

CONCEPÇÕES DE DOCENTES DA REDE MUNICIPAL DE JUIZ DE FORA/MG SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Deborah Cristina Keller Diegues¹
Wilson Alviano Júnior²

RESUMO

Este trabalho é parte de uma pesquisa de mestrado, cujo tema é formação continuada de professores de educação física da educação básica na rede municipal de Juiz de Fora/MG. O objetivo do artigo é compreender a concepção de professores/as de educação física da rede municipal de Juiz de Fora/MG sobre a formação continuada. Com referencial teórico na perspectiva freireana, nos fundamos nos pressupostos do diálogo e construção coletiva dos saberes para considerar os sujeitos – em específico, as/os docentes – como seres inconclusos e, por isso, em constante busca pelo conhecimento. Os/as colaboradores/as foram professoras e professores de educação física com vínculo efetivo na rede básica municipal em Juiz de Fora/MG, cuja participação e produção dos dados aconteceram através de entrevista remota semiestruturada elaborada a partir dos eixos 1) formação docente, 2) educação física escolar e 3) condições de trabalho. Utilizando a Análise de Conteúdo de Bardin (1979), apresentamos na discussão dos dados alguns apontamentos e análises que contribuem para o debate acerca das compreensões dos/as entrevistados/as sobre a formação continuada e seus próprios processos formativos. Nossas considerações visam possibilidades de remodelar a educação para docentes enfocando-a como um projeto político, como uma forma de política cultural que defina os futuros docentes como intelectuais responsáveis pela criação de espaços públicos.

Palavras-chave: Formação continuada de professores. Educação Física escolar. Perspectiva freireana.

ABSTRACT

This article is part of a master's research, whose theme is the continuing training of physical education teachers in basic education in the municipal schools of Juiz de Fora/MG. The aim of the article is to understand the conception of Physical Education teachers from the municipal schools of Juiz de Fora/MG about continuing education. With a theoretical framework in the Freirean perspective, we are based on the assumptions of dialogue and collective construction of knowledge to consider subjects – specifically, teachers – as unfinished beings and, therefore, in constant search for knowledge. The collaborators were Physical Education teachers and teachers with effective employment in the municipal basic schools in Juiz de Fora/MG, whose participation and data production took place through semi-structured remote interviews elaborated from the points: 1) teacher training, 2) school Physical Education and 3) working conditions. Using Content Analysis (BARDIN, 1979), we present in the discussion of the data some notes and analyzes that contribute to the debate about the interviewees' understanding of continuing education and their own training processes. Our considerations aim at possibilities of reshaping teacher education, focusing on it as a political project, as a form of cultural policy that defines future teachers as intellectuals responsible for creating public spaces.

Keywords: Teacher training. School Physical Education. Freirean perspective.

¹ Licenciada em Educação Física pela UFJF.

² Doutor em Educação pela UFJF.

INTRODUÇÃO

A partir da compreensão de que a formação docente consolida-se em percursos que pretendem levar professores e professoras a determinadas formas de ver e agir no mundo, e que tal movimento é repleto de percalços, dúvidas, questionamentos, os quais podem levar as/os educadoras/es à pluralidade de ações bem como reformulações sobre o seu trabalho, este artigo é parte da pesquisa de mestrado desenvolvida desde 2019, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Esta, por sua vez, surge das experiências formativas da pesquisadora enquanto bolsista do PIBID e como professora regente de aulas na educação básica, após o término da graduação.

Se na iniciação à docência, foi possível estabelecer relações, discussões e reflexões aprofundadas acerca da prática pedagógica através de reuniões, seminários e imersão na educação básica, no exercício da docência na rede básica de ensino houve inquietações acerca da falta de espaços e tempos disponíveis para o desenvolvimento de processos formativos que acontecessem de forma dialógica e voltada para a prática pedagógica dos/as educadores/as envolvidos/as no cotidiano da escola.

Inicialmente, precisamos considerar alguns elementos acerca da docência nos tempos atuais. Cada vez mais, os/as professores/as trabalham em uma situação em que a distância entre a idealização da profissão e a realidade de trabalho tende a aumentar, em razão da complexidade e da multiplicidade de tarefas que são chamados a cumprir nas escolas (GATTI, 2010). Ao mesmo tempo em que são distanciados de um aprofundamento teórico sobre sua prática, lhes é solicitado cada vez mais que estejam preparados/as para exercer uma prática contextualizada, que atente às especificidades do momento, à cultura local, ao alunado diverso em sua trajetória de vida e expectativas escolares,

[...] uma prática que depende não apenas de conhecimentos e de competências cognitivas no ato de ensinar, mas também de valores e atitudes favoráveis a uma postura profissional aberta, capaz de criar e ensaiar alternativas para os desafios que se apresentam (GATTI, 2010).

Os discursos hegemônicos neoliberais tendem a impor uma identidade docente em educação física que se limita ao fazer técnico, unicamente responsável por transmitir o conhecimento aos/às estudantes e prepará-los para viver na sociedade capitalista atual. Além disso, enfatizam a individualidade como princípio e refletem uma visão de identidade que se forma unicamente pelas ações do sujeito, desconsiderando as relações culturais que

constantemente influenciam na construção de sentidos e significados que se dá às coisas do mundo e desencadeando um processo de descaracterização docente, que inclui a perda do status e do reconhecimento social, bem como a falta de definição do papel da escola em relação às novas exigências colocadas para trabalho e também de percepção pelos/as próprios/as professores/as da dimensão do seu trabalho e o questionamento do que faz.

[...] a compreensão da competência como capacidades, estilos de desempenho ou modelos de comportamentos de um sujeito não situado significa a negação da dimensão social e relacional da competência. com apoio no pressuposto desse sujeito descolado de suas circunstâncias, os sistemas educativos e as instituições educacionais tendem a comprometer-se exclusivamente com a capacitação de pessoas isoladas, sem se responsabilizar pelas condições que os constituem como docente e como sujeitos (SOUZA & PESTANA, 2009, p. 147).

Não só os processos de formação inicial ou continuada têm tomado esse pressuposto como base, como também os processos de avaliação docente, inclusive aqueles relativos à carreira, as políticas de abono salarial e os prêmios. A discussão sobre essas políticas e seus efeitos precisa ser posta, demandando uma reflexão sobre tais propostas.

A visão tradicional do ensino e o currículo escolar ainda firmado na atenção à eficácia, aos comportamentos objetivos e ao tratamento do conhecimento como algo a ser consumido, contribuem para uma compreensão de escola como local meramente instrucional, destinado a "passar uma cultura", ou conjuntos de habilidades, que capacitem os estudantes a operarem com eficiência na sociedade mais ampla. A problemática da teoria que envolve essa visão relaciona-se a oferecer a maneira mais completa ou eficiente de se aprender e que reproduz a sociedade existente, uma vez que não questionam as relações entre conhecimento e poder ou entre cultura e política. Dessa forma, essa racionalidade conservadora ignora o papel da escola como agência de reprodução social e cultural em uma sociedade dividida em classes.

Giroux (1997), ao expressar seu posicionamento acerca dessa noção de escolarização, diz

[...] esta é uma racionalidade limitada e por vezes prejudicial. Ela ignora os sonhos, histórias e visões que as pessoas trazem para as escolas. Suas principais preocupações são provenientes de uma falsa noção de objetividade e de um discurso que encontra expressão máxima na tentativa de enunciar princípios universais de educação alojados no espírito do instrumentalismo e do individualismo autobeneficente (GIROUX, 1997, p. 38).

Uma vez desconectados de sua prática, não lhes é permitido enxergar a escola como um espaço que oferece elementos para uma formação docente crítica que se orienta na sua própria prática. Porém, não só as políticas de formação, mas a organização da estrutura, planejamento e condições de trabalho possuem seus referenciais ideológicos que afastam os/as professores/as da construção desse espaço como uma esfera pública democrática.

Ao mesmo tempo em que pode ser considerada a existência de uma infinidade de locais e instituições legitimadas como instâncias formadoras, como, por exemplo, universidades, sindicatos, plataformas de educação à distância, entre outros, a escola deve ser o ponto de partida e de chegada, e sua transformação como lócus da formação contínua de professores e professoras não só depende da vontade e do esforço individual. Ela passa pela estrutura de carreira, as formas de contrato, a jornada de trabalho e a política de gestão escolar são aspectos importantes que interferem no processo formativo, portanto, devem estar adequados às necessidades e às expectativas de formação (GATTI, 2010).

Sendo nosso objeto de pesquisa a formação continuada de professores/as de educação física na Educação Básica, caminharemos em defesa de que, dentre as condições para a formação de professores/as como intelectuais críticos, é imprescindível que os sujeitos protagonizem seu processo formativo e sua atuação pedagógica, bem como tenham condições para reconhecer a escola e a prática pedagógica como espaços de formação continuada.

Dessa forma, enquanto parte dos resultados de uma pesquisa de mestrado, o objetivo do artigo é compreender a concepção de professores/as de educação física da rede municipal de Juiz de Fora/MG sobre a formação continuada. Com referencial teórico na perspectiva freireana, nos apoiamos nos pressupostos do diálogo e construção coletiva dos saberes, na compreensão dos sujeitos como seres inconclusos.

Nossa metodologia é de abordagem qualitativa e contou com a participação de nove professores/as de educação física da rede municipal de Juiz de Fora/MG. Ao realizar entrevistas semiestruturadas como instrumento principal de produção dos dados, analisamos alguns recortes das falas docentes a partir da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2015). Para apresentar as análises e reflexões, organizamos esses recortes em temas que consideramos relevantes para as discussões acerca da formação continuada de professores/as de educação física, principalmente em relação às concepções dos/as entrevistados/as sobre seus processos formativos e sobre formação continuada.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: PERSPECTIVA FREIREANA

Os estudos e trabalhos de Paulo Freire, reconhecidos por suas contribuições para a educação popular, foram dedicados principalmente ao compromisso com a reflexão e ação de homens e mulheres sobre o mundo para transformá-lo. Defendendo uma educação problematizadora que rompesse com os ideais do que chamou de educação bancária, é a própria experiência das/os alunas/os que é vista como fonte para busca de temas relevantes, os seus chamados "temas geradores". O diálogo, então, se torna fundamento para os programas de ensino e o papel do/a educador/a se faz justamente nas proposições de experiências de diálogo com as pessoas, a partir das situações concretas e experiências que fundamentam suas vidas diárias. Tomada como uma concepção crítica de ensino, ao buscar por palavras geradoras dentro do próprio universo vocabular dos educandos, os educadores organizam programas que voltam aos educandos como problematização, e não simples discurso, na qual se exige resposta dos educandos e reflexão sobre a temática a ela referida, num processo de leitura e análise da realidade (FREIRE, 2014).

Em processos formativos em que essa perspectiva não é valorizada, as professoras e professores não se veem no papel de ler criticamente o contexto em que atuam e de compreenderem as forças que agem sobre sua prática, tornando-a mecânica, como um simples cumprimento de tarefas e propostas elaboradas distantemente de sua realidade. Ao discutir formação de educadores e educadoras no conjunto de sua obra, Paulo Freire destaca tramas conceituais nas quais várias categorias do seu pensamento se entrelaçam: diálogo, relação teoria-prática, construção do conhecimento, leitura de mundo e outras, em uma moldura que mostra, com clareza, a politicidade da educação.

Para Paulo Freire, a formação permanente pressupõe que tanto formador/a quanto formando/a compreendam-se como seres inconclusos. Essa é uma condição humana que impele o homem a se orientar, curiosamente, na busca pelo conhecimento de si e do mundo.

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí (FREIRE, 2020, p. 25).

Na perspectiva freireana, a escola é um espaço coletivo de ensino-aprendizagem, na qual a formação deve se dirigir a todo o grupo de educadores/as, em oposição às formações

em que os professores participam individualmente (SAUL & SAUL, 2016). Ou seja, a formação permanente enquanto prática de análise e de crítica, no decorrer de uma vivência do princípio dialógico que permita a leitura da realidade com a compreensão de que o educador e o educando são sujeitos cognitivos, afetivos, sociais e históricos.

Segundo o autor, é necessária a preocupação de todo projeto educativo com a atenção devida ao espaço escolar. Assim, para que as/os educadoras/es promovam esse exercício em sua prática educativa, é necessário que haja a sua incorporação nos processos de formação docente, tendo como centralidade possibilitar os caminhos para o aprendizado do rigor e da criticidade, de maneira que tanto professores/as quanto alunos/as devam ser os que aprendem.

METODOLOGIA

Realizamos a pesquisa sob os princípios da abordagem qualitativa, os quais valorizam a maneira própria de entendimento da realidade pelos indivíduos e que estão relacionados à inserção dos sujeitos em determinado tempo e espaço de investigação (ANDRÉ, 2012).

Assim, as escolas que compõem a rede municipal de Juiz de Fora/MG foram nosso campo de pesquisa. Após a submissão do projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Juiz de Fora, através da página virtual da Plataforma Brasil³, solicitamos a autorização para realização da pesquisa e para o contato com os sujeitos que atuam na rede através de mensagem de email enviada ao Departamento de Planejamento Pedagógico e de Formação da Secretaria de Educação de JF/MG, cujo deferimento permitiu o acesso ao contato institucional direto com as escolas, também através de mensagens por email. Devido à pandemia do novo Coronavírus, decretada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em março de 2020, o trabalho de campo foi realizado através de instrumentos de comunicação remota.

Ao enviar um questionário aos/às docentes de educação física, cuja finalidade foi fazer um levantamento acerca das características dos professores e professoras que viriam a fazer parte da pesquisa, obtivemos o total de 25 respostas. Para inclusão dos sujeitos na pesquisa, nossos critérios foram relacionados ao tipo de vínculo com a rede municipal,

³ O projeto de pesquisa foi aprovado no mês de março de 2021, sob Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) número 44152221.1.0000.5147.

devendo os/as docentes serem efetivos/as, uma vez que tal característica tende a revelar maior proximidade e conhecimentos dos aspectos da rede municipal por parte dos sujeitos. Dessa forma, havia doze participantes com esse perfil no questionário. Além disso, buscamos representantes com vínculos de trabalho em ao menos uma das regiões de planejamento da cidade e também da área rural, além de buscar paridade de gênero, o que nos fez chegar ao total de nove participantes, com cinco professoras e quatro professores. Os sujeitos que participaram, então, passaram a ser identificados por termos cujo objetivo foi substituir seus nomes e preservar suas informações pessoais, a saber: Professora-1, Professor-2, Professora-3, Professora-4, Professor-5, Professora-6, Professor-7, Professor-8, Professora-9.

A segunda etapa do caminho metodológico teve como instrumento principal para coleta dos dados a entrevista semiestruturada, realizada individual e remotamente com os sujeitos designados na etapa anterior, através de videochamadas na plataforma *Google Meet* com os/as professores/as. Autorizadas pelos participantes através da leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), as conversas foram gravadas em dois dispositivos – a própria videochamada e em gravador de áudio, e transcritas para melhor acesso às informações. Tais transcrições foram disponibilizadas aos professores para sua leitura e possíveis alterações. As entrevistas tiveram como temas centrais: 1) formação docente, 2) educação física escolar e 3) condições de trabalho, com a finalidade de identificar aspectos relativos à formação continuada em educação física, as condições e relações de trabalho dos/as professores/as e as possibilidades de formação que considere a prática pedagógica como eixo central.

Nossas análises e interpretações buscaram suporte na Análise de Conteúdo (BARDIN, 2015). Considerada um conjunto de técnicas para descrever e interpretar o conteúdo das palavras postas num texto, o princípio da Análise de Conteúdo é encontrar uma significação profunda para a mensagem, permitindo ao pesquisador discorrer interpretações, decodificar as palavras em classificações e criar categorias para esmiuçar os discursos, tratando assim os seus dados (AHUVIA, 2001 apud BENITES, CYRINO, BENITES, 2014).

Com relação às entrevistas, após a transcrição individual e conferência pelos participantes, realizamos a leitura e sublinhamos as falas que poderiam auxiliar nas respostas dos objetivos de nosso estudo, realizando assim uma sistematização dos trechos destacados. Feito isso, organizamos os mesmos e iniciamos o processo de separação por eixos temáticos, verificando quais enunciados poderiam pertencer à mesma temática. No

presente artigo, iremos nos dedicar à discussão de um eixo temático, ou seja, aquele relativo às concepções dos/as docentes acerca da formação continuada em educação física.

A FORMAÇÃO CONTINUADA: CONCEPÇÃO DOS/AS DOCENTES

Ao dissertarem sobre suas concepções do que seja formação continuada, os/as professores/as revelam:

Entendo como formação continuada a busca constante por conhecimento da área de atuação na educação (Professora-1).

Eu acho que o processo de formação continuada, se manter sempre estudando, pra estar atualizado, o que está surgindo. O que pode contribuir nesse processo educacional, precisa se manter atualizado [...] e também promovidos pelas redes de ensino (Professora-3).

Formação continuada é uma forma de estarmos estudando e nos mantendo atualizados sobre vários temas pertinentes à nossa área de atuação. A Secretaria de Educação oferece vários cursos de formação (Professora-9).

Importante lembrar que a relevância da formação continuada é consenso na comunidade acadêmica e científica, e isso contribui para que se considere a viabilidade desse processo tanto no âmbito da própria academia, mas principalmente nas escolas públicas brasileiras. Entretanto, nas falas dos entrevistados, os próprios docentes não se colocam como produtores dos saberes e protagonistas dos processos de formação continuada.

Ao mesmo tempo, esbarra-se em questões referentes às distintas concepções que se apresentam sobre formação continuada. Se pensarmos no que é conhecido como "modelo clássico" de formação, estes pressupõem algo semelhante a uma rotina de ciclos que por muito tempo foi chamada de "reciclagem", que na década de 1980 foi muito empregado no meio educacional para caracterizar cursos com carga horária reduzida e temáticas específicas e pontuais, a fim de promover a atualização de conteúdos ou orientações que mais se relacionavam a aspectos burocráticos que pedagógicos. E isso, de certa forma, está atrelado às mudanças na sociedade contemporânea relativas ao aumento da velocidade de compartilhamento de informações e a necessidade cada vez maior de atender às demandas dessa sociedade.

Capacitação foi outro termo utilizado na formação do professor em serviço, amplamente utilizado nos anos de 1970, quando surgiram propostas em que predominava a

venda de pacotes ou a apresentação de propostas prontas ditas inovadoras, com o objetivo de revolucionar as práticas pedagógicas (HYPOLITO, 1999).

A formação permanente, por sua vez, é vista como uma formação constante, pois a formação do professor não pode ser algo construído por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas sim, "através de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente da identidade pessoal" (NÓVOA, 1995, p. 25). Assim, nos chama atenção a fala dos professores quando relacionam a formação continuada ao cotidiano de trabalho e à possibilidade de compartilhar experiências entre os pares:

Processo formativo é quando a gente consegue sentar com nossos pares ali da escola e compartilhar o que a gente tem feito (Professora-3).

Eu entendo a formação continuada como algo que vai ampliar o que a gente já entende né, o que a gente trouxe da graduação, e que a gente também traz do nosso cotidiano enquanto professora (Professora-4).

Formação continuada é essencial se atualizar, buscar conhecimento. Formação continuada importante principalmente se tratando de rede porque além de você buscar um conhecimento, oportunidade de troca de experiências (Professor-5).

Formação continuada vai além desses cursos que a gente faz, eles são importantes. Reunião pedagógica, daquele momento tão raro que a gente tem de conversar sobre os alunos dentro da sala [...]. Experiência que a gente está escutando do outro. [...] Não seja oficial, isso não vai estar no seu currículo, é formativo. Isso é formação continuada da educação física também; eu preciso ampliar o olhar social sobre nossa disciplina. E isso tudo pra mim é formação continuada (Professor-6).

É possível notar uma compreensão dos docentes de que a formação continuada está atrelada à sua prática profissional, seja em aspectos objetivos ou da própria organização dos processos. Essa percepção nos leva a pensar sobre a ideia acerca do/a professor/a como um ser inconcluso e cujos saberes são construídos e mobilizados no mesmo espaço em que atua.

Refletir sobre a prática não se reduz à formação de competências e habilidades imediatistas, pontuais e individualistas, mas à necessidade de uma reflexão que estimule a leitura crítica das relações em que se encontra, ultrapassando os limites da escola e alcançando toda a sociedade. A reflexão, conceito presente nas obras de Paulo Freire, surge da curiosidade sobre a prática docente e vai se transformando em reflexão crítica, que deve constituir-se no eixo direcionador da formação permanente de professores. Para Freire, a reflexão é o movimento realizado entre o fazer e o pensar, entre o pensar e o fazer, ou seja, no 'pensar para fazer' e no 'pensar sobre o fazer'.

Nesta direção, a reflexão surge da curiosidade sobre a prática docente. Desta forma, a

reflexão permanente deve constituir-se como orientação prioritária para a formação continuada dos professores que buscam a transformação através de sua prática educativa. Segundo Freire (2014), a condição de inacabamento é um dos pilares que sustenta a concepção de formação permanente de professores. Esta necessita ser organizada levando em conta as demandas de um currículo construído coletivamente, a partir das contradições vividas por docentes e alunos no cotidiano escolar.

Ao mesmo tempo, ao falarem sobre seus processos de formação continuada, os professores relatam as seguintes experiências:

[...] pós-graduação de fisiologia do exercício e avaliação funcional. Mas não é pela escola, são as federações; formação de fora; muito mais por vontade pessoal dos professores. Como na escola não tem, fazer ali, e trazer pra escola (Professor-2).

Eu fiz um monte de curso lá durante a graduação, cursos de ginástica, de lazer, curso de fisiologia, mas assim, nada na prefeitura (Professora-6).

Pós-graduação em Ginástica de academia; pós-graduação em Educação Especial; grupo de estudos sobre Superdotação e Altas habilidades (Professora-9).

A formação por certificação ganhou força a partir dos anos 1990, com o engajamento de setores privados na mercantilização dos processos educativos, que passaram a ter validade se emitissem algum tipo de comprovação. A lógica neoliberal tende a favorecer uma suposta liberdade de ação a fim de argumentar a favor da competitividade e individualismo, na qual cada vez mais o próprio professor é responsável por buscar seus processos formativos. O sujeito é inserido em práticas de ordem competitiva e os torna clientes/consumidores de produtos e serviços educacionais.

Vale ressaltar ainda que a intenção não é invalidar as ações como cursos eventuais, palestras e encontros esporádicos, mas colocar em questão as propostas descoladas das reais necessidades das escolas e das práticas efetivas dos professores. Assim, faz-se necessário construir processos de formação com o envolvimento dos docentes com um formato permanente e continuado de forma a não somente dar respostas efetivas às problemáticas da escola, mas contribuir para que o professor possa adquirir base teórica que lhe permita refletir sobre a ação pedagógica e numa discussão coletiva buscar meios de transformá-la.

É importante analisar também, por outro lado, quando e como esses processos consideram o cotidiano escolar e as práticas docentes ao longo de suas propostas. Os

professores nos esclarecem sobre a existência de formações institucionais nas quais a escola é vista como espaço formativo:

Quando as disciplinas do mestrado que falavam da escola como espaço mais importante, formação do sujeito como todo e sempre destacando a responsabilidade do papel do professor em educar e que sempre tem que estar estudando e se formando (Professora-1).

Vivenciei muito no mestrado. Troca de experiências entre os estudantes do mestrado diversidade enorme de escolas, de profissionais, novas experiências, conhecimento acadêmico recente, trazido da universidade, o quanto isso pode ser rico pros dois, sem muita experiência, mas com um conhecimento muito atual, ter essa experiência com a quem tá ali há muito tempo, que já tem uma rodagem muito grande (Professora-5).

[...] meus dois trabalhos foram bem focados em escola; essa reflexão não tem muito espaço no chão de escola; não tem abertura na escola. Pouco impacto pro chão de escola, sabe. Ele é mais impacto pra quem tá no programa. dificilmente chega lá embaixo. Corpo docente da universidade não quer esse tipo de discussão (Professor-8).

CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

Ao propor um olhar para a formação continuada de professoras e professores de educação física, o presente artigo se dedicou a compreender quais são as concepções sobre formação continuada dos/as docentes da rede municipal de Juiz de Fora/MG. Enquanto parte de uma pesquisa mais abrangente, desenvolvida ao nível de mestrado, o recorte apresentado busca contribuir para as reflexões e possibilidades para a proposição de processos formativos que considerem os/as docentes enquanto protagonistas destes espaços, bem como tenham seus saberes legitimados a partir do que constroem em sua prática pedagógica cotidiana.

Por isso, dentre nossos apontamos, alertamos sobre a necessidade de políticas e ações promotoras de espaços coletivos e de diálogo entre os docentes, previstos em legislação e incorporados ao plano de carreira, que, ao apresentar-se velado pelo discurso da necessidade de se atualizar e adquirir novos conhecimentos a todo tempo, sem o devido apoio ou condições, revela também a confusão de que os saberes necessários à prática veem de fora ou são "muito teóricos".

Assim, defendemos a importância de assumir o diálogo como princípio fundamental da formação e este não como a simples troca de ideias a serem consumidas pelos sujeitos

que estão em interlocução e nem tampouco transformado em estratégia para depositar ideias de um sujeito no outro. Ao contrário, o diálogo, como diz Freire (2001), é uma exigência existencial, na qual se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos, numa perspectiva da coletividade, do compartilhamento de saberes, do exercício da autonomia, do pensar a prática e de problematizá-la.

Outro aspecto defendido pela perspectiva freireana, para formação de professores, vincula-se à necessidade de que grupos de formação aconteçam na escola, compreendida como espaço coletivo de aprendizagem para todos os sujeitos, inclusive para os/as educadores/as. Quando organizadas no próprio espaço de prática pedagógica, as formações direcionam-se a todo o grupo docente que trabalha naquela unidade, em oposição aos espaços nos quais os professores participam individualmente e não têm a oportunidade de discutir acerca de temas específicos e próprios da prática cotidiana. Além disso, a dinâmica experimentada dos grupos de formação nas próprias escolas seria parecido com a dinâmica que se espera na rotina de ensino junto aos/às estudantes, ambas baseadas em processos dialógicos que permitisse a leitura e (re)construção dos saberes e da cultura dos sujeitos que se encontram no espaço escolar.

Assim, o que Freire chama de contexto prático, é aquele caracterizado pelo mundo concreto da cotidianidade, no qual agimos com uma série de saberes apreendidos ao longo das relações que estabelecemos e pelas experiências vividas. O contexto teórico, por sua vez, se faz pelo pensar a prática e os elementos que a constituem, buscando aprofundar as questões que se impõem ao longo do trabalho educativo. Frente a essa perspectiva, no contexto de formação docente, é indispensável a reflexão crítica sobre os condicionamentos que o contexto cultural tem sobre nós e as formas como vemos as práticas do mundo, sobre as nossas maneiras de agir e nossos valores. Concordamos com a Professora-6 quando diz da necessidade de maior aproximação entre universidade e escola, uma vez que os saberes produzidos em cada um desses espaços são complementares entre os sujeitos envolvidos em sua elaboração e por isso precisam manter uma relação estreita entre si.

Deseja-se remodelar a educação para docentes, enfocando-a como um projeto político, como uma forma de política cultural que defina os futuros docentes como intelectuais responsáveis pela criação de espaços públicos onde alunos e alunas possam debater, assimilar e adquirir o conhecimento e as habilidades necessárias à luta rumo à concretização de um mundo mais justo e humano, como reforçam Giroux e McLaren (2013, p. 158)

[...] é uma forma de revogar a prática retrógrada das burocracias educacionais, de definir os professores basicamente como técnicos, ou seja, como funcionários pedagógicos incapazes de tomar decisões importantes no que se refere a diretrizes ou currículos, como, por exemplo, adaptar programas oficiais aos contextos, contingências e particularidades de suas próprias salas de aula.

Entendemos também que a ação coletiva deve orientar o trabalho pedagógico e na luta por uma educação mais justa e democrática. Considerando o/a professor/a como um ser inconcluso (FREIRE, 2001), defende-se uma política de formação atrelada aos desafios históricos de nossa época, com o imperativo da luta coletiva, com união de propósitos que caminhem em direção do reconhecimento dos direitos de todos os sujeitos. A visão de escola enquanto um espaço de formação e realização do trabalho, vinculada estritamente ao desenvolvimento econômico, reforça as desigualdades e injustiças do nosso tempo. Por ser um espaço ligado à cultura, o conhecimento construído nela deve servir à formação de cidadãos críticos, solidários e comprometidos com uma sociedade justa.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E.A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papius, 2012.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2015.

BENITES, L. C.; CYRINO, M.; BENITES, V. C. Algumas ideias sobre o uso da análise de conteúdo em pesquisas sobre formação de professores. **Congresso Estadual sobre Formação de Educadores**. São Paulo: UNESP; PROGRAD, 2014. P. 1790-1802. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/141611>>. Acesso em 29 ago 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, P. **Política e educação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: Características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, out.-dez. 2010.

GIROUX, H.; McLAREN, P. Formação de professor como uma contraesfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, A. F.; TOMAZ, T. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2013.

GIROUX, Henry. **Professores como Intelectuais**. Porto Alegre, RS: Artmed, 1997.

HYPOLITO, A. M. **Trabalho docente e profissionalização**: sonho prometido ou sonho negado? Desmistificando a profissionalização do magistério. Campinas: Papyrus, p. 81-100, 1999.

NÓVOA, A. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

SAUL, A. M.; SAUL, A. Contribuições de Paulo Freire para a formação de educadores: fundamentos e práticas de um paradigma contra-hegemônico. **Educ. rev.** [online]. n.61, pp.19-36. 2016.

SOUZA, C. P.; PESTANA, M. I. A polissemia da noção de competência no campo da Educação. **Revista de Educação Pública**. Cuiabá, EdUFMT, v. 18, n. 36, p. 133-152, 2009.