que o elemento basilar da nossa incursão é a educação, a qual deve ser sempre entendida como um direito de todos.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradução: Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ANANINDEUA. Lei Nº 2.729, 18 de junho de 2015. **Aprova do Plano Municipal de Educação, e dá outras providências**. Disponível em: <http://www.ananindeua.pa.gov.br/public/arquivos/legislacao/LEI_No._2.729_DE_18_DE_JU_NHO_DE_2015.pdf>. Acesso em 26 de Outubro de 2018.

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

ARAÚJO, Robert Maurício de Oliveira; CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira. Formação continuada de professores de educação física escolar: da necessidade às possibilidades. **V Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI**: Teresina, 2009.

ARROYO, Miguel. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out.-dez. 2010.

ASSIS, Aniele Fernanda Silva de. **Política de formação continuada dos professores de educação física do estado de Pernambuco**: avanços ou retrocessos? Dissertação (Mestrado) – UFPB - João Pessoa, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BERMÚDEZ, Ana Carla; GARCIA, Janaina. **Capex alerta que corte de orçamento pode suspender 200 mil bolsas em 2019**. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2018/08/02/capes-diz-que-so-tem-verba-para-bolsas-de-pos-graduacao-ate-agosto-de-2019.htm?cmpid=copiaecola>> Acesso em: 9 de Agosto de 2018.

BRASIL. Decreto Nº 8.752, de 9 de maio de 2016. **Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm>. Acesso em: 29 de Setembro de 2018.

BRASIL. Lei Nº 9.394 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 29 de Setembro de 2018.

BRASIL. Lei Nº 11.502, de 11 de Julho de 2007. **Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, de que trata a Lei no 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nos 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação**

inicial e continuada de professores para a educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm>. Acesso em: 29 de Setembro de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular.** Brasília, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>>. Acesso em: 29 de setembro de 2018.

BRASIL. **PIBID** – apresentação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pibid>>. Acesso em: 20 de Outubro de 2018.

BRASIL. **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR.** Disponível em: <<http://capes.gov.br/educacao-basica/parfor>>. Acesso em 2º de Outubro de 2018.

BRETAS, Valéria. **As melhores e piores 100 grandes cidades do Brasil.** Disponível em: <<https://exame.abril.com.br/brasil/o-ranking-do-servico-publico-nas-100-maiores-cidades-do-brasil/>>. Acesso em 29 de Setembro de 2018.

CANÁRIO, Rui. O papel da prática profissional na formação inicial e contínua de professores. **Simpósios [do] Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação:** formação de professores. Marilda Almeida Marfan (Organizadora). __ Brasília: MEC, SEF, 2002.

CANDAU, Vera Maria. A didática e a formação de educadores – da exaltação à negação: a busca da relevância. **In: CANDAU, V. M (org.).** A didática em questão. 33 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CAPES. Ministério da Educação. **Documento de Área: Área 21 – Educação Física.** Brasília, 2016. Disponível em: <https://capes.gov.br/images/documentos/Documentos_de_area_2017/21_efis_docarea_2016.pdf>. Acesso em : 20 de Outubro de 2018.

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

DARIDO, Suraya Cristina. **As principais tendências pedagógicas da Educação Física escolar a partir da década de 80.** 2008 Disponível em: <http://www.motricidade.com/index.php?option=com_content&view=article&id=111:as-principais-tendencias-pedagogicas-da-educacao-fisica-escolar-a-partir-da-decada-de-80&catid=48:docencia&Itemid=90>. Acessado em: Julho de 2017.

DARIDO, Suraya Cristina. **Os Conteúdos Da Educação Física Escolar:** Influências, Tendências, Dificuldades E Possibilidades. Perspectivas em Educação Física Escolar, Niterói, v. 2, n. 1 (suplemento), 2001.

DUARTE, Zuleyka da Silva. Emancipação x Emancipação: uma análise a partir das abordagens teóricas da educação física escolar. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate,** Salvador, v. 5, n. 1, p. 88-98, jun. 2013.

FALEIROS, V. P. **A política social do estado capitalista: as funções da previdência e assistências sociais.** São Paulo: Cortez, 1980.

FERNANDES, Florestan. **O desafio educacional.** São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989. (Educação contemporânea)

FERNANDES, Roseane Reis. O mundo do trabalho e suas implicações no currículo da formação continuada de professores. **Revista Margens Interdisciplinar** v. 9, n. 12, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: A prioridade postergada. **Educ. Soc.**, Campinas, SP, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Apresentação. **In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.** Teoria e Educação no Labirinto do Capital. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2014.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia: diálogo e conflito / Moacir Gadotti, Paulo Freire e Sérgio Guimarães.** 4. ed. – São Paulo: Cortez, 1995.

GATTI, Bernardete. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Editora UFPR.

GATTI, Bernardete. **Grupo focal na pesquisa em Ciências sociais e humanas.** Brasília: Líber Livro, 2005.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. **In: Pimenta, Selma Garrido/ GHEDIN, Evandro (orgs.).** Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. – 7 ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4ª. ed. São Paulo : Atlas, 2002.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere, volume 1.** Ed. e trad. Carlos Nelson Coutinho; Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere, volume 2.** 2 Ed. e trad. Carlos Nelson Coutinho; Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção Dialética da História.** 3 ed. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

HADJI, Charles. Entre a formação inicial e a formação continuada dos professores: qual conexão? Por uma estratégia de formação continuada, com acompanhamento. **Simpósios [do]**

Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação : formação de professores. Marilda Almeida Marfan (Organizadora). __ Brasília : MEC, SEF, 2002.

IBGE. **Brasil em síntese/ Pará/ Ananindeua/ História e Fotos**. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/anandeua/historico>>. Acesso em: 20 de Outubro de 2018.

IMBERNÓN, Francisco; CAUDURO, Maria Teresa. A formação como desenvolvimento profissional dos professores de Educação Física e as políticas públicas. **R. de Ciências Humanas**. v. 14, n. 23, p. 17 – 30. Dez. 2013.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 6 ed. Ed. Unijuí: Ijuí, 2004.

LIMA, Kelly; MAGNO, Cintia. **Educação do Pará é a pior do Brasil**. Disponível em: <<http://www.diarioonline.com.br/noticias/para/noticia-426229-.html>> Acesso em: 07 de Junho de 2018.

MAAR, Wolfgang Leo. Prefácio. **In: ADORNO, Theodor W. Educação e Emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo : Atlas 2003.

MARIM, Vlademir; MANSO, Jesús. **A formação inicial do professor de educação básica no Brasil e na Espanha**. Salamanca (Espanha): Fahren House, 2018. Colección Studio, n. 7. Serie Educación, n. 7

MARIZ, Renata. **Seis em dez escolas públicas do Brasil não têm quadras para atividade física**. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/seis-em-dez-escolas-publicas-do-brasil-nao-tem-quadras-para-atividade-fisica-19871349>>. Acesso em: 20 de Outubro de 2018.

MATIAS, Wagner Barbosa et. al. A lei de incentivo fiscal e o (não) direito ao esporte no Brasil. **In: MATIAS, Wagner Barbosa; ATHAYDE, Pedro Fernando; MASCARENHAS, Fernando. Políticas de esporte nos anos Lula e Dilma**. Brasília. Thesaurus, 2015.

MAUÉS, Olgaíses. Os organismos internacionais e as políticas públicas educacionais no Brasil. In: GONÇALVES, Luiz A. O (org.). **Currículo e Políticas Públicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008. (Mundo do Trabalho).

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria de transição**. Tradução: Paulo Cezar Castanheira, Sergio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2002.

MOITA, Filomena Maria G. da S. Cordeiro; ANDRADE, Fernando César B. de. Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14 n. 41 maio/ago. 2009.

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

NOZAKI, Hajime Takeuchi. O Mundo do Trabalho e o Reordenamento da Educação Física Brasileira. **Revista da Educação Física/ UEM** 10(1) 3-12, 1999.

NOVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. **In: NOVOA, Antonio. Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

PIRAN, Adécio. **Lista dos municípios do Pará por população**. Disponível em: <<http://www.folhadoprogresso.com.br/listas-dos-municipios-do-para-por-populacao/>> Acesso em: 25 de Julho de 2018.

QEDU. **Comparação do aprendizado**. Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/brasil/explorar?grade=5&discipline=1&dependence=0&zoom=2&ort=name&sortDirection=asc&visualization=isotope>> Acesso em: 07 de Junho de 2018.

REIS, Kleiton. **Diferenças regionais também aumentam desigualdade na educação, diz pesquisa**. Disponível em: <<http://blog.qedu.org.br/blog/2015/08/27/diferencas-regionais-tambem-aumentam-desigualdade-na-educacao-diz-pesquisa/>> Acesso em: 07 de Junho de 2018.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas/ Roberto Jarry Richardson; colaboradores José Augusto de Souza Peres (et al.)**. 3 ed. São Paulo : Atlas, 2015.

RODRIGUES, Auro de Jesus. **Metodologia científica: completo e essencial para a vida universitária**. São Paulo, Avercamp, 2006.

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

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 40 jan./abr., 2009.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores no brasil: dilemas e perspectivas. **Póesis Pedagógica** - V.9, N.1 jan./jun.2011.

SAUL, Alexandre; VOLTAS, Fernanda Quatorze. Paulo Freire e Antonio Gramsci: aportes para pensar a formação de professores como contexto de construção de práxis docentes contra-hegemônicas. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 25, n. 2, p. 134-151, Maio./Ago. 2017.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SOARES, Carmen Lúcia. **Educação Física: raízes européias e Brasil**. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Coleção educação contemporânea).

TAFFAREL, Celi Zulke. Formação de professores de educação física: diretrizes para a formação unificada. **Kinesis**, v.30, n.1, Jan./Jun. 2012.

TAFFAREL, Celi Zulke; DANTAS JR., H. Formação de professores de Educação Física: a história como matriz científica In: TAFFAREL, C. Z.; HILDEBRANDT-STRAMANN, R. (orgs.). **Currículo e Educação Física: formação de professores e práticas pedagógicas nas escolas**. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

TAFFAREL, Celi Zulke; LACKS, Solange; SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira. Formação de Professores de Educação Física: estratégia e táticas. **Motrivivência** Ano XVIII, Nº 26, P. 89-111 Jun./2006.

TEIXEIRA, Elizabeth. **As três metodologias: acadêmica, da ciência e da pesquisa**. 9. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Observatório do PNE**. Disponível em: <http://www.observatoriopne.org.br/metas-pne/15-formacao-professores/indicadores>> Acesso em: 25 de Julho de 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **FFTO comunica e comemora a aprovação do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano (PPGCMH)**. Disponível em: <<http://www.ffto.ufpa.br/index.php/106-noticias/413-ffto-comunica-e-comemora-a-aprovacao-do-programa-de-pos-graduacao-em-ciencias-do-movimento-humano-ppgcmh>> Acesso em: 22 de Dezembro de 2018.

VERONEZ, Luiz Fernando Camargo. **Quando o Estado joga a favor do privado: as políticas de esporte após a Constituição de 1988**. Tese (Doutorado) - UNICAMP, Campinas, SP: 2005.

WATANABE, Phillippe. **Cortes do governo podem causar 'apagão científico' em 2019: Capes tem bolsas ameaçadas, CNPq terá projetos limitados e Finep não cumprirá compromissos**. Disponível: <<https://www1.folha.uol.com.br/ciencia/2018/08/cnpq-e-finep-alertam-para-dificuldades-por-cortes-no-orcamento-de-2019.shtml>> Acesso em: 11 de Agosto de 2018.

WEBER, Max. A ciência como vocação. Trad. Artur Morão. In: WEBER, Max. **Três tipos de poder e outros escritos**. Lisboa: Tribuna da História, 2005.

ZUIM, Antônio Álvaro. Indústria Cultural e Semiformação: a atualidade da educação ap ós Auschwitz. **Educação e Filosofia**. Uberlândia, v. 25, n. 50, p. 607-634, jul./dez. 2011.

ZUIM, Vânia Gomes; ZUIM, Antônio Álvaro. A atualidade do conceito de semiformação e o renascimento da Bildung. **Espaço Pedagógico**, v. 24, n. 3, Passo Fundo, p. 420-436, set./dez. 2017.

APÊNDICE A

ROTEIRO PARA ENTREVISTA



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

Roteiro para Entrevista

Objetivo: “Desvelar os elementos preponderantes da organização dos espaços formativos para a Educação Física na rede municipal de Ananindeua”

Público-alvo: Professores e técnicos que compõem a Divisão de Educação Física (DIEF) da rede municipal de Ananindeua

Eixo I – O DIEF	Questões	Objetivos
Histórico	<ol style="list-style-type: none"> 1. Quais fatores levaram à criação da divisão? 2. Que atribuições têm sido delegadas a ela, desde o início da atual gestão? 	Compreender a gênese da divisão
Estrutura	<ol style="list-style-type: none"> 1. De que maneira se capta recursos para a execução de suas atribuições? 2. Que espaços e materiais são disponibilizados para a execução de suas atribuições? 	Entender de que maneira a divisão se organiza
Composição	<ol style="list-style-type: none"> 1. Quais são os sujeitos que compõem a divisão? 2. De que forma a divisão está organizada no que diz respeito às funções de cada componente? 	Conhecer os sujeitos que dão vida à divisão
Planejamento	<ol style="list-style-type: none"> 1. Como se dá o processo de planejamento das ações executadas pela divisão? 	Analisar a forma como se organiza o processo de

	<ol style="list-style-type: none"> 2. Com que regularidade os componentes se reúnem para discutir o planejamento das ações? 3. Que ações de longo prazo podem ser encontradas no planejamento da divisão? 4. De que maneira esses planejamentos são documentados? 	planejamento da divisão
Eixo II – A Formação	Questões	Objetivos
Planejamento	<ol style="list-style-type: none"> 1. Como se dá o planejamento específico para as ações formativas organizadas pela divisão? 2. Quem são os sujeitos responsáveis por esse planejamento? 3. Qual a relação existente entre a hora pedagógica do professor de Educação Física e as ações formativas? 	Compreender os elementos básicos do planejamento para as ações formativas
Concepção	<ol style="list-style-type: none"> 1. Qual concepção de Formação tem servido de base para orientar as ações formativas organizadas pelo DIEF? 2. Qual concepção de Educação Física tem servido de base para orientar as ações formativas organizadas pelo DIEF? 3. Que preocupações existem por parte da divisão com relação à formação humana dos sujeitos? 4. Que preocupações existem por parte da divisão com relação à formação política dos sujeitos? 	Desvelar os princípios pelos quais se baseiam a organização das ações formativas
Metodologia	<ol style="list-style-type: none"> 1. Quais sujeitos, além dos professores de Educação Física da rede municipal, são convidados para as ações formativas? 2. De que forma é feita a divulgação das ações formativas? 3. Quais as metodologias adotadas para a execução das ações formativas? 4. Quem são os sujeitos responsáveis por ministrar as ações formativas? 5. Quais os principais recursos utilizados para a execução das ações formativas? 6. Que preocupações existem por parte da divisão com a questão da práxis (relação entre teoria e prática)? 	Perceber os cuidados metodológicos empregados nas ações formativas
Avaliação	<ol style="list-style-type: none"> 1. De que maneira se dá a avaliação das ações formativas junto ao público participante? 2. De que maneira se dá a avaliação das ações formativas pela própria divisão? 	Entender como se dá a avaliação das ações formativas

Eixo III – A Emancipação	Questões	Objetivos
Compreensão	<ol style="list-style-type: none"> 1. O que os senhores entendem por “emancipação humana”? 2. Essa idéia de “emancipação humana” está de alguma forma ligada a uma teoria ou abordagem da Educação ou da Educação Física? 	Analisar o entendimento de “emancipação humana” dos sujeitos que compõem a divisão
Professores	<ol style="list-style-type: none"> 1. Qual a visão da divisão sobre o papel do professor de Educação Física no que diz respeito à Educação? 2. Porque se considera importante organizar espaços formativos para professores de Educação Física? 3. Qual a importância da emancipação para a formação do professor de Educação Física? 	Compreender a importância dada ao professor de Educação Física como um sujeito do processo educacional
Formação	<ol style="list-style-type: none"> 1. Como é possível pensar uma ação formativa, nos moldes atuais, que venha a contribuir para a emancipação dos professores? 2. Qual interesse por parte da divisão em organizar ações formativas que possibilitem a emancipação dos professores? 3. De que maneira os termos “emancipação” e “emancipação humana” são dialogados durante o processo de planejamento das ações formativas? 4. Quais as possibilidades de se pensar em uma formação voltada para emancipação, nas ações futuras? 	Perceber qual o lugar dado à emancipação no desenvolvimento das ações formativas

APÊNDICE B

ROTEIRO PARA O QUESTIONÁRIO



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

Roteiro para o Questionário

Objetivo: “Analisar as dificuldades apontadas pelos professores de Educação Física no que diz respeito ao alcance da formação continuada”

Público-alvo: Professores de Educação Física que trabalham na rede municipal de educação de Ananindeua

Eixo I – Participação	Objetivo
<ol style="list-style-type: none"> 1. Com que frequência você participa das ações formativas organizadas pelo DIEF? 2. Com que frequência você participa da Semana Pedagógica? 3. Com que frequência você consegue participar das ações formativas na íntegra? 4. Por qual meio você toma conhecimento das ações formativas desenvolvidas pelo DIEF? 	<p>Verificar o nível de participação dos professores nas ações formativas.</p>
Eixo II – Abordagem	Objetivo
<ol style="list-style-type: none"> 1. Você considera haver nas ações formativas organizadas pelo DIEF, alguma teoria pedagógica como plano de fundo? 2. Você considera haver nas ações formativas organizadas pelo DIEF, alguma abordagem da Educação Física que embase a fundamentação teórica e prática? 3. A forma como a Educação Física é tratada nas ações formativas tem acordo com a realidade do seu trabalho? 	<p>Analisar a percepção dos professores sobre as bases teóricas que orientam as ações formativas</p>

Eixo III – Avaliação	Objetivo
<ol style="list-style-type: none"> 1. Você considera haver um <i>feedback</i> entre os participantes da ação formativa e os ministrantes e/ou coordenadores da mesma? 2. Você considera que sua participação nas ações formativas se dá de modo ativo (questionando, dialogando, argumentando, intervindo, etc.)? 3. Você considera que as ações formativas organizadas pelo Dief contribuem para sua formação técnica? 4. Você considera que as ações formativas organizadas pelo Dief contribuem para sua formação humana? 5. Você considera que as ações formativas organizadas pelo Dief contribuem para sua formação política? 6. Você considera que as ações formativas organizadas pelo Dief contribuem para o desenvolvimento da sua autonomia profissional? 7. Você considera que as ações formativas organizadas pelo Dief contribuem para melhorar a sua visão sobre a realidade da Educação Física no contexto atual da sociedade? 	Compreender a interrelação dos professores com as ações formativas do Dief
Eixo IV- Formação Continuada	Objetivo
<ol style="list-style-type: none"> 1. Que outros meios que considera importante para sua formação continuada, são acessados por você? 2. Qual a natureza dos meios que você acessa para sua formação continuada? 3. Em que medida suas condições de trabalho permitem que você possa acessar meios de formação continuada? 4. Em que medida suas condições financeiras permitem que você possa acessar meios de formação continuada? 5. Qual o espaço dado por você para a formação continuada dentro do seu tempo disponível (de não trabalho)? 	Averiguar os caminhos traçados pelos professores para buscar a formação continuada

APÊNDICE C

CARTA DE APRESENTAÇÃO



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

Carta de Apresentação

Prezado participante,

Nós, Carlos Nazareno Ferreira Borges e Cristian Rafael Silva Souza, orientador e orientando, vinculados ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED), viemos por meio desta, solicitar a sua participação na realização da pesquisa intitulada “A Formação Continuada de Professores de Educação Física na rede Municipal de Ananindeua/PA: contradições e perspectivas nos caminhos para emancipação”, cujo objetivo é investigar os limites e possibilidades de avanço do programa de formação continuada da rede municipal de Ananindeua para professores de Educação Física na perspectiva da educação como meio para emancipação, pois a mesma requer a participação de sujeitos envolvidos com a formação de professores de Educação Física na rede, para ser concluída.

Atenciosamente,

Carlos Nazareno Ferreira Borges

Cristian Rafael Silva Souza

Belém, ____ de _____ de 2018.

APÊNDICE D**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para participação na pesquisa (TCLE)

Eu, _____ declaro que li as informações sobre a pesquisa e me sinto perfeitamente esclarecido (a) sobre o conteúdo da mesma. Declaro ainda que, por minha livre vontade, aceito participar cooperando com a coleta de informações para a mesma e, autorizo a utilização das informações por mim fornecidas para a finalidade explicitada acima.

Belém, ____ de _____ de 2018.

Assinatura do(a) participante