

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**CASOS DE ENSINO:
DILEMAS, REFLEXÕES E CONHECIMENTOS DE PROFESSORES DE
EDUCAÇÃO FÍSICA**

ELIANE ISABEL FABRI

**ORIENTADORA: Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali
COORIENTADORA: LÍlian Aparecida Ferreira**

**SÃO CARLOS/SP
2021**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**CASOS DE ENSINO:
DILEMAS, REFLEXÕES E CONHECIMENTOS DE PROFESSORES DE
EDUCAÇÃO FÍSICA**

ELIANE ISABEL FABRI

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos como parte dos requisitos para obtenção do título de doutora em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Aline Maria de Medeiros Reali

Coorientadora: Prof^a. Dr^a. Lílian Aparecida Ferreira

**SÃO CARLOS/SP
2021**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Defesa de Tese de Doutorado da candidata Eliane Isabel Julião Fabri, realizada em 18/06/2021.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali (UFSCar)

Profa. Dra. Ana Paula Gestoso de Souza (UFSCar)

Profa. Dra. Maria da Graça Nicoletti Mizukami (Mackenzie)

Profa. Dra. Lilian Aparecida Ferreira (UNESP)

Profa. Dra. Rosa Maria Moraes Anunciato (UFSCar)

Profa. Dra. Fernanda Rossi (UNESP)

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

AGRADECIMENTOS

Chegar até aqui não foi nada fácil e com certeza não seria possível sem o apoio de pessoas queridas e especiais que encontramos pelo caminho.

Primeiramente, sou grata a Jesus Cristo a quem professo minha fé e acredito que sempre está ao meu lado, protegendo-me e fortalecendo para que eu não desista nos momentos de aflição.

Agradeço à minha família, meus pais, Guilherme e Isabel, minha irmã, Nataeli, que apesar de todas as dificuldades que já enfrentamos, estão sempre dispostos a me apoiar, defender e consolar. Se eu ainda não soube expressar, aqui deixo registrado o meu amor e gratidão por ter vocês comigo durante toda a minha vida.

Agradeço ao Carlos Alberto Julião Júnior, por ter sido meu companheiro durante meu Mestrado e Doutorado, por ter me apoiado, incentivado e por ter acreditado sempre na minha capacidade de concluir mais esta etapa. Obrigada por estar ao meu lado nos momentos bons e também nos ruins.

À Prof.^a Dr.^a Lilian Aparecida Ferreira, que me acompanha desde a faculdade, a qual se tornou amiga e madrinha. Que me compreende como ninguém, que tem os melhores conselhos e palavras certas para cada momento. Sem seu apoio não sei se conseguiria o tão sonhado título de Doutora. Não tenho texto para expressar minha gratidão por lhe encontrar em minha trajetória.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali, a qual me acolheu na UFSCar, confiando em mim para esta parceria e aguentando toda minha ansiedade e insegurança.

À Prof.^a Dr.^a Maria da Graça Nicoletti Mizukami, Prof.^a Dra. Rosa Maria Moraes Anunciato, Prof.^a Dr.^a Ana Paula Gestoso e Prof.^a Dr.^a Fernanda Rossi, por aceitarem ser banca deste trabalho e contribuírem com suas reflexões e conhecimentos para esta pesquisa no campo da formação de professores. Deixo aqui minha admiração pelo trabalho de todas.

Agradeço também aos amigos que passaram comigo por esta fase e aos que permaneceram, em especial ao Amarildo Gomes Pereira, o qual compartilhou comigo caronas, cafés, almoços, aulas, reuniões, trabalhos, risadas e choros durante o Doutorado.

Por fim, registro também meus agradecimentos aos professores de Educação Física participantes desta pesquisa que foram essenciais para a produção e resultados desta Tese.

RESUMO

No cenário da formação de professores, as narrativas aparecem como ferramentas adequadas para acessar inúmeros aspectos sobre a docência. As situações que ocorrem nas aulas de Educação Física expressam uma diversidade de elementos que, ao serem transformadas em casos de ensino, podem auxiliar professores a refletirem sobre os dilemas encontrados em suas práticas pedagógicas. Por meio da adoção de uma metodologia de pesquisa-intervenção de caráter construtivo-colaborativo, desenvolveu-se uma iniciativa de formação continuada intitulada “Casos de ensino e a docência na Educação Física”. Participaram deste estudo 10 professores de Educação Física pertencentes à rede municipal e/ou estadual da região centro-oeste paulista. O objetivo desta pesquisa foi identificar e analisar os dilemas, reflexões e conhecimentos relacionados à docência de professores de Educação Física, a partir da análise e construção de casos de ensino. Os temas discutidos se referiram às questões sobre gênero, preconceito e exclusão, início da carreira do professor de Educação Física e realização e organização de festas comemorativas na escola. Tais temáticas se apresentaram como dilemas presentes na atuação de professores Educação Física. Para todos os dilemas, propôs-se ações de enfrentamento que envolveram estratégias de ensino, atividades, pesquisas, filmes, recursos, ações conjuntas, ações interdisciplinares, dinâmicas, debates, etc. As reflexões dos professores foram manifestadas por meio da análise e da produção dos casos de ensino. As análises de casos de ensino revelaram, principalmente, a exploração do raciocínio pedagógico dos professores que narraram como pensam, planejam e agem frente a diversas situações propostas. Os conhecimentos expressos se referiram ao conhecimento específico, ao conhecimento pedagógico geral e ao conhecimento pedagógico do conteúdo. Esse último foi o que mais se destacou nas narrativas dos professores que, incentivados pelos casos de ensino, descreveram e compartilharam seus modos de ensinar, exemplos, estratégias e explicações. A produção dos casos de ensino se efetivou como um momento poderoso de reflexão sobre a própria prática de quem escreve e confirmou que este processo envolve aspectos emocionais que não podem ser desconsiderados para o trabalho com casos de ensino. As principais contribuições da iniciativa “Casos de ensino e a docência na Educação Física” foram em torno do desenvolvimento profissional dos professores participantes. Por meio dos casos de ensino, eles tiveram a oportunidade de externalizar, registrar, compartilhar e se apropriar de novas práticas pedagógicas, bem como reconhecer aquelas que já sabiam. A iniciativa também contribuiu para a criação de espaços de trocas e compartilhamento de boas práticas de ensino entre pares.

Palavras Chaves: Aprendizagem e desenvolvimento profissional docente. Casos de ensino. Dilemas. Reflexões. Conhecimentos. Educação Física.

ABSTRACT

In the scenario of teacher education, narratives appear as adequate tools to access numerous aspects of teaching. The situations that occur in Physical Education classes express a diversity of elements that, when transformed into teaching cases, can help teachers to reflect on the dilemmas found in their pedagogical practices. Through the adoption of a constructive-collaborative research-intervention methodology, a continuing education initiative entitled "Teaching cases and the teaching in Physical Education" was developed. Ten Physical Education teachers belonging to the municipal and/or state network of the central-west region of São Paulo state participated in this study. Through the narratives, teaching cases, and records of the participants, this research aimed to identify and analyze the dilemmas, reflections, and knowledge related to the teaching of Physical Education teachers, based on the analysis and construction of teaching cases. The topics discussed referred to questions about gender, prejudice, exclusion, the beginning of the Physical Education teacher's career, and the organization of commemorative parties at school. Such topics are expressed as dilemmas present in the job execution of Physical Education teachers. Coping actions were proposed for all dilemmas, which involved teaching strategies, activities, research, movies, resources, joint actions, interdisciplinary actions, dynamics, debates, etc. Teachers' reflections were expressed through the analysis and production of teaching cases. The analysis of teaching cases revealed, mainly, the exploration of the pedagogical reasoning of the teachers who narrated how they think, plan and act in the face of several proposed situations. The knowledge expressed referred to specific knowledge, general pedagogical knowledge, and pedagogical knowledge of the content. The latter was the one that stood out most in the narratives of the teachers who, encouraged by the teaching cases, described and shared their ways of teaching, examples, strategies, and explanations. The production of teaching cases was realized as a powerful moment of reflection on the own practice of those who write and confirmed that this process involves emotional aspects that cannot be disregarded for working with teaching cases. The main contributions of the initiative "Teaching cases and the teaching in Physical Education" are related to the professional development of the participating teachers. Through teaching cases, they had the opportunity to externalize, register, share, and appropriate new pedagogical practices, as well as to recognize those they already knew. The initiative also contributed to the creation of spaces for exchanges and sharing of good teaching practices among peers.

Keywords: Teaching professional learning and development. Teaching cases. Dilemmas. Reflections. Knowledge. Physical Education.

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| Quadro 1 - Potencialidades de iniciativas de formação continuada de professores on-line..... | 34 |
| Quadro 2 - Participantes da pesquisa | 65 |
| Quadro 3 - Mapa de atividades da formação..... | 69 |
| Quadro 4 - Natureza dos dados da pesquisa | 79 |
| Quadro 5 - Categorias de análise dos dados | 84 |
| Quadro 6 - Expectativas iniciais (Fórum 1.1)..... | 168 |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| INTRODUÇÃO | 9 |
| CAPÍTULO 1 APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DA DOCÊNCIA: FORMAÇÃO CONTINUADA ON-LINE DE PROFESSORES POR MEIO DE CASOS DE ENSINO..... | 18 |
| 1.1 O cenário da formação continuada: reflexões sobre aprendizagem e desenvolvimento profissional docente | 18 |
| 1.2 A formação on-line | 29 |
| 1.3 Os casos de ensino como instrumentos formativos para a docência.. | 36 |
| CAPÍTULO 2 DILEMAS ENFRENTADOS POR PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS..... | 45 |
| 2.1 As práticas pedagógicas e a formação de professores de Educação Física..... | 45 |
| 2.2 Os dilemas enfrentados por professores de Educação Física em suas práticas pedagógicas | 55 |
| CAPÍTULO 3 CAMINHOS METODOLÓGICOS | 60 |
| 3.1 A pesquisa: aportes teóricos-metodológicos..... | 60 |
| 3.2 Participantes do estudo..... | 63 |
| 3.3 Contexto da pesquisa: A intervenção..... | 66 |
| 3.4 Instrumentos de coleta de dados | 78 |
| 3.5 Análise dos dados..... | 80 |
| 3.5.1 Pré-análise: mapeamento e organização dos dados..... | 80 |
| 3.5.2 Exploração do material | 81 |
| 3.5.3 Tratamento e interpretação dos dados | 83 |
| CAPÍTULO 4 OS CASOS DE ENSINO NA DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA COMO REVELADORES DE DILEMAS E MOBILIZADORES DE REFLEXÕES E CONHECIMENTOS | 85 |
| 4.1 Dilemas e formas de enfrentamento apresentados por professores de Educação Física..... | 85 |
| 4.1.1 As questões sobre gênero na Educação Física | 90 |
| 4.1.2 O preconceito e exclusão na Educação Física | 104 |
| 4.1.3 O início da carreira do professor de Educação Física | 123 |
| 4.1.4 Realização e organização de festas comemorativas na escola . | 139 |
| 4.2 Reflexões e conhecimentos expressos por professores ao analisarem e produzirem casos de ensino | 148 |

| | |
|---|------------|
| 4.3 Contribuições da iniciativa de formação “Casos de ensino e a docência na Educação física” | 167 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 181 |
| REFERÊNCIAS..... | 185 |
| ANEXO 1 Termo de Consentimento Livre e Esclarecido | 193 |
| APÊNDICE 1 Casos de ensino e a Docência na Educação Física | 195 |
| APÊNDICE 2 Atividades Desenvolvidas..... | 196 |

INTRODUÇÃO

Esta investigação se insere nos estudos sobre a formação continuada de professores de Educação Física. A formação continuada está relacionada às iniciativas que visam promover a melhoria das práticas pedagógicas dos professores, oferecer conhecimentos, informações, reflexões, discussões sobre diversos aspectos relacionados à docência que podem contribuir com o desenvolvimento profissional de professores (GATTI, 2008).

De acordo com a literatura (MIZUKAMI, 2002; FLORES, 2014; MARCELO, 2009), durante toda sua trajetória o professor está em constante processo de desenvolvimento profissional. Trata-se então de um movimento permanente e a longo prazo de busca por respostas, soluções e melhores práticas.

Uma das problemáticas da formação continuada é que dentre as variadas propostas de oferta - tais como: cursos, seminários e palestras - grande parte não atende as expectativas dos professores. No geral, os professores, principais interessados nessas iniciativas de formação continuada, não participam da elaboração das mesmas, não são consultados sobre suas necessidades, além de não considerarem os contextos de atuação específicos dos professores (HERNECK; MIZUKAMI, 2010). Ou seja, muitas iniciativas parecem estar distantes da realidade das escolas brasileiras e dessa maneira acabam se mostrando ineficazes ou exercendo poucas mudanças na ação dos professores.

Sobre programas de formação continuada de professores de Educação Física, não podemos deixar de considerar o contexto atual em que vivemos. As mudanças geradas principalmente pelo avanço da ciência e da tecnologia interferem nas maneiras de ensinar e aprender, exigindo novos conhecimentos, metodologias e habilidades dos professores. Diante do avanço científico e tecnológico, Caldeira (2001) já apontava para a necessidade de mudanças nos sistemas educacionais e nas competências dos professores, destacando que a formação do professor é um processo que não se acaba na formação inicial e que deve focar um docente capaz de compreender as realidades sociais e afirma que “[...] é por meio da prática docente reflexiva que o professor continua seu processo de formação na escola” (p. 89).

O processo de formação do professor, bem como suas práticas, necessitam de instrumentos que auxiliem e estimulem a reflexão docente. Uma opção são as narrativas (CONNELLY; CLANDIN, 2011).

Programas de formação continuada têm utilizado narrativas para acessar as opiniões, pensamentos, sentimentos e relatos de experiências de professores e colocá-los como partícipes ativos de sua formação, dando espaço para que se manifestem, revelem situações e dilemas enfrentados na docência (MIZUKAMI, 2002).

Dentro dessa perspectiva, um formato específico de narrativa são os casos de ensino. Os casos de ensino são narrativas construídas e registradas por professores acerca de um episódio ocorrido em aula, que envolve algum tipo de tensão ou dilema, que apresente características detalhadas do contexto, dos personagens, dos sentimentos e emoções dos envolvidos e que possibilitem diferentes análises (KLEINFELD, 1992; INFANTE *et al.*, 1996; NONO; MIZUKAMI, 2010; MERSETH, 2018). De acordo com esses pesquisadores, os casos de ensino são ricos instrumentos que podem ser utilizados na formação do professor.

As narrativas e os casos de ensino têm sido meu objeto de estudo desde a formação inicial. Em minha graduação, com o trabalho de monografia intitulado: “Casos de ensino relacionados à Educação Física escolar: uma produção dos alunos do Ensino Médio” (FABRI, 2012) que tinha como objetivo analisar as histórias e episódios, chamados casos de ensino, escritos por alunos do ensino médio sobre suas aulas de Educação Física, constatei uma diversidade de experiências e possibilidades de afastamento e aproximação dos alunos às aulas de Educação Física. No total foram 20 casos de ensino, sendo 13 narrativas com experiências negativas e sete positivas.

Essas narrativas dos estudantes revelaram situações de preconceito, de exclusão, de superações e de traumas vividos ou presenciados por esses alunos durante o Ensino Fundamental. Os estudantes revelaram que os acontecimentos narrados foram motivos de aproximação ou de afastamento deles dos conteúdos ou da Educação Física escolar. Uma estudante afirmou que após o acontecimento vivenciado, considerado como uma experiência negativa, nunca mais participou das aulas de Educação Física na escola.

Além disso, nesta pesquisa foi possível verificar que a produção de casos de ensino também pode ser realizada por estudantes e não apenas por professores, conforme encontramos na literatura.

Os casos de ensino escritos pelos estudantes apareceram como fonte de aproximação da realidade, do contexto, dos sentimentos e da vida deles. Conhecer o ponto de vista do estudante sobre as situações que ocorrem durante as aulas pode auxiliar na ação pedagógica do professor, no sentido de escolher as metodologias adequadas, na relação afetiva entre aluno e professor e principalmente podendo evitar ou modificar as experiências negativas, as frustrações e os traumas que podem surgir nos espaços da Educação Física escolar.

Durante o Mestrado Profissional, continuei o trabalho com a narrativas de estudantes, valorizando suas experiências na Educação Física. A pesquisa intitulada “Narrativas e histórias em quadrinhos: reflexões sobre o preconceito e exclusão nas práticas corporais.” (FABRI, 2017) teve como objetivo analisar o processo de construção de narrativas e de histórias em quadrinhos acerca das práticas corporais por estudantes de um projeto social, bem como, identificar e analisar as experiências relacionadas aos preconceitos e aos processos de exclusão vividos ou observados por parte desses alunos.

As situações de preconceito e exclusão presentes nas narrativas dos estudantes foram destacadas principalmente por elementos relativos à diferença de gêneros e de habilidades corporais. Em linhas gerais, os resultados desta pesquisa apontaram que o processo de construção de narrativas e de histórias em quadrinhos por parte dos estudantes do projeto social propiciou momentos de aprendizagens e de experiências sobre a exclusão e o preconceito na Educação Física e durante todo o processo os estudantes tiveram a oportunidade de refletir e aprender sobre as experiências de preconceito e de exclusão, sobre as histórias em quadrinhos e sobre a resignificação das experiências.

Articulado a esta pesquisa, foi construído um material didático intitulado “Orientações para a Elaboração de Narrativas e Histórias em Quadrinhos com a Temática Preconceito e Exclusão nas Práticas Corporais com Crianças e Adolescentes” (FABRI, 2017) com sugestões de atividades pedagógicas para

professores trabalhem com a temática do preconceito e da exclusão nas práticas corporais por meio de narrativas e de histórias em quadrinhos.

Outra experiência significativa que contribuiu para meu interesse em aprofundar o trabalho com narrativas na formação continuada de professores de Educação Física se refere a minha participação como bolsista do Núcleo de Ensino junto a um programa de formação continuada de professores de Educação Física da rede municipal de uma cidade do interior de São Paulo, no ano de 2012, último ano da minha graduação em Licenciatura em Educação Física. Nesse programa, um grupo de docentes se reuniu por quase dois anos para a construção do currículo comum de Educação Física para a rede municipal de ensino, discutindo e analisando assuntos relacionados à docência, práticas pedagógicas, contextos escolares e cenários políticos no âmbito municipal.

Os resultados desse programa de formação continuada apontaram alguns elementos importantes para a área da Educação Física escolar e para os professores ao explicitarem a necessidade de expor suas ideias, experiências, dificuldades e problemas enfrentados em sua atuação docente. Foi possível observar que durante esse processo formativo os professores construíam uma postura crítica, buscando alternativas sobre os problemas de todo o contexto envolvido, possibilitando a oportunidade de partilhar suas experiências bem-sucedidas, despertando a autovalorização pessoal, o respeito e a admiração dos colegas de profissão (FERREIRA *et al.*, 2014).

Nesse contexto, constatamos a importância de espaços formativos coletivos para os professores de Educação Física escolar, espaços onde possam conhecer e se integrar com seus pares, oportunizando momentos de colaboração e parceria entre pesquisadores da universidade e docentes da escola.

Ao ingressar no Doutorado, na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), na linha de Formação de Professores e outros Agentes Educacionais, tive a oportunidade de conhecer e aprender sobre a formação on-line de professores. Pesquisas têm mostrado a modalidade on-line como uma possibilidade interessante na perspectiva da formação continuada de professores (TANCREDI; REALI; MIZUKAMI, 2008; VAUGHAN, 2015; CARDOSO, 2016). Considerando o cenário da vida profissional de professores, que possuem uma carga expressiva de trabalho e outras obrigações diárias, o

que dificulta a participação em ofertas de formação presenciais, a modalidade on-line pode ser uma alternativa de otimização do tempo.

A partir da minha trajetória acadêmica, profissional e de minhas pesquisas com narrativas escolhi continuar investigando as possibilidades do uso de casos de ensino na formação de professores de Educação Física e também da formação on-line.

Na expectativa de ações formativas que promovam reflexões docentes, a estratégia dos casos de ensino para o professor de Educação Física em um ambiente virtual, pode ampliar as possibilidades de reflexão e de construção de conhecimentos. Tal proposta também pode se tornar espaço para ouvir os professores, conhecer e analisar as suas práticas, como agem no dia a dia das aulas, com os estudantes, com os conteúdos, com os pares e de modo geral com o ensino da Educação Física.

Processos de ensino e de aprendizagem são complexos e carregados de dilemas que, muitas vezes, não evidenciam soluções imediatas ou óbvias, pois o universo de incertezas das práticas vivenciadas pelos professores exige cuidados e reformulações constantes (LOUGHRAN, 2016).

As possibilidades de reflexões que a análise e produção de casos de ensino pode proporcionar são inúmeras e assim os professores têm a oportunidade de pensar e repensar suas práticas. Os casos de ensino podem auxiliar na busca de soluções dos problemas e dos enfrentamentos dos docentes, possibilitam também a aproximação entre professor e aluno, ajudando o professor a compreender melhor suas práticas pedagógicas.

Consideramos que a Educação Física escolar é um componente curricular diferenciado, que tem como objeto de estudo a cultura corporal de movimento e que tem como objetivo propiciar ao aluno a reflexão crítica e autônoma em torno das manifestações culturais do/no corpo produzidas pela humanidade ao longo do tempo. O corpo é entendido como construção cultural e histórica que expressa a sociedade em que vivemos (BRACHT, 2010).

A Educação Física escolar, como componente curricular, é caracterizada por envolver momentos de relação intensa com o corpo, com os colegas e com o professor. Emoções e sentimentos são constantemente destacados nas aulas e ganham relevo situações conflitantes e dilemas, alguns que são comuns em todos os componentes curriculares e outros que podemos dizer que são próprios

da atuação do professor de Educação Física, devido a algumas especificidades desse componente, como o lugar onde geralmente as aulas ocorrem (quadras e espaços abertos), o número de aulas destinadas a esse componente curricular e os conteúdos que envolvem as práticas corporais. O professor é o responsável por mediar os possíveis dilemas que possam ocorrer durante as aulas e propor soluções.

Compreendemos que dilemas são situações pontuais de ensino que envolvem algum problema ou tensão derivados de situações envolvendo os estudantes ou o próprio professor, que pode se ver numa situação dilemática exigindo um posicionamento, a adoção de uma ação. (ZABALZA, 2004). Na esfera dos dilemas que são próprios da atuação de professores de Educação Física, visualizamos a estratégia de casos de ensino como espaços de revelação desses dilemas e como ferramentas de reflexão sobre a ação do professor na busca por solução ou, ao menos, de minimização desses problemas, contribuindo com melhorias nas práticas dos professores de Educação Física.

Dentre os dilemas recorrentes do professor de Educação Física e as reflexões deles advindas, destacamos as situações que envolve as diferenças entre os estudantes, como a diferença de gênero, diferenças corporais, diferenças de habilidades motoras, dentre outras. Nas aulas de Educação Física, tais diferenças ficam evidenciadas e podem gerar conflitos e dilemas nos quais o professor precisa agir, intervir e tomar decisões quando necessário. Além disso, os dilemas aparecem como oportunidades de reflexão tanto para os professores como para os estudantes (FABRI, 2017; MARQUES, 2020).

Nesse contexto, a utilização de casos de ensino, a análise e construção deles, é uma opção que pode proporcionar acesso aos dilemas vividos por professores de Educação Física, as suas reflexões e conhecimentos sobre o ensino e aprendizagem da Educação Física.

Diante desses apontamentos, a presente pesquisa pretende responder a seguinte questão:

O que professores de Educação Física - participantes de uma iniciativa de formação continuada on-line - revelam sobre os dilemas, reflexões e conhecimentos relacionados à docência, a partir da análise e construção de casos de ensino?

Na tentativa de responder essa questão, foi criado um programa de formação continuada on-line para professores de Educação Física intitulado “Casos de ensino e à docência na Educação Física”. Esse programa foi alocado no Portal dos Professores da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Participaram desse programa 10 professores de Educação Física atuantes na rede municipal ou estadual da região do interior paulista. Durante aproximadamente oito meses, os participantes tiveram a oportunidade de analisar e construir casos de ensino.

A pesquisadora atuou também como formadora nesse Programa de formação continuada on-line, acompanhando os professores participantes oferecendo feedbacks de todas as atividades, orientações sobre o ambiente virtual e as atividades, os prazos de entrega das atividades, esclarecimento de dúvidas, mediação nas discussões coletivas nos fóruns, estímulo à participação e envolvimento no processo formativo. Dessa forma, é importante destacar que a pesquisadora exerceu dois papéis, ora como formadora (durante a realização da intervenção) e ora como pesquisadora (antes, durante e após o desenvolvimento da Intervenção).

Tendo o ambiente virtual “Casos de ensino e a docência na Educação Física” como cenário desta pesquisa, seu objetivo geral foi:

Identificar e analisar os dilemas, reflexões e conhecimentos relacionados à docência de professores de Educação Física, a partir da análise e construção de casos de ensino.

Os objetivos específicos foram:

- **Identificar e analisar os dilemas e formas de enfrentamento apresentados pelos professores de Educação Física por meio da análise de casos de ensino;**
- **Identificar e analisar as reflexões e conhecimentos manifestados e construídos pelos professores por meio da análise e produção de casos de ensino;**
- **Analisar as contribuições da iniciativa de formação “Casos de ensino e a Docência em Educação Física”.**

Realizamos uma pesquisa de caráter construtivo colaborativo (COLE; KNOWLES, 1993). Esse tipo de pesquisa valoriza a participação dos sujeitos, dando voz aos professores, procurando se aproximar da sua realidade, reconhecendo os saberes dos professores e objetivando alcançar a minimização dos problemas enfrentados por eles no exercício docência. Os registros, as narrativas e casos de ensino dos professores coletados por meio do ambiente virtual compuseram os dados desta pesquisa.

Definidos a questão e os objetivos desta pesquisa, apresento como esta tese foi organizada.

No CAPÍTULO 1 “Aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência: formação continuada on-line de professores por meio de casos de ensino”, buscamos apresentar a linha de pesquisa pela qual o trabalho transita que é a formação de professores, a aprendizagem e o desenvolvimento profissional da docência, dialogando sobre a base de conhecimento para o ensino, o conceito de reflexão e sobre características da formação continuada de professores. Alinhado a esses conceitos, são discutidas questões sobre a formação on-line de professores como estratégia no âmbito de ações que possam contribuir com a formação continuada. Por fim, nesse capítulo, é apresentada a principal estratégia de pesquisa e de formação utilizada nesta pesquisa: os casos de ensino, discutindo as suas possibilidades e possíveis contribuições de uso na formação on-line de professores de Educação Física.

No CAPÍTULO 2 “Dilemas enfrentados por professores de Educação Física em suas práticas pedagógicas”, delineamos o campo específico em que esta pesquisa se relaciona, apresentando um breve histórico da área da Educação Física, a formação continuada de professores de Educação Física, o objeto pedagógico da área, suas características e os dilemas enfrentados pelos professores.

No CAPÍTULO 3 “Caminhos metodológicos”, são descritos o método de pesquisa utilizado, o caminho percorrido, a caracterização dos participantes, o detalhamento da intervenção realizada, os instrumentos de coleta utilizados e a organização e análise dos dados.

Por fim, no CAPÍTULO 4 “Os casos de ensino na docência em Educação Física como reveladores de dilemas e mobilizadores de reflexões e

conhecimentos”, são apresentados os resultados organizados em três categorias:

CATEGORIA 1: DILEMAS E FORMAS DE ENFRENTAMENTO APRESENTADOS POR PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Esta categoria apresenta e analisa os dilemas relativos as práticas pedagógicas identificados pelos professores por meio dos casos de ensino e as propostas dos professores de enfrentamento e resolução de tais dilemas. Os dilemas foram organizados em subcategorias:

CATEGORIA 2: REFLEXÕES E CONHECIMENTOS EXPRESSOS POR PROFESSORES AO ANALISAREM E PRODUZIREM CASOS DE ENSINO

Esta categoria apresenta e analisa as reflexões e os conhecimentos revelados e construídos pelos professores nas análises individuais dos casos de ensino, nas análises coletivas dos casos de ensino e no processo de escrita e produção dos casos de ensino.

CATEGORIA 3: CONTRIBUIÇÕES DA INICIATIVA DE FORMAÇÃO “CASOS DE ENSINO E A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO FÍSICA”

Esta categoria apresenta uma análise geral da formação desenvolvida, das contribuições da ação para os participantes com base nas expectativas dos participantes e na avaliação da iniciativa.

CAPÍTULO 1

APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DA DOCÊNCIA: FORMAÇÃO CONTINUADA ON-LINE DE PROFESSORES POR MEIO DE CASOS DE ENSINO

Este primeiro capítulo apresenta e discute os principais conceitos da área da formação de professores e a estratégia condutora utilizada nesta pesquisa: os casos de ensino.

1.1 O cenário da formação continuada: reflexões sobre aprendizagem e desenvolvimento profissional docente

No cenário da formação de professores ainda existe uma concepção que entende a formação docente apenas a partir dos conhecimentos adquiridos e acumulados durante o período da formação inicial, ou seja, durante a graduação e que compreende o professor como um transmissor desses conhecimentos. Essa concepção tem sido superada por diversos estudos e pesquisas (MIZUKAMI, 2002; FLORES, 2014; MARCELO, 2009).

Atualmente a formação de professores tem sido entendida como um processo contínuo e permanente no qual o professor “[...] constrói seu conhecimento profissional de forma idiossincrática e processual” (MIZUKAMI *et al.*, 2002, p.15).

O tornar-se professor ocorre desde antes da formação inicial e prossegue por todo o exercício profissional do professor. Todos os conhecimentos adquiridos ao longo do tempo, as experiências e crenças influenciam no processo de aprendizagem da docência (MIZUKAMI, 2004; ANDRÉ, 2010). De acordo com Flores (2014), esse processo de aprender a ensinar é considerado complexo e influenciado por vários aspectos, até mesmo pela experiência anterior do docente como aluno na escola.

Nesse sentido, a concepção de formação que se utilizará neste trabalho, inclui considerar as experiências, as crenças e os conhecimentos dos professores durante toda sua vida e entender o exercício da docência como uma atividade aprendida e aprimorada ao longo do tempo. Dessa maneira, a

formação docente não é entendida como um conhecimento acabado, mas sim como algo mais complexo, que exige formulações frequentes e um aprendizado permanente.

Mizukami *et al.* (2002) afirmam que a aprendizagem da docência vai além de possuir conhecimentos:

Aprender a ser professor, neste contexto, não é, portanto, tarefa que se conclua após estudos de um aparato de conteúdo e técnica de transmissão deles. É uma aprendizagem que deve se dar por meio de situações práticas que sejam efetivamente problemáticas, o que exige o desenvolvimento de uma prática reflexiva competente. Exige ainda que, além de conhecimentos, sejam trabalhadas atitudes, as quais são consideradas tão importantes quanto os conhecimentos. (MIZUKAMI *et al.*, 2002, p. 12)

Essa visão mais ampliada de formação docente considera um compromisso político com o estudante que valoriza a relação, a convivência, a interação com o outro, os valores éticos e morais de maneira democrática e solidária (MIZUKAMI, 2002).

Para pensar em conhecimentos docentes, é importante ter-se clareza sobre quais deles são necessários para o exercício da docência. Assim a pergunta que se cabe é: quais são os conhecimentos que os professores devem se empenhar para aprender, desenvolver, ampliar e aprimorar?

De acordo com Shulman (1987), os professores possuem uma base de conhecimentos para a prática docente. A base de conhecimentos consiste no conjunto de conhecimentos e habilidades necessárias ao professor para que o ensino se concretize de maneira eficaz. Essa base de conhecimentos abrange:

- O conhecimento do conteúdo específico;
- O conhecimento pedagógico geral;
- E o conhecimento pedagógico do conteúdo.

Mizukami (2004) e Almeida *et al.* (2019) baseados nos conceitos de Lee Shulman, ajudam na compreensão dessas categorias teóricas do conhecimento:

- O conteúdo específico se refere aos conceitos, processos e procedimentos de uma disciplina específica. Tem relação com o objeto de ensino e com as decisões curriculares.

- O conhecimento pedagógico geral se refere aos processos de ensinar e aprender, aos conhecimentos sobre os alunos, sobre o contexto, a gestão da sala de aula, ao currículo, a gestão escolar e as diferentes culturas.
- E o conhecimento pedagógico do conteúdo se refere a maneira de ensinar um conteúdo específico, como a seleção dos aspectos do conteúdo mais relevantes a serem ensinados, as explicações, exemplos, estratégias, demonstrações, as concepções e repertório dos alunos. Consiste “[...] nos modos de formular e apresentar o conteúdo de maneira compreensível aos alunos, incluindo o uso de analogias, ilustrações, exemplos, explanações e demonstrações” (ALMEIDA *et al.*, 2019, p. 135).

Ainda sobre o conceito do conhecimento pedagógico do conteúdo, esse articula com os demais conhecimentos pois:

[...] representa uma fusão especial entre o conhecimento do conteúdo específico e o conhecimento pedagógico, sendo, portanto, algo exclusivo da docência. Em linhas gerais, refere-se à compreensão de como os conteúdos das disciplinas estão estruturados e articulados entre si, a fim de que os professores possam explicar um assunto específico de sua matéria e levar os seus alunos a aprendê-lo [...] (MORICONI *et al.*, 2017, p. 28).

O conhecimento pedagógico do conteúdo está em constante construção e transformação pelo professor em suas ações na sala de aula e está relacionado com o processo de raciocínio pedagógico identificado por Shulman. (ALMEIDA *et al.*, 2019).

Os modos como os conhecimentos da base são acionados, relacionados e construídos durante o processo de ensinar e aprender são entendidos como processo de raciocínio pedagógico.

O processo de raciocínio pedagógico perpassa por seis processos:

- Compreensão: é o início do processo e se refere a como o professor compreende e domina um conteúdo. Envolve ensinar de maneiras variadas o mesmo conteúdo.
- Transformação: que envolve outros subprocessos:

- **Preparação:** interpretação crítica de materiais e condições para que os estudantes alcancem a aprendizagem.
 - **Representação:** refere-se ao emprego de “analogias, metáforas, exemplos, explicações, dramatizações, músicas, filmes, casos de ensino, demonstrações, diferentes tipos de mídia (ALMEIDA *et al.*, 2019, p. 138).
 - **Seleção:** escolha do modo como o professor irá conduzir a aprendizagem.
 - **Adaptação:** adequação das estratégias de considerando o contexto e as características dos alunos.
- **Instrução:** é o momento de efetivação do ensino. Refere-se a “[...] organização e gestão da classe e do aprendizado, explicações, questionamentos, humor, discussões, disciplina, assim como todas as características observáveis do ensino em sala de aula (ALMEIDA *et al.*, 2019, p. 138).
 - **Avaliação:** envolve instrumentos de avaliação durante e após a fase de instrução.
 - **Reflexão:** capacidade do professor de olhar e reconstruir todo o processo ocorrido e resultados obtidos.
 - **Nova compreensão:** é o alcance de novas compreensões, objetivos, estratégias e aprendizagens.

De acordo com Shulman (1987), esse ciclo não acontece necessariamente nessa ordem, bem como nem todas as fases ocorrem. Algumas podem durar mais que as outras, dependendo da ação do professor.

Para que o professor ensine e os alunos de fato aprendam, o professor necessita possuir as habilidades específicas em cada conteúdo, tais como pensar e repensar a melhor maneira de ensinar a cada estudante de acordo com suas demandas.

Um dos autores que tem aprofundado os estudos sobre o raciocínio pedagógico dos professores é John Loughran. O autor destaca que existem aspectos considerados invisíveis das práticas relacionados à maneira de gerenciar uma ação, por exemplo: a maneira de pensar, os julgamentos e as decisões do professor. “Esses elementos invisíveis da prática oferecem acesso

ao raciocínio pedagógico e criam possibilidades de descobrir a realidade complexa do ensino para os alunos através de suas experiências de aprender a ensinar.” (LOUGHRAN *et al.*, 2016, p. 388, tradução nossa).

O raciocínio pedagógico está intimamente ligado ao pensamento do professor e a forma como pensam, planejam, tomam decisões afetam diretamente as práticas. E como se pode acessar o pensamento do professor? De acordo com Loughran *et al.* (2016), isso é um desafio para a área da formação de professores. Nesse sentido, é importante pesquisar as práticas pedagógicas dos professores, como eles pensam e agem em determinadas situações.

Baseado em Loughran *et al.* (2016), pode-se dizer que explorar o raciocínio pedagógico compreende conhecer o quê, como e o porquê das práticas profissionais dos professores. Nesse processo, o docente consegue expressar os modos como enfrenta e age em uma situação problemática de várias maneiras e várias vezes.

Para Loughran *et al.* (2016), utilizar-se de abordagens que possibilitam o desenvolvimento do raciocínio pedagógico na formação de professores transcende oferecer instruções de como ensinar, mas trata-se de explorar o pensamento do professor sobre o ensino. Nessa direção, o autor destaca a importância do compartilhamento entre professores do raciocínio pedagógico, ou seja, ao compartilhar as maneiras e as razões do agir diante das situações do ensino os professores têm a oportunidade de aprenderem a pensar, reformular, reconsiderar, contextualizar suas práticas e não apenas de imitar ou executar estratégias aprendidas. Nas suas palavras “[...] o trabalho na formação de professores não tem a ver com treinamento, deve ser um processo que desenvolve profissionais atenciosos, informados e altamente capacitados” (p. 416, tradução nossa). Assim, com ênfase no desenvolvimento do raciocínio pedagógico, os professores são mais bem preparados para lidarem com a complexidade das práticas.

Dessa maneira, diante das situações de ensino no cotidiano escolar, por meio do raciocínio pedagógico, o professor aciona os conhecimentos da base (específico, pedagógico geral e/ou pedagógico do conteúdo) necessários. Quanto mais ampla e consolidada for a base de conhecimentos do docente, mais chances ele tem de concretização de um ensino com êxito. “Assim, é por meio da ação e do raciocínio pedagógico que os conhecimentos que se encontram na

base da docência são transformados durante o desenvolvimento profissional do professor” (ALMEIDA *et al.*, 2019, p.139).

Entende-se que a construção e ampliação da base de conhecimento ocorrem também por meio de processos reflexivos. De acordo com Mizukami (2002):

A ideia de processo - e portanto, de *continuum* - obriga a considerar a necessidade de estabelecimento de um fio condutor que vá produzindo os sentidos e explicitando os significados ao longo de toda a vida do professor, garantindo, ao mesmo tempo, os nexos entre a formação inicial, a continuada e as experiências vividas. A *reflexão* é vista aqui como elemento capaz de promover esses nexos. (p. 16)

Desse modo, para compreender o processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional é elementar se discutir o conceito de reflexão sobre as práticas pedagógicas.

De acordo com a literatura da área de formação de professores, a reflexão docente é compreendida como um aspecto essencial para aprendizagem e para o desenvolvimento profissional docente (SCHÖN, 1987; HATTON; SMITH, 1995; RODGERS, 2002; ZEICHNER, 2008).

Schön (1987) define que a reflexão está diretamente relacionada a ação e que esta precisa produzir efeitos e transformações nas práticas profissionais frente aos problemas que enfrentam no exercício da profissão.

Hatton e Smith (1995), baseados no trabalho de John Dewey, afirmam que a reflexão é um processo cognitivo e ativo que envolve os conhecimentos e crenças dos professores para a resolução dos problemas práticos.

Rodgers (2002) apresenta esclarecimentos sobre o conceito de reflexão e o que significa pensar baseado em John Dewey. A autora elenca quatro critérios para definir a reflexão, estabelecendo relações com o conceito de experiência:

- O primeiro critério aponta que a reflexão é um processo de atribuir significado entre uma experiência para uma próxima, aprofundando os significados e estabelecendo relações com outras experiências e ideias.
- O segundo critério refere-se à reflexão como uma maneira de disciplinar e sistematizar o pensamento.

- O terceiro critério indica que a reflexão precisa acontecer em comunidade, em interação com os outros.
- E o quarto critério preconiza que a reflexão precisa valorizar o crescimento pessoal e intelectual de todos.

A partir desses critérios, Rodgers (2002) esclarece aspectos importantes sobre a reflexão. De acordo com a autora, uma atitude tomada após a reflexão é diferente de uma ação de rotina, na qual a pessoa age sem consciência dos efeitos de sua ação para o ambiente e para as outras pessoas. Outro aspecto é que a reflexão é uma ação responsável que implica em uma atitude. Dessa forma, a reflexão deve levar a uma mudança da prática.

Vale destacar a reflexão em comunidade ou em grupo. O exercício da reflexão quando colocada em um grupo, exigem um esforço para transmitir ao outro sua maneira de pensar sobre algo. Ter que se expressar, transformar o pensamento em linguagem, organizar as ideias para que o outro entenda, é uma maneira de revelar tanto as contribuições de um pensamento quanto as falhas deste mesmo pensamento (RODGERS, 2002). Dessa forma, é preciso estabelecer sentimentos de confiança entre o grupo, para que compartilhar o pensamento permita a ampliação de uma experiência e seus significados.

O trabalho reflexivo em comunidade oferece oportunidade para que haja um engajamento maior para a reflexão e aumenta o sentimento de responsabilidade com as ações, uma vez que cada pessoa tem um papel dentro do grupo e uma responsabilidade em auxiliar e apoiar o outro. Um trabalho de reflexão em grupo também exige uma abertura e disposição para receber diferentes perspectivas, bem como a aceitação de possíveis erros e limitações (RODGERS, 2002).

De acordo com Schön (1987), a reflexão envolve: reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação. Esses conceitos não são simples de serem compreendidos, contudo de maneira sintetizada, pode-se arriscar a sugerir que: a reflexão na ação acontece no momento e durante a própria prática docente; a reflexão sobre a ação tem lugar posterior a prática, de forma distanciada; e a reflexão sobre a reflexão na ação consiste em pensar sobre a própria reflexão na ação, sobre o acontecimento e sobre os significados atribuídos a este para planejar ações futuras.

Hatton e Smith (1995) auxiliam na compreensão dos tipos de reflexão colocados por Schön (1987) ao elucidarem que a reflexão na ação é o tipo mais exigente e que demonstra a capacidade do profissional em pensar de forma consciente e modificar suas atitudes no próprio fazer, envolvendo o refletir e o fazer ao mesmo tempo. Trata-se de uma conversa consigo mesmo, refletindo e moldando as situações. Os outros dois tipos envolvem o refletir depois de algum tempo do ocorrido.

Hatton e Smith (1995) apresentam quatro níveis de reflexão:

- Escrita descritiva: é um tipo de escrita que apenas descreve os eventos, sem reflexão;
- Reflexão descritiva: é considerado o primeiro nível da reflexão, na qual o sujeito apresenta razões e julgamentos pessoais de maneira descritiva;
- Reflexão dialógica: ao escrever o ocorrido, o sujeito estabelece um diálogo consigo mesmo e é capaz de analisar sua própria ação;
- Reflexão crítica: o sujeito demonstra consciência e é capaz de considerar e analisar os contextos envolvidos nos eventos;

O que percebe-se em Hatton e Smith (1995) é uma descrição de um nível para o outro na tentativa de alcançar uma reflexão mais sistematizada em prol de uma melhora na ação. Nesse sentido, reflexão e ação estão interligadas num processo contínuo. Entretanto, de acordo com esses pesquisadores, é importante que os tipos e níveis de reflexão não sejam vistos de forma hierárquica. Toda reflexão é essencial e o seu nível pode variar levando em consideração aspectos como a etapa da carreira, tempo de experiência, investimento na formação continuada, por exemplo.

Para Rodgers (2002), a reflexão deve ser algo que os professores devem se empenhar para exercer. Dessa forma, os docentes precisam se implicar em um movimento constante de “pensar sobre” e “agir sobre” a prática.

Mizukamiet *al.* (2002) afirmam que um “professor reflexivo é capaz de analisar a própria prática e o contexto no qual ela ocorre, de avaliar diferentes situações de ensino/escolares, de tomar decisões e de ser responsável por elas” (p. 51). A sala de aula é um ambiente de constantes incertezas no qual a cada dia os professores se deparam com situações inusitadas em que precisam agir. Através do distanciamento e da reflexão sistematizada, os docentes são capazes

de analisar tais situações, buscar saídas e construir um novo conhecimento profissional.

Segundo Cunha (2014), a reflexão “[...] trata-se de um momento em que o professor toma a sua prática como objeto de estudo e analisa intencionalmente suas consequências, à luz da teoria” (p. 36). Pode-se assim considerar que a reflexão é parte fundamental na construção de novos conhecimentos sobre os desafios e problemas reais da prática, sobre o ensino e aprendizagem dos alunos e sobre todos os aspectos relacionados à docência.

Diante dos desafios da atuação docente, faz-se necessária uma formação permanente e contínua a fim de aprimorar as práticas docentes, preencher as possíveis lacunas da formação inicial e adquirir novos conhecimentos. A constante mudança nos sistemas de ensino, as novas tecnologias, as mudanças no contexto social, político, econômico do nosso país também indicam para a importância de uma formação em serviço e da promoção da reflexão sobre as práticas.

Zeichner (2008) relaciona um professor reflexivo com um bom professor. O autor traz o conceito de prática reflexiva e afirma que a reflexão não deve ser vista como um fim em si mesma, mas que esta precisa estar conectada com um contexto educacional mais amplo e que a formação docente reflexiva precisa abordar consequências pessoais (os efeitos do ensino no desenvolvimento social e emocional dos alunos), acadêmicas (efeito do ensino no desenvolvimento intelectual dos alunos) e políticas (os efeitos da experiência escolar na vida dos alunos).

Nesse sentido, a formação continuada tem papel fundamental no desenvolvimento profissional docente, oferecendo novas oportunidades de aprender sobre a docência e aprimorar a atividade docente.

De acordo com Marcelo (2009), o desenvolvimento profissional não é estático e passa por constantes mudanças. Para ele, “[...] o desenvolvimento profissional docente pode ser entendido como uma atitude permanente de indagação, de formulação de questões e procura de soluções” (p. 9). Dessa forma, trata-se de “[...] um processo a longo prazo, que integra diferentes tipos de oportunidades e de experiências, planejadas sistematicamente, de forma a promover o crescimento e desenvolvimento profissional dos professores” (MARCELO, 2009, p.10).

A formação continuada está relacionada às ações do professor que ocorrem posteriormente ao processo de formação inicial. De acordo com Gatti (2008), refere-se às inúmeras iniciativas, como cursos, reuniões, encontros, congressos, seminários, “[...] enfim tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação” (p. 57).

A crítica a qual se faz é que muitas ações de formação continuada são disponibilizadas aos professores, nas redes de ensino, por exemplo, sem que se considere as características dos contextos de atuação e dos próprios professores, tais como: lacunas de conhecimento, necessidades formativas voltadas para a implementação de propostas pedagógicas ou ainda de políticas públicas que “[...] não consideram, via de regra, os professores como profissionais que possuem e constroem saberes, mas apenas como executores de planos/programas/saberes construídos por outros” (HERNECK; MIZUKAMI, 2010, p. 316).

Estudo recente realizado por Moriconi *et al.* (2017) aponta algumas características de ações de formação continuada realizadas no Brasil e consideradas de boa qualidade e eficazes. Dentre essas características se destacam: foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; em métodos ativos de aprendizagem; participação coletiva; com duração prolongada e com coerência. Tais características estão relacionadas com ações que tenham:

- Foco no conhecimento pedagógico do conteúdo: envolvam atividades que auxiliem os professores a ensinarem um conteúdo específico de sua matéria e alcançar a aprendizagem dos alunos; envolvem melhores formas de representações das ideias, melhores exemplos, analogias e explicações que os alunos compreendam;
- Métodos ativos de aprendizagem: envolvem atividades que auxiliem os professores a incluírem os alunos no processo de aprendizagens significativas; que abordem os problemas do cotidiano do professor; ofereçam estratégias de resolução de problemas; mobilizem discussões e troca de conhecimentos entre pares; ofereçam oportunidade para os docentes produzirem trabalhos escritos; que tenham acompanhamento de alguém como formadores, tutoria ou mentoria.

- Participação coletiva: envolvam a participação coletiva de docentes e trabalhos em grupos; que valorizem e se utilizem de narrativas das experiências docentes; que garantam apoio, interação e colaboração entre os participantes.
- Duração prolongada: programas que se orientem por duração entre 6 meses a dois anos no mínimo.
- Coerência: envolvam atividades que sejam coerentes com as políticas educacionais, com os contextos, com os objetivos escolares, com as pesquisas educacionais recentes e com os conhecimentos, experiências e necessidades dos docentes.

Moriconi *et al.* (2017) também destacam que programas de formação continuada eficazes têm a expectativa de proporcionar novos conhecimentos e habilidades aos professores que gerem melhorias efetivas nas práticas pedagógicas e na aprendizagem dos alunos.

A partir dessas evidências, as ações de formação continuada devem, entre outros aspectos, considerar a participação efetiva dos professores, ouvindo-os. Dessa forma, pode-se conhecer os sentimentos, as dificuldades, as práticas, os saberes e as reais demandas dos professores. Proporcionar espaços para que esses profissionais possam compartilhar suas experiências é uma alternativa para efetivar essa participação em ações de formação continuada, com vistas a contribuir para a construção de práticas docentes de boa qualidade. Faz-se necessário que os professores sejam incentivados e apoiados a participar ativamente desse processo, investigando quais temas ou assuntos percebam ser necessários serem trabalhados em cursos ou programas de formação continuada e criando possibilidades para que tornem público seus pensamentos, ideias e processos de análise e decisão.

Com intuito de alcançar ao menos algumas das necessidades formativas dos professores, a formação on-line surge como uma alternativa que pode oferecer estratégias que contribuam com a aprendizagem docente e com o desenvolvimento profissional de professores.

Nesse contexto, tem-se o pressuposto que, principalmente nos dias atuais, os professores possuem uma carga de trabalho densa, além dos afazeres domésticos e compromissos pessoais, o que nos leva a entender que não os resta muito tempo para a busca por cursos e formações, para o diálogo entre

pares e para o exercício da reflexão docente. Nesse sentido, programas de formação continuada on-line podem vir ao encontro das necessidades da vida atual dos docentes.

1.2 A formação on-line

Nota-se que as tecnologias de informação e comunicação (TIC) têm exercido influências nos modos de ensinar, de aprender e de ser professor. “Uma nova cultura – cultura digital – modela as formas de pensar, agir, comunicar-se com os outros, trabalhar e aprender.” (KENSKI, 2015, p. 133). Dessa forma, é importante considerar-se essas mudanças e suas influências na formação de professores e na Educação em geral.

Segundo Kenski (2015), o acesso à internet no Brasil era restrito ao governo e a algumas instituições acadêmicas e somente partir de 1995 foi liberada para a sociedade. Apesar desse acesso liberado, a mesma autora afirma que “na realidade digital brasileira o que fica evidente é a desigualdade nas condições de acesso e uso dos recursos e dispositivos disponíveis na internet” (p.137).

Kenski (2015) afirma que existe um grupo de pessoas conectadas com acesso e condições de uso da internet semelhante a de países de primeiro mundo e um outro grupo com acesso e condições de uso abaixo do resto do mundo. “Esta desigualdade interfere na qualidade de vida, na cultura e, sobretudo, na educação no país” (p. 137).

No cenário escolar, pouco se usa das tecnologias digitais para ensinar e aprender dentro dos espaços escolares, isto devido à falta de recursos e a estrutura engessada das aulas, além da resistência e da falta de formação dos professores para uso destas tecnologias (KENSKI, 2015).

Entretanto, a rede de internet, acessada por meio de computadores, celulares e outros equipamentos, tem facilitado a propagação rápida de informações de diversas fontes e os estudantes que possuem acesso à internet estão inseridos nesse processo. Se por um lado esse acesso às diversas informações pode propiciar a construção de novos conhecimentos, por outro lado é importante avaliar a qualidade dessas informações e o uso delas no processo de ensino e de aprendizagem escolar desses estudantes.

Sobre isso, Fischer (2007) estabelece algumas críticas ao excesso, acesso e velocidade das informações fornecidas pelas tecnologias. A autora aponta a necessidade de “ampliação de repertórios” (p. 297), que se refere ao uso que se faz dessas diversas informações, no sentido de abordá-las com intencionalidade pedagógica nos espaços escolares para que alunos e professores possam ir além do que comumente circulam nas grandes mídias, para que possam “educar seus olhos e ouvidos” (p. 298) para um pensamento crítico sobre aquilo que se vê e sobre aquilo que se faz com o que recebemos de tais tecnologias. Fischer (2007) complementa que são muitas as possibilidades de uso das tecnologias e que elas “[...] podem propiciar que nós, professores, alunos e alunas, usemos criar um saber fazer, como ferramentas diferenciadas para pensar de outro modo o presente que vivemos” (p. 298).

Kenski (2010) também alerta para o cuidado em “abraçar” os recursos tecnológicos na Educação sem refletir criticamente sobre o este uso, ao esclarecer que:

A educação neste momento pode, portanto, cooptar no sentido de abraçar ingenuamente as novas tecnologias como o caminho natural para se estar de acordo com os valores e padrões estabelecidos pela nova ordem internacional ou entender as novas tecnologias como espaço de luta e de transformação [...] (p.11)

Isso significa que o uso das tecnologias exige a mobilização de reflexões e análises sobre questões sociais, políticas, econômicas e educacionais, ou seja, sobre a vida em sociedade, auxiliando assim na capacidade de senso crítico do sujeito.

Ainda que seja necessário considerar-se a qualidade dessas ações tecnológicas, Kenski (2010) afirma que:

Programas de “tecnologia crítica” já estão sendo realizados em vários cursos superiores e se constituem, muitos deles, como espaços de resistência e de transparência sobre o uso de computadores e redes. Procuram “olhar por trás” dos programas e serviços oferecidos comercialmente, desconstruí-los e aplicar suas metodologias na criação de projetos e produtos orientados para a resolução de problemas reais, levantados em suas comunidades e áreas de ação. (p. 12)

No âmbito da formação inicial de professores, a Educação à distância (EaD) surgiu nos Estados Unidos e na Europa no final do século XIX inicialmente,

com o objetivo de fornecer formação profissional às pessoas que moravam longe dos grandes centros e que não haviam frequentado as escolas formais. No Brasil, a modalidade de ensino sofreu e sofre críticas, sendo questionada a qualidade do ensino ofertado. As principais críticas são em torno da desigualdade de acesso as tecnologias e internet; o grande número de cursos de formação inicial EaD no setor privado, visando menos custos e mais lucros, em defesa dos interesses do mercado; e a ausência de experiências práticas, distanciando ainda mais o professor da realidade da escola (BELLONI, 2002; BARRETO, 2010).

Apesar dos desafios e dificuldades, há também espaços para uma apropriação tecnológica que possa trazer algumas contribuições para a Educação e, no cenário desta Tese, para a formação continuada de professores.

Vale destacar a condição estabelecida para a Educação no geral na situação que vivencia-se com a Pandemia de covid-19, a partir do ano de 2020, na qual a tecnologia tem exercido papel essencial para que seja possível colocar em prática as ações educativas com o distanciamento social necessário, o que se obrigou a rever as formas de ensino na Educação.

Dessa forma, torna-se fundamental esclarecer os conhecimentos envolvidos neste processo da formação on-line e as eventuais aprendizagens que poderiam ser desenvolvidas no campo da formação continuada de professores.

Antes de abordar-se os conhecimentos e aprendizagens envolvidos neste processo tecnológico é importante esclarecer-se alguns conceitos sobre a formação on-line. A formação on-line está relacionada com o conceito de *e-learning*.

De acordo com Monteiro e Moreira (2018) “[...] o termo *e-learning* corresponde à aprendizagem a distância mediada pelas tecnologias digitais: e (eletronic) + learning (aprendizagem)” (p. 211). Os autores esclarecem que uma prática de *e-learning* disponibiliza acesso à aprendizagem por meio da utilização da internet e espaços virtuais, como os ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs). Os AVAs fazem parte de um sistema de gerenciamento de aprendizagem (SGA) como o *Moodle*. O *Moodle* possui dois tipos de comunicação:

[...] Comunicação síncrona (chat e outros) e assíncrona (fóruns, etc.), disponibilização de conteúdos/recursos (glossários, arquivos, página web etc.) ferramentas de administração e avaliação de grupos/turma (questionário, pesquisas, testes, envio de trabalhos, etc.). (MONTEIRO, MOREIRA, 2018, p. 212)

Ainda de acordo com Monteiro e Moreira (2018), sistemas como o *Moodle* se estabelece como ferramenta de comunicação e de colaboração entre os participantes, já que a interação entre estes se desenvolve nesses ambientes virtuais.

Nesse contexto, propostas de formação on-line bem organizadas, com metodologias, materiais adequados e mediação por meio de um professor capacitado, podem auxiliar na construção de reflexões e conhecimentos de professores. Para Kenski (2015), ações pedagógicas mediadas pela internet “[...] requer tempo, dedicação, avaliação constante, cooperação e muita comunicação entre todos os envolvidos” (p. 144).

De acordo com Mill (2018), a EaD é uma modalidade de Educação que tem oferecido apoio às políticas públicas de formação de professores e tem se mostrado como uma das alternativas no desenvolvimento profissional docente.

Tendo como princípios de uma formação continuada que se aproxime das necessidades e da realidade dos docentes, que os considere como profissionais que possuem e que constroem seus próprios saberes, que possuem autonomia neste processo de formação e que os auxiliem na resolução dos problemas enfrentados na prática docente é que se considera que as possibilidades advindas da formação on-line podem contribuir com o desenvolvimento profissional docente.

Alguns autores (TANCREDI; REALI; MIZUKAMI, 2008; VAUGHAN, 2015; CARDOSO, 2016) têm apontado aspectos positivos no que se refere à formação de professores on-line. Dentre esses aspectos positivos, destaca-se: a flexibilização do tempo e espaço, a autonomia, compartilhamento de saberes, aprendizagem colaborativa, interação e engajamento do professor.

De acordo com Reali *et al.* (2008) a formação on-line não deve ser a transferência do conhecimento do mesmo modo como o que ocorre nos processos de ensino das salas de aula presenciais, afirmando que:

[...] é importante que sejam adotadas concepções e práticas de ensino e aprendizagem que considerem os envolvidos como aprendizes ativos

e responsáveis pelo próprio desenvolvimento, o qual se dá ao longo da vida e em diferentes contextos, não apenas nas escolas. (p. 88)

Pesquisas têm mostrado que a modalidade virtual e on-line tem apontado resultados positivos para a formação de professores.

Reali *et al.* (2008; 2014) desenvolveram um Programa de Mentoria on-line entre os anos de 2004 a 2007, com a expectativa de oferecer apoio e auxílio a professores iniciantes (até cinco anos de exercício docente) no enfrentamento das dificuldades características desta fase da carreira. Dez professoras experientes (com mais de 15 anos de experiência docente) dos anos iniciais, chamadas de mentoras, acompanharam as iniciantes, via um Portal chamado Portal dos Professores, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), por meio de correspondências eletrônicas, ao menos duas vezes por semana por um período de três meses a dois anos e meio. Este Programa tornou-se referência de ações de formação continuada e de iniciativa de indução pelos resultados positivos alcançados para professores em início de carreira e os enfrentamentos desta fase. Os resultados apontaram que as professoras iniciantes e a mentoras desenvolveram um conjunto de experiências de ensino e de aprendizagem que auxiliaram na minimização dos problemas específicos enfrentados no início da docência.

O Programa de Formação On-line de Mentores (PFOM) foi desenvolvido entre 2014 a 2016. De acordo com Massetto (2018), o PFOM foi oferecido para professores experientes e teve como objetivo promover processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional, via ambiente virtual (*Moodle*), para atuarem como mentoras no apoio aos professores iniciantes de suas escolas. A formação on-line, com duração de 210 horas, contou com diversas atividades sobre mentoria, com constante interação entre os participantes e a equipe de formação do programa (pesquisadoras e tutoras virtuais). Os resultados apontaram que o programa ofereceu possibilidades de espaços para o compartilhamento de experiências para os participantes: professores experientes em sua atuação como mentores e os iniciantes acompanhados, bem como aprendizagens sobre ser profissional, sobre ensinar, sobre as dificuldades do início da carreira e sobre a docência de forma geral.

Em linhas gerais, esses programas de mentoria ofereceram formação para professores formadores (mentoras) propiciando apoio por meio de

atividades on-line, as quais ajudaram professores iniciantes no enfrentamento das dificuldades e dúvidas no início da docência, contribuindo assim para a formação de professores reflexivos sobre a própria prática num processo de parceria e colaboração entre professores experientes, iniciantes e pesquisadoras.

A partir dos dados destes dois programas de formação, produziram-se algumas pesquisas. Do Programa de Mentoria On-line foram produzidas as Teses de Doutorado de Rinaldi (2009) e Migliorança (2010); e Dissertações de Mestrado de Bueno (2008) e Massetto (2014). Do programa de Formação on-line de Mentores foram produzidas as Teses de Doutorado de Borges (2017), Malheiro (2017) e Massetto (2018); e Dissertação de Mestrado de Gobato (2016).

Para apresentar as contribuições dessas pesquisas, elaborou-se um quadro com a temática e os principais resultados de tais estudos:

Quadro 1 - Potencialidades de iniciativas de formação continuada de professores on-line

| Autora | Tema | Principais Resultados |
|--------------------|---|---|
| Bueno (2008) | Contribuições do Programa de Mentoria do Portal dos Professores – UFSCar: Auto-estudo de uma professora iniciante (Dissertação) | A pesquisa demonstrou que a participação da pesquisadora como professora iniciante no Programa contribuiu para o desenvolvimento de aprendizagens relativas ao ensino e aprendizagem, para se tornar uma professora reflexiva da própria prática, para resolução das dúvidas e dificuldades do início da docência e para aprendizagens para lidar com a indisciplina dos alunos. |
| Rinaldi (2009) | Desenvolvimento profissional de formadores em exercício: contribuições de um programa on-line(Tese) | Os resultados mostraram o trabalho de formação realizado no ambiente virtual de aprendizagem, a construção de confiança, entre os participantes, estabelecida neste processo no qual foram explicitadas as dúvidas, angústias, medos, certezas e convicções, oferecendo oportunidades de reflexão sobre a prática docente no processo de se tornar um formador de professores. |
| Migliorança (2010) | Programa de Mentoria da UFSCar e desenvolvimento profissional de três professoras iniciantes (Tese) | Os resultados destacaram os dilemas, dificuldades e ansiedades das professoras iniciantes, reforçando a importância do apoio de professores experientes às iniciantes nesta fase da carreira. A mentoria auxiliou as iniciantes no processo de inserção a docência, contribuindo para o desenvolvimento e ampliação do conhecimento pedagógico geral, específico e do conteúdo das participantes. |

| | | |
|-----------------|--|---|
| Massetto (2014) | Formação de professores iniciantes: O Programa de Mentoria on-line da UFSCar em foco (Dissertação) | Os resultados destacaram o início da carreira como um período de angústias, inseguranças, desesperos e sem apoio. O Programa de mentoria on-line promoveu aprendizagens que ajudaram os professores iniciantes no enfrentamento das dificuldades destacadas. As mentoras ofereceram às iniciantes: dicas sobre a organização do trabalho docente, apoio emocional, sugestões de atividades e textos, reflexões e ideias sobre a importância do diálogo com pares e sobre a atenção na aprendizagem dos alunos. |
| Gobato (2016) | Características da identidade do mentor em construção: Programa de Formação <i>On-line</i> de Mentores da UFSCar (Dissertação) | Os resultados destacaram características da trajetória pessoal e profissional dos professores mentores, sobre etapas da infância e escolarização, sobre as dificuldades no início da carreira, sobre o apoio dos pares e sobre a formação continuada. A pesquisa indicou que esses elementos contribuíram com a construção da identidade docente e com a identidade como mentores dos participantes. |
| Borges (2017) | Os especialistas escolares no trabalho de mentoria: desafios e possibilidades (Tese) | A pesquisa constatou que as experiências docentes se mostraram como a base de conhecimento dos professores para o exercício da mentoria. Além disso, a formação on-line para a mentoria contribuiu para o aprimoramento da formação dos participantes, com uma formação específica para lidar com professores iniciantes, se tornando mais sensíveis às dificuldades dos iniciantes e oferecendo apoio a estes. |
| Malheiro (2017) | Mapeamento das necessidades formativas do formador de professores atuante no programa de formação on-line de mentores (Tese) | Os resultados indicaram que as necessidades formativas dos mentores estavam relacionadas com a gestão e com o estabelecimento e organização de estratégias ante a formação de adultos. As necessidades formativas dos professores iniciantes eram ligadas à indisciplina, à alfabetização, ao manejo da sala de aula, à inclusão e ao currículo da educação infantil. Durante a mentoria, os professores mobilizaram diferentes saberes na tentativa de atender e refletir sobre tais necessidades. |
| Massetto (2018) | Experiências emocionais e aprendizagem de mentores no programa de formação on-line de mentores (Tese) | A pesquisa revelou as experiências emocionais positivas e negativas ligadas ao trabalho de mentoria. Além disso, demonstrou que o programa de formação on-line de mentores contribuiu com a construção de conhecimentos profissionais relacionados ao papel de formadores de professores. A modalidade <i>on-line</i> também se destacou como uma ferramenta pedagógica na formação continuada e como uma possibilidade de oferecer apoio ao desenvolvimento profissional de professores em diferentes fases da carreira. |

Fonte: elaborado pela autora.

Ainda no âmbito da formação de professores on-line e também por meio do Portal de Professores da UFSCar, Dal-Forno (2009) desenvolveu o Programa Formação de Formadores em 2006. Esse programa envolveu a construção de um ambiente virtual na plataforma *Moodle* e buscou referência no formato do Programa de Mentoria para oferecer atendimento a formadores dos anos iniciais. Sua dinâmica se baseou por atividades virtuais pautadas na reflexão sobre a própria prática e sobre aprendizagens do adulto e seus contextos de atuação. Os resultados apontaram que as participantes ampliaram suas bases de conhecimentos para atuarem como formadoras na perspectiva da educação inclusiva, construíram aprendizagens sobre formar, ser formadora e sobre a educação inclusiva.

Em síntese, todas estas pesquisas ofereceram resultados que destacam o aspecto on-line como um facilitador na formação continuada de professores, evidenciando o ambiente virtual como um espaço de compartilhamento e construção de conhecimentos sobre diversos aspectos da docência. As atividades, as discussões, os fóruns, o acompanhamento de um tutor ou formador durante o processo virtual, mostraram-se como recursos formativos efetivos.

Dessa forma, compreende-se que a modalidade on-line pode ser aproveitada na formação continuada de professores, de maneira que possa minimizar as dificuldades de organização do tempo para participar de programas de formação presenciais e demanda de trabalho e de responsabilidades dos professores em exercício.

Além disso, as ferramentas oferecidas pelos ambientes virtuais podem auxiliar no acesso às narrativas de professores, propiciando oportunidades de revelação e de (re)construção dessas narrativas, dentre elas os casos de ensino que serão aprofundados no próximo subcapítulo.

1.3 Os casos de ensino como instrumentos formativos para a docência

As narrativas aparecem na literatura como instrumentos utilizados na formação de professores, tanto formação inicial como na continuada e no

contexto desta tese também como estratégias que podem ser utilizadas na formação continuada on-line.

De acordo com Cunha (1997), “[...] o trabalho com narrativas é profundamente formativo”, pois “[...] quando uma pessoa relata os fatos vividos por ela mesma, percebe-se que reconstrói a trajetória percorrida dando-lhe novos significados” (p.185-186). Uma narrativa pode ser um espaço no qual o professor pode refletir sobre diferentes aspectos de suas práticas pedagógicas, podendo analisar situações de várias naturezas a partir de diferentes olhares e descobrir novos significados.

A abordagem das narrativas na formação de professores dá visibilidade às vozes dos sujeitos que descrevem as decisões tomadas durante as situações, possibilitando o reconhecimento das dificuldades enfrentadas na docência (MIZUKAMI, 2002). Dessa maneira, ao darem espaço para manifestação dos sujeitos, podem se aproximar das realidades dos envolvidos (MARCOLINO; REALI, 2016).

Para Mizukami (2002), “[...] pelas narrativas pode-se ter acesso às teorias implícitas de professores. Essas teorias implícitas/práticas, de alcance limitado, ajudam a dar sentido ao que está acontecendo e guiam as ações posteriores” (p. 53). Pode-se entender que essas teorias implícitas se caracterizam por crenças e ações dos professores que, muitas vezes, não são reveladas. Dessa forma, as narrativas podem dar visibilidade a elementos que parecem estar escondidos nas práticas dos professores ou que já fazem parte deles (por isso são naturalizadas), possibilitando espaços para reflexões e reconhecimentos dos erros/acertos ou de continuidades necessárias para melhorar a ação docente.

Na literatura, encontram-se diferentes tipos de narrativas: diários de aula, os quais são definidos como narrativas de caráter histórico e temporal sobre as aulas, são registro dos fatos, das ações, reflexões, tomada de decisão do professor em uma determinada sequência (ZABALZA, 2004; GESTOSO *et al.*, 2012); memorial de formação (CUNHA, 1997), que é caracterizado como uma narrativa da trajetória do professor, desde a infância, as lembranças da formação escolar, a escolha da profissão, formação inicial, formação continuada até o presente, revelando as influências de toda a trajetória percorrida para o seu desenvolvimento profissional; história de vida (BUENO, 2002, 2005), que é

caracterizada como uma autobiografia, com tudo aquilo que está presente na memória do professor sobre sua carreira profissional, aspectos positivos e negativos que influenciaram em sua trajetória. Todos esses tipos de narrativas passam pelo estímulo e busca da reflexão do professor.

Um tipo específico de narrativa são os casos de ensino. Os casos de ensino surgiram no Alaska, durante uma aula de inglês, em que dois alunos se desentenderam e o professor, ao invés de apenas puni-los, decidiu procurar entender os motivos da discussão e descreveu a situação a fim de analisar o caso. Esse episódio foi descrito e estudado em um programa inovador para a formação de professores no Alaska. Após esse acontecimento, vários casos de ensino começaram a ser produzidos por professores, gerando diversas análises sobre a maneira de pensar e as estratégias utilizadas pelos professores envolvidos nos casos, auxiliando inicialmente os professores em início de carreira (KLEINFELD, 1992).

Para entender a estrutura desse tipo de narrativa e refletir sobre suas possibilidades no campo da formação continuada, faz-se significativo compreender as várias definições apresentadas por pesquisadores da área sobre o conceito de casos de ensino.

De acordo como Nono e Mizukami (2002), um caso pode ser definido como:

[...] um documento descritivo de situações reais ou baseadas na realidade, elaborado especificamente para ser utilizado como ferramenta no ensino de professores. Trata-se de uma representação multidimensional do contexto, participantes e realidade da situação. É criado explicitamente para discussão e procura incluir detalhes e informações suficientes para permitir que análises e interpretações sejam realizadas a partir de diferentes perspectivas. (p. 72)

Um caso não é apenas uma história qualquer, corresponde a uma narrativa singular que descreve situações de práticas específicas e que tem alguma conexão com princípios e valores (SHULMAN, 2000).

Merseth (2018) define os casos de ensino como:

[...] narrativas que tentam descrever práticas reais da Educação do modo mais completo possível. Eles procuram apresentar múltiplas perspectivas dos diferentes atores de uma escola e podem incluir comentários e observações específicas do ponto de vista de professores, alunos, gestores e membros da comunidade (p. 14)

Para Kleinfeld (1992), um caso de ensino é como uma autobiografia que revela a personalidade e a maneira particular de pensar sobre as experiências do narrador do caso. Dessa forma, pode-se dizer que uma narrativa descrita em detalhes oferece oportunidades de acessar o pensamento de quem escreve.

Na perspectiva dos casos de ensino, pode-se pensar sobre duas possibilidades: a análise de casos de ensino e a produção/construção/escrita de casos de ensino.

Sobre a análise de casos de ensino, Infante, Silva e Alarcão (1996) afirmam que “[...] um caso tem que ser explicado, interpretado, discutido, dissecado e reconstruído” (p. 159), assim, durante esse processo, os professores aprendem, reformulam suas ações e estratégias, pensam sobre suas decisões e sobre a melhor maneira de agir.

Ao analisar um caso “[...] o professor é ainda motivado para a compreensão das diferenças (dos alunos, do contexto), implicando-se e comprometendo-se com a sua ação educativa, tornando-se responsável e ativo” (INFANTE; SILVA; ALARCÃO, 1996, p. 162). Trata-se de um processo rico de se comprometer com a prática pedagógica e, além de ensinar os conteúdos disciplinares, compreender a realidade de cada aluno e acrescentar valores à vida dos educandos.

Sobre a produção/construção/escrita dos casos de ensino, os casos de ensino escritos por professores podem ser instrumentos de investigação do pensamento do professor, permitindo acesso às suas concepções, suas reflexões, suas crenças, seu modo de agir, suas ideias e etc.

É importante que os docentes se aproximem da temática, construindo seus próprios casos de ensino, se apoderando desse conhecimento para auxiliar a sua prática. Nono e Mizukami (2002) afirmam que:

A elaboração de um caso de ensino exige a seleção de um tópico a ser analisado; a apresentação de dados que ofereçam um quadro completo da situação vivida; decisões sobre o que incluir e omitir; redação que estimule a discussão inicial e apresentação da trama, de modo a possibilitar que análises da situação sejam realizadas. (p. 74)

Além disso, a produção de casos de ensino oferece um registro de casos que podem ser utilizados por outros professores:

[...] A elaboração de casos de ensino, além de parecer permitir ao professor que descreve a situação vivida pensar sobre seu ensino, parece garantir que os conhecimentos mobilizados por ele diante de uma situação escolar específica e contextualizada sejam registrados, podendo ser, posteriormente, acessados, examinados, discutidos, utilizados, repensados, modificados por outros colegas. (p. 74)

Para Infante, Silva e Alarcão (1996) relatar um caso já implica um processo de transformação, pois se tem acesso à realidade tal como ela foi percebida pelo narrador do episódio. Ao escrever um episódio marcante vivido no cenário da escola, o professor é convidado a lembrar e de certa forma a reconstruir o ocorrido, tendo a oportunidade de refletir sobre suas ações, se foi ou não a melhor maneira de agir, a pensar sobre os estudantes envolvidos, sobre o contexto e sobre a escola.

Merseth (2018) compreende que utilizar casos de ensino na formação de professores com o intuito de contribuir com o desenvolvimento profissional docente trata-se de uma abordagem pedagógica denominada “método de instrução de casos” (p. 13). Esse método está relacionado com a maneira como os casos de ensino serão utilizados. A autora esclarece que os casos de ensino podem ser utilizados “individualmente, para a reflexão e conhecimento mais profundo de distintas estratégias, ou em grupo, para uma discussão ativa e viva das situações, conduzidas ou não por facilitadores” (p. 34).

Ao analisar um caso de ensino escrito e vivenciado por outro colega de profissão, por exemplo, o professor é motivado a pensar sobre um evento específico, a estabelecer relações com uma situação de ensino semelhante que vivenciou em sua própria prática ou que pode vir a vivenciar, e assim, se apropriar de estratégias para resolução de problemas ou conflitos.

A análise em grupo pode ser ainda mais significativa, uma vez que oferece oportunidades de ouvir a opinião do outro, de conhecer e de se apropriar de estratégias e de metodologias dos pares, compartilhando conhecimentos e saberes docentes.

A utilização de casos de ensino e do método de instrução de casos de ensino na formação de professores pode favorecer o desenvolvimento e a

construção de novos conhecimentos docentes. Dessa forma, os casos de ensino ou método de instrução de casos estabelecem relações com a base de conhecimentos da docência, viabilizando o desenvolvimento do raciocínio pedagógico e conseqüentemente, a partir dos novos conhecimentos aprendidos, a ampliação da base de conhecimentos.

Os casos de ensino são capazes de provocar uma prática reflexiva, além de estimular o desenvolvimento do processo de raciocínio pedagógico e promover uma familiarização dos docentes com ações complexas do ensino (NONO; MIZUKAMI, 2002).

Dessa maneira, entende-se os casos de ensino como instrumentos potenciais para o estímulo e para o exercício da reflexão sobre a atividade docente e seus desafios.

Os casos de ensino funcionam como instrumentos capazes de estimular e exercitar a reflexão principalmente no âmbito da reflexão sobre a ação, de maneira distanciada e consciente. Após uma situação problemática ocorrida, o professor pode registrar o caso de ensino para colocar em prática a reflexão sobre a ação a fim de modificar, transformar ou reafirmar melhores metodologias e estratégias de resolução de problemas. Segundo Hatton e Smith (1995), a partir da reflexão, questões e considerações podem ser levantadas sobre os problemas.

Infante, Silva e Alarcão (1996) afirmam que “[...] através da reflexão na ação os professores atuam segundo o seu entendimento das situações educativas, elaborando planos convenientes e incluindo situações imprevistas” (p. 156). O desafio de ser professor inclui saber a melhor maneira de agir nas situações de problemas do cotidiano de ensino e de aprendizagem. Analisar uma situação ou episódio ocorrido durante uma aula possibilita ao professor reflexões sobre a sua própria ação e essas reflexões se fazem diariamente necessárias no contexto escolar para aperfeiçoar a docência.

Como se pode notar, seja individualmente ou coletivamente, a análise e/ou produção de casos de ensino podem oferecer diversas aprendizagens relacionadas ao exercício da docência para quem analisa e para quem escreve os casos de ensino.

Cunha (1997) afirma que “[...] usar narrativas como instrumento de formação de professores tem sido um expediente bem sucedido” (p. 187). Nesse

sentido, incluir os casos de ensino durante a formação continuada de professores possibilita uma ampliação das metodologias de formação e nos aproxima do pensamento do professor.

Programas de formação continuada têm utilizado casos de ensino para acessar as opiniões, relatos de suas experiências, pensamentos, sentimentos dos professores e colocá-los como participantes ativos de sua formação.

No âmbito da formação on-line, o trabalho de Domingues (2013), por exemplo, desenvolveu o curso intitulado “Casos de ensino e Teorização de Práticas Pedagógicas”, que utilizou os casos de ensino como ferramenta na aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência de alfabetizadoras em um ambiente virtual na Plataforma Moodle.

De acordo com Domingues (2013), a referida formação foi uma reedição de um outro curso chamado “Professores iniciantes e Casos de Ensino do Programa Casos de Ensino e Aprendizagem da Docência (CEAD)”, realizado entre 2006 e 2007 pela equipe de pesquisadores da UFSCar e envolveu atividades de leituras, questões e fóruns virtuais. Participaram da formação 16 professoras alfabetizadoras dos anos iniciais do ensino fundamental que, através da análise e construção de casos de ensino, tiveram oportunidades de refletir sobre conhecimentos referentes ao ensino e a aprendizagem da linguagem, bem como permitiu que refletissem sobre os sentimentos, ações e dúvidas em relação à prática das alfabetizadoras.

Outro exemplo de iniciativa de formação virtual com casos de ensino foi o curso “Casos de Ensino e a Prática Pedagógica na oferta do AEE” (RABELO, 2016). Esta formação continuada foi desenvolvida em um ambiente virtual no site Rede de Aprendizagem Colaborativa Kunlaborado (Portal do grupo de pesquisa sobre Formação de Recursos Humanos da UFSCar).

Rabelo (2016) buscou analisar a contribuição dos casos de ensino para a aprendizagem e desenvolvimento profissional de professoras do atendimento educacional especial. A formação teve duração de 6 meses no ano de 2015, e contou com atividades virtuais com espaços de interações, leituras, reflexões, análises e produções de casos de ensino. Participaram da iniciativa 13 professoras e no total foram produzidos 11 casos de ensino. Durante a formação, cada participante analisou um caso de outra professora e também dois casos de ensino selecionados pela pesquisadora foram analisados em um Fórum por

todas as participantes de forma coletiva, além da análise coletiva de um caso de ensino produzido pela própria pesquisadora.

O estudo de Rabelo (2016) apontou que uso de casos de ensino, demandou que as professoras utilizassem diferentes conhecimentos teóricos e práticos. A produção e análise dos casos atenderam a um conjunto de necessidades formativas do grupo relativas à inclusão escolar, contribuindo assim com sua aprendizagem e seu desenvolvimento profissional. Através dos casos de ensino, as participantes colocaram em evidência o seu trabalho pedagógico, suas dificuldades e desafios, que suscitaram apontamentos referentes às suas necessidades formativas e estimulou reflexões e intervenções com seus alunos. A partir das reflexões provocadas nos usos de casos de ensino, as participantes puderam fazer apontamentos em relação à educação especial e ao papel do professor nesse processo.

Rabelo (2016) também afirma que a modalidade on-line foi um motivador para as participantes, devido às condições limitadas, associadas ao contexto de trabalho delas, para encontros presenciais.

Concorda-se com Nono e Mizukami (2002) ao reconhecer o potencial formativo dos casos de ensino:

Casos e métodos de casos podem permitir aos professores desenvolver e explicitar seu conhecimento profissional, já que possibilitam o estudo de várias temáticas relacionadas com diversas áreas de conhecimento; a revisão de concepções sobre aprendizagem, ensino, etc.; a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo; o estabelecimento de relações entre aspectos teóricos ligados ao ensino e situações específicas do dia-a-dia escolar. (p. 75)

Algo importante que não se pode deixar de considerar no que tange os casos de ensino, como instrumentos de reflexão e de aprendizagem docente, é que eles operam também como expositores das práticas dos professores e conseqüentemente dos erros, das fraquezas e incertezas. Hatton e Smith (1995) alertam que isso requer atenção, pois pode incluir exposição dos sentimentos, das concepções e das crenças dos sujeitos, podendo gerar sentimento de culpa através das percepções das fraquezas descobertas pela reflexão. Por isso, faz-se essencial dar destaque às abordagens de reflexão coletiva, de maneira colaborativa, nas quais é possível refletir a aprender junto com o outro.

Neste capítulo, buscou-se apresentar os conceitos chaves para compreender a formação continuada on-line de professores e a utilização de casos de ensino como instrumentos para a reflexão e para a construção de novos conhecimentos docentes. Dentre esses conceitos, destaca-se a concepção de formação adotada nesta pesquisa, a aprendizagem e o desenvolvimento profissional docente, a reflexão, a base de conhecimentos, os recursos da formação on-line e os casos de ensino como instrumentos formativos.

No próximo capítulo, abordar-se-ão reflexões sobre o campo específico da Educação Física escolar, da formação de professores de Educação Física, dos dilemas da área e dos casos de ensino em ambientes virtuais como possibilidade de reconhecimentos destes dilemas e como recursos que podem trazer contribuição para o desenvolvimento de professores de Educação Física estabelecendo relações com os conceitos tratados até agora.

CAPÍTULO 2

DILEMAS ENFRENTADOS POR PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Neste capítulo 2, delinea-se o campo específico que esta pesquisa aborda: a Educação Física, apresentando suas características e os dilemas próprios da atuação de professores de Educação Física.

O primeiro subcapítulo “As práticas pedagógicas e a formação de professores de Educação Física”, trata de elementos referentes à constituição do campo da Educação Física como componente curricular na escola e às consequências deste processo para a formação de professores de Educação Física.

O segundo subcapítulo “Os dilemas enfrentados por professores de educação física em suas práticas pedagógicas”, apresenta reflexões sobre os dilemas que são próprios das práticas pedagógicas do professor de Educação Física e as possibilidades de se tornarem ferramentas de reflexão e de formação profissional.

2.1 As práticas pedagógicas e a formação de professores de Educação Física

Os processos de ensinar e de aprender ocorrem por meio das práticas pedagógicas (FRANCO, 2015). Nas palavras da autora:

Essas são vivas, existenciais, por natureza, interativas e impactantes. As práticas pedagógicas são aquelas práticas que se organizam para concretizar determinadas expectativas educacionais. São práticas carregadas de intencionalidade e isso ocorre porque o próprio sentido de práxis configura-se através do estabelecimento de uma intencionalidade, que dirige e dá sentido à ação, solicitando uma intervenção planejada e científica sobre o objeto, com vistas à transformação da realidade social. (FRANCO, 2015, p. 604)

Dessa maneira, pode-se compreender que as práticas pedagógicas são os atos dos professores, os quais possuem uma intencionalidade na expectativa de alcançar as aprendizagens planejadas para os estudantes. Franco (2015)

afirma ainda que tais práticas são imprevisíveis e não são lineares. Sendo assim, ainda que as práticas pedagógicas intencionalmente orientadas possam conduzir a um processo esperado de aprendizagem, pode-se dizer que não é possível prever tais resultados, pois “[...] quase que se pode dizer que as aprendizagens ocorrem sempre para além, ou para aquém do planejado; ocorrem nos caminhos tortuosos, lentos, dinâmicos das trajetórias dos sujeitos” (FRANCO, 2015, p. 604).

Ainda de acordo com Franco (2015), as práticas pedagógicas exigem dos professores uma reflexão crítica sobre a própria prática e uma consciência das intencionalidades dessas práticas:

Portanto, uma aula só se torna uma prática pedagógica quando ela se organiza em torno: de intencionalidades, de práticas que dão sentido às intencionalidades; de reflexão contínua para avaliar se a intencionalidade está atingindo todos; de acertos contínuos de rota e de meios para se atingir os fins propostos pelas intencionalidades. Configura-se sempre como uma ação consciente e participativa. (p. 605)

Para abordar-se sobre as práticas pedagógicas no campo da Educação Física, é importante, ainda que de maneira breve, resgatar alguns momentos históricos da área para que seja possível analisar as práticas à luz da caracterização dessa área de conhecimentos, de sua constituição, seus propósitos, processos e ensino.

Os objetivos da Educação Física foram fortemente influenciados pelos períodos históricos da sociedade. Durante o século XIX e início do XX a Educação Física era conhecida como ginástica e era voltada basicamente para os exercícios militares (SOARES, 1996).

De acordo com Soares (1996), a ginástica não tinha qualquer relação com a instituição escolar, mas os pedagogos e os médicos buscaram referências nesse método para pensar a ginástica na escola. Dessa forma, por um tempo, a Educação Física era vista pelo seu viés da ginástica. Nessa época, a Educação Física considerava o corpo humano apenas como ser biológico valorizando o desenvolvimento da condição física e treinamento deste corpo, relacionando o corpo com uma “máquina” e relacionando o corpo treinado como um corpo saudável.

A partir do ano de 1940, a Educação Física passou a ser caracterizada pelo movimento esportivo, tendo como foco o ensino do esporte, voltada para o treinamento esportivo, esforço físico e competições esportivas. Nessa época, o objetivo da Educação Física era a melhoria da performance esportiva e a formação de atletas (BRACHT, 1999).

Influenciada por essas transições da área, a partir dos anos de 1970, a Educação Física no Brasil foi marcada por críticas e questionamentos sobre os seus objetivos, valores e função dentro escola, o que ficou conhecido como crise de identidade (SOARES, 1996). Essa crise se estabeleceu devido a necessidade de reformulações da Educação Física no contexto escolar.

Alguns autores (MEDINA, 1987; CATELLANI FILHO; 1991; COLETIVO DE AUTORES, 1992; KUNZ, 1994; BETTI, 1994; BRACHT, 1996; DAOLIO, 1996) trouxeram importantes contribuições na busca da superação de tal crise, trazendo reflexões sobre uma Educação Física preocupada com o sujeito e não apenas sobre o corpo biológico ou sobre a formação de atletas. Dessa forma, trazem reflexões sobre o objeto pedagógico da Educação Física escolar: a cultura corporal de movimento.

De acordo com Pich (2014):

O conceito de cultura corporal de movimento deve ser entendido a partir do processo de ruptura com a visão biologicista-mecanicista do corpo e do movimento situado de forma hegemônica na Educação Física até o início da crise epistemológica ocorrida nos anos 80. Assim sendo, o conceito veio representar a dimensão histórico-social ou cultura do corpo e do movimento (p. 163)

Um marco que ganha destaque nesta história se refere a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e torna a Educação Física componente curricular na Educação Básica.

Outra contribuição importante para o entendimento da Educação Física dentro da escola, foi a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1997. Esse documento foi elaborado por um grupo de pesquisadores e teve como objetivo oferecer subsídios para um currículo para estados e municípios,

além de ser um material de apoio e de reflexão para os professores (DARIDO *et al.*, 2001).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) trouxeram contribuições para a organização da Educação Física, elencando dimensões do conhecimento: “conceitual (fatos, conceitos e princípios), procedimental (ligados ao fazer) e atitudinal (normas, valores e atitudes)” (BRASIL, 1997, p. 19). Dessa forma, esse documento define:

Buscando uma compreensão que melhor contemple a complexidade da questão, a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais adotou a distinção entre organismo no sentido estritamente fisiológico e corpo que se relaciona dentro de um contexto sociocultural e aborda os conteúdos da Educação Física como expressão de produções culturais, como conhecimentos historicamente acumulados e socialmente transmitidos. (BRASIL, 1997, p. 22)

A partir da perspectiva da cultura corporal de movimento, a Educação Física passa a abranger os conteúdos como jogos, esportes, lutas, danças, conhecimento sobre o corpo, práticas corporais alternativas, ginásticas, práticas corporais de aventura, e atividades físicas, com o intuito de propiciar a construção de um acervo cultural pelo indivíduo. O foco do ensino se insere agora no sujeito que se movimenta, que se comunica com o mundo através do corpo, que constitui e constrói cultura (BRACHT, 1996)

Para Betti *et al.* (2011), a Educação Física escolar é entendida:

Há vários modos de defini-la. Preferimos fazê-lo a partir do que *fazem* (ou espera-se que façam) os professores de Educação Física na Escola. E o que eles fazem? Elaboram, implementam e avaliam programas de ensino que tematizam, do ponto de vista didático-pedagógico, as brincadeiras e o jogos, o esportes, as lutas, as ginásticas, as danças, exercícios físicos, atividades rítmicas e etc., com propósitos educacionais explícitos e implícitos, quer dizer, com intenção de influenciar a formação dos sujeitos [...] (p. 106, grifo do autor)

Dessa maneira, os conteúdos ensinados na aula de Educação Física precisam possuir significados e serem capazes de auxiliar os sujeitos a pensarem, questionarem e refletirem criticamente sobre o mundo (BETTI, 1994). Diante disso, entende-se que, nas aulas de Educação Física, o estudante precisa

conhecer e vivenciar o maior repertório possível da cultura corporal de movimento atribuindo sentido e significado aos seus conteúdos.

Especificamente sobre a prática pedagógica da Educação Física, concebe-se que esse componente curricular possui características próprias, nem mais e nem menos importante que os demais presentes na escola, apenas singular e diferenciado. Singular e diferenciado porque envolve elementos que lhe são bastante próprios.

Um elemento importante a ser considerado se refere aos espaços em que a aula de Educação Física acontece. Geralmente são espaços que extrapolam as paredes da sala de aula convencional, como quadras esportivas, pátios e outros espaços externos. Esses espaços são considerados espaços menos controlados do que as salas de aulas, nos quais os estudantes ficam de certa forma mais livres do que sentados nas cadeiras de uma sala. Em tais espaços, as vozes e os barulhos são intensificados e as manifestações corporais (com o próprio corpo e com os corpos dos colegas) são mais expostas.

Rangel-Betti e Mizukami (1997) afirmam que o trabalho do professor de Educação Física também é mais exposto dentro da escola, e consideram a aula de Educação Física como uma “*vidraça*” (p. 112, grifo das autoras), uma vez que todos conseguem ver o que acontece. As autoras destacam:

Realmente, a quadra ou o pátio, ou um gramado onde o professor realiza suas aulas difere muito da sala de aula convencional que é um local de quatro paredes onde, fechando-se a porta, ninguém sabe o que está acontecendo. Com as aulas de Educação Física isto não acontece. Não há como fechar a porta e qualquer um que quiser saber o que está se passando pode se aproximar e descobrir. (p. 112)

Para além disso, é na aula de Educação Física que os estudantes podem correr, pular, gritar, se movimentar, potencializando as interações humanas por meio de situações de afetividade e também de conflitos. Nas aulas de Educação Física, os indivíduos se colocam em sua totalidade, portanto mais expostos (SILVA *et al.*, 2007).

O trabalho do professor de Educação Física também é diferenciado e complexo:

O professorado de Educação Física realiza um trabalho nas escolas, ao mesmo tempo, comum àquele dos outros

professores, em função da consonância com os propósitos da instituição escolar; e singular, em função da especificidade dos conhecimentos e das práticas da área. Tal especificidade pode ser facilmente visualizada na natureza dos espaços que os professores de Educação Física utilizam para sua intervenção, na peculiaridade dos materiais e recursos que esses fazem uso, no trato pedagógico com as manifestações da cultura corporal e com o movimento, e mesmo, nas relações que esses docentes estabelecem com outros professores e com o alunado. (WITTIZORECKI; NETO, 2005, p. 52)

Nesse viés, pode-se considerar que a Educação Física é uma disciplina diferente das outras disciplinas escolares e que possui um saber próprio na qual se destaca a responsabilidade do professor e o seu papel didático-pedagógico. Este saber próprio inclui os elementos da cultura corporal de movimento.

Apesar dos avanços para o reconhecimento da Educação Física como componente curricular dentro da escola, o processo de construção da área alimentou modos de ensinar que expressam incongruências com a cultura corporal de movimento, revelando lacunas na formação inicial e continuada de professores de Educação Física.

Muitos profissionais formados em meados da década de 1970, por exemplo, tiveram uma formação inicial com um caráter prático-desportivo (SANTOS; BRACHT; ALMEIDA, 2009), voltada para o desempenho e prática esportiva. Esse tipo de formação pode acentuar dificuldades na prática deste professor que não concebe a cultura corporal de movimento como objeto pedagógico da Educação Física, já que, o ensino que desenvolve se restringe ao conteúdo esportivo, as metodologias utilizadas geralmente são voltadas para o desenvolvimento de técnicas, movimentos e desenvolvimento de habilidades e desempenho esportivo, ignorando dessa forma outras questões pedagógicas.

De acordo com Darido (1995), a fim de modificar este modelo de formação esportivista, a partir da década de 1980, a formação inicial do professor de Educação Física ganhou uma perspectiva mais ampla com a valorização do conhecimento científico, contudo esse novo modelo de formação obteve um caráter teórico se afastando da prática. A autora define então dois momentos da formação do professor de Educação Física, o qual chamou de: modelo tradicional e modelo científico. O modelo tradicional teve ênfase na experiência e desempenho esportivo. Essa experiência se vinculava à vivência do sujeito como praticante ou ex-praticante de alguma prática corporal, como alguma

modalidade esportiva, por exemplo. Já o modelo científico teve ênfase no conhecimento teórico-científico. Esse último passou a valorizar os conhecimentos teóricos e científicos da área aprendidos na formação inicial, no entanto, acabou criando um distanciamento entre a teoria e a prática.

O fato é que a área da Educação Física foi se modificando com o tempo, redefinindo suas especificidades, e tais mudanças, repercutiram na formação e na atuação dos professores, foram gerando diferentes comportamentos entre eles. Alguns docentes compreenderam tais mudanças e se apropriaram delas, buscando formação para atuarem de maneira diferente. Outros, resistiram e não compartilharam das adaptações em suas práticas, continuando assim a atuarem como antes. Por fim, ainda houve aqueles que nem se deram conta das mudanças que estavam acontecendo na área naquela época (DARIDO, 1995; SOARES, 1996; BRACHT, 1999; SANTOS; BRACHT; ALMEIDA, 2009), isso porque estes processos acontecem articulados com outras tantas questões como a formação inicial, os currículos, os programas de formação, as políticas públicas e a produção acadêmica.

Santos, Bracht e Almeida (2009) afirmam que:

[...] os professores se sentem despreparados para o exercício profissional, já que há um hiato enorme entre aquilo que acontece nos cursos de formação e a prática pedagógica. Toma lugar, assim, a ideia de que as habilidades pedagógicas dos professores decorrem das experiências diretas da sala de aula, bem expressa na tese tantas vezes ouvida segundo a qual “a teoria na prática é outra”. (p. 147)

Sobre a formação inicial, Caldeira (2011) critica os programas e reconhece que permanecem distantes da realidade dos problemas reais que o professor enfrenta na escola, e estende a mesma crítica às propostas de formação continuada, as quais muitas vezes tentam reproduzir aspectos da formação inicial. A autora destaca o papel importante da reflexão docente, e que a reflexão deve partir da prática, buscando auxílio nos elementos teóricos para compreender e transformar a própria prática.

De acordo com Figueiredo (2004), as experiências sociocorporais influenciam as escolhas, a valorização de determinados conteúdos e a trajetória acadêmica do professor em formação. Atrelado a isso, é comum ouvir que a

escolha profissional advém das experiências esportivas prévias dos sujeitos. Como a formação inicial, muitas vezes, não dá conta de ampliar esta visão, isso também pode influenciar a atuação do professor, o qual pode optar por ensinar apenas aqueles conteúdos que possui experiência pessoal e que tem mais facilidade.

Figueiredo (2004) identifica os esforços da área da Educação Física no reconhecimento da prática pedagógica mais ampla, que aborde os elementos da cultura corporal de movimento e as falhas na formação inicial, contudo considera que ainda permanece-se dentro de um processo e que “[...] nossa formação revela-se bastante frágil, reprodutora desses problemas já enraizados na área e com dificuldades em superá-los” (p. 109).

Betti *et al.* (2011) realizaram uma pesquisa bibliográfica na qual selecionaram trabalhos publicados em periódicos, na área da Educação Física, entre os anos de 2004 a 2008. Dos 710 periódicos nacionais encontrados, apenas 28 ofereciam espaço para a temática da Educação Física Escolar. Os resultados desse estudo apontaram algumas direções para as pesquisas em Educação Física Escolar. Entre essas direções, os autores destacaram a necessidade de pesquisas na área da formação de professores de Educação Física:

A terceira e última indicação aponta para os estudos sobre a formação do professor (licenciado) de Educação Física que prosseguem sendo indispensáveis, pois, a responsabilidade dos professores nos empreendimentos educativos é diferenciada em relação aos demais atores escolares, pois são os que cotidianamente relacionam-se com os alunos e a eles propõem modos de acesso à cultura, por meio dos conteúdos escolares. (BETTI, *et al.*, p. 103, 2011)

Diante dessa realidade apontada na pesquisa de Betti *et al.* (2011), os autores alertam para a necessidade de teses de doutorado na área da Educação Física escolar, a fim de contribuir com a melhoria da qualidade da prática pedagógica da Educação Física na escola e seu significado para a formação dos alunos.

Ferreira *et al.* (2014) também afirmam que “[...] é preciso que sejam produzidas pesquisas junto com os professores, reconhecendo suas práticas pedagógicas na Educação Física escolar como um importante espaço de

revelação de sua profissionalidade” (p. 29). Isso significa que os professores possuem saberes e precisam ser reconhecidos como principais atores da sua formação, como participantes deste processo de desenvolvimento profissional e necessitam de espaços para serem ouvidos e para compartilharem seus conhecimentos e experiências (FERREIRA, *et al.*, 2014).

Posto isso, merece destaque aspectos relacionados à formação continuada. O investimento na formação continuada é fundamental para o desenvolvimento profissional dos professores, uma vez que está em constante processo de formação durante toda a sua vida e essa continuidade alimenta o processo de tornar-se um professor melhor qualificado ao longo da carreira.

Ademais, compreende-se que a docência envolve zonas de incerteza que exigem soluções rápidas e que atendam solicitações oriundas, muitas vezes, complexas, contraditórias e conflitantes e de diversos níveis (KENNEDY, 2006). Ou seja, exige a construção de conhecimentos ao longo do tempo sobre o ensinar e atuar profissionalmente, o que implica na limitação de qualquer processo de formação inicial.

Santos, Bracht e Almeida (2009) apontam para a ineficácia dos programas de formação continuada oferecidos aos professores de Educação Física. Os autores denunciam que, muitas vezes, essas formações são desconectadas da realidade e do contexto da escola em que o professor atua, desvinculadas de questões específicas do ensino, desvalorizando as experiências e as vozes dos professores.

Os docentes necessitam de programas, cursos ou formação que ofereçam oportunidades para ampliação dos conhecimentos necessários para o ensino da Educação Física na escola e enfrentamento dos problemas reais do ensino.

Sobre os conhecimentos docentes vinculados ao ensino da Educação Física na escola, o estudo de Correia e Ferraz (2010) traz algumas reflexões. Os autores realizaram dois estudos interligados. O primeiro envolveu a aplicação de um questionário com 15 docentes atuantes na rede pública da Educação Básica do Estado de São Paulo e o segundo envolveu uma entrevista semiestruturada com seis desses professores do primeiro estudo. Os resultados revelaram que os conhecimentos que os professores consideravam importantes para o ensino da Educação Física eram:

- Conhecimento didático-pedagógico: relacionados à didática, métodos e técnicas de ensino;
- Conhecimento técnico: conhecimento específico dos conteúdos da Educação Física (ex.: dança, lutas, ginásticas, esportes, etc.)
- Conhecimentos da bagagem cultural: relacionados aos conhecimentos adquiridos pelo professor ao longo da sua história de vida sobre aspectos culturais, sociais, éticos e morais.

Correia e Ferraz (2010) também verificaram que os professores de Educação Física reconheciam as possíveis lacunas da formação inicial e a importância da formação continuada, bem como, ações formativas que promovessem a noção de professor reflexivo, aquele capaz de “[...] desconstruir o problema aparente, para encontrar o problema existente, constituindo o que chama de *practicum reflexivo*” (p. 285, grifo dos autores), ou seja, que reflete na e sobre a prática, que compreende, interpreta e que busca soluções para os problemas reais do ensino da Educação Física.

Segundo Brito (2006), ser um professor reflexivo:

[...] traduz-se na capacidade de ver a prática como espaço/momento de reflexão crítica, problematizando a realidade pedagógica, bem como analisando, refletindo e reelaborando, criativamente, os caminhos de sua ação de modo a resolver os conflitos, construindo e reconstruindo seu papel no exercício profissional. (p. 2)

Dessa maneira, as práticas pedagógicas da Educação Física exigem dos professores: reflexão, criatividade e diferentes fontes de conhecimentos para a resolução dos problemas que emergem das práticas, isso porque o professor precisa pensar e agir rápido quando se depara com o problema em sua aula.

Diante do contexto apresentado neste subcapítulo, conclui-se que ainda há muitos desafios tanto na formação inicial como na formação continuada de professores de Educação Física, buscando a superação dos problemas do passado e reconhecendo a Educação Física como prática pedagógica dentro da escola que abrange todos os conteúdos da cultura corporal de movimento.

Além disso, no cenário específico da Educação Física, as diferenças entre os estudantes, como as diferenças corporais, as diferenças de habilidades nos jogos e esportes, a diferença de gênero, acentuam-se, uma vez que as atividades

envolvem o movimentar-se, o jogar, o pular, arremessar, fazer o ponto, acertar o alvo, etc. Quando o estudante não consegue realizar tais ações ou erram, isso fica exposto para todo o grupo, e se essas situações não forem mediadas e encaminhadas de modo a contribuir para a aprendizagem dos estudantes, podem gerar reações negativas, julgamentos, preconceitos, exclusão, brigas e até mesmo violência entre os estudantes. Essas situações se tornam constantes desafios diários para o professor de Educação Física (FABRI, 2017; MARQUES, 2020).

Considerando esse contexto, o subcapítulo a seguir procurou trazer reflexões sobre os dilemas enfrentados por professores de Educação Física na escola.

2.2 Os dilemas enfrentados por professores de Educação Física em suas práticas pedagógicas

De acordo com Zabalza (2004), um dilema é:

[...] todo conjunto de ações bipolares ou multipolares que se oferecem ao professor no desenvolvimento de sua atividade profissional. É um dilema, por exemplo, como ajustar as exigências dos programas oficiais com as necessidades específicas de nossos alunos; e o é também como desenvolver a evolução de uma aluna específica que não queremos que fique com uma impressão negativa de seus resultados apesar de estes serem claramente insuficientes (p. 18)

Para Sadalla e Sá-Chaves (2008), os dilemas estão relacionados com situações problemáticas e de tensões nas quais o professor precisa tomar uma decisão que pode envolver questões éticas. De acordo com esses autores, os dilemas não devem ser considerados de maneira linear e com o envolvimento de apenas duas forças contrárias.

Zabalza (2004) afirma que dilemas de ensino “[...] se referem não a grandes esquemas conceituais, mas a atuações específicas concernentes a situações problemáticas no desenvolvimento da aula” (p. 19).

A partir destes apontamentos, compreende-se que um dilema difere dos grandes problemas da Educação no geral, como os problemas relacionados à falta de estrutura das escolas, às falhas das políticas públicas, aos baixos

salários dos professores, dentre outros. Um dilema pode estar relacionado a um conflito gerado por uma situação de ensino e de aprendizagem específica e particular.

Dessa forma não existe uma norma ou uma decisão correta para a resolução do problema, mas sim uma ação que pode se mostrar mais adequada, dependendo, sobremaneira, do contexto específico de cada situação e da análise que será feita pelo professor envolvido.

Merseeth (2017) e Zabalza (2004) convergem ao relacionar dilemas com situações de ensino específicas, difíceis, complexas, de tensões e que envolvem habilidades de análises e tomadas de decisões dos professores.

Para Zabalza (2004), pesquisar dilemas da prática pedagógica se insere nos estudos sobre o pensamento do professor, sobre a complexidade do ensino, sobre os desafios da prática e envolve um processo de indagação sobre a prática. Assim sendo, pode-se dizer que um bom professor é capaz de lidar com os desafios da prática diariamente, examinando as situações dilemáticas e tomando as decisões mais adequadas para cada caso.

Nas palavras de Zabalza (2004):

Enfim, a peculiaridade dos dilemas está em que a forma como os professores os identificam e os enfrentam combina a dupla dimensão dos profissionais da educação: a dimensão do conhecimento (componente intelectual) e a dimensão das características pessoais de cada um (componente pessoal e emocional [...]) (p. 23)

Isso leva a compreender-se que, no enfrentamento dos dilemas, os professores precisam acionar seus conhecimentos teóricos e práticos sobre a docência, além de envolver aspectos de valores éticos e morais, pessoais e emocionais.

A literatura da área aponta que as aulas de Educação Física, a partir de suas práticas e conteúdos, podem produzir diversos tipos de dilemas. Dilemas relacionados à diferença de gêneros, às diferenças de habilidades motoras dos estudantes, à competição esportiva, às situações de preconceito e de exclusão (CORBUCCI, 2002; RANGEL, 2006; PRADO; RIBEIRO, 2010; BRANDÃO; FABRI, 2017, MARQUES, 2019).

No campo dos valores, conteúdos que envolvem a competição esportiva, por exemplo, se não trabalhados pedagogicamente e canalizados para valores como o respeito ao adversário, podem ser geradores de exclusão dos perdedores e até mesmo de violência física, desmotivando os estudantes a participarem das práticas competitivas. As diferenças corporais, o mais gordinho, o mais alto ou mais baixo, as diferenças de gêneros, meninos e meninas, são características que ficam expostas em diversas práticas da Educação Física, podendo gerar discriminação daqueles considerados mais frágeis e/ou menos habilidosos.

As questões de diferença de gêneros se destacam constantemente nas aulas de Educação Física, isto porque, em muitas situações, os meninos são considerados superiores às meninas em aspectos como força, agilidade e habilidades motoras. De acordo com Martinelli *et al.* (2006), na história da Educação Física, as mulheres permaneceram por um tempo como corpo frágil, sendo impedidas de participarem de algumas práticas consideradas masculinas, ficando restritas às práticas que não tinham muito contato, como as ginásticas, o voleibol e a dança. Atualmente, ainda verifica-se alguns vestígios desse passado. O futebol, por exemplo, no Brasil ainda é visto como um esporte viril e de macho, uma vez que é valorizado culturalmente e reforçado pelas mídias de modo a validar uma exclusividade masculina.

Essas situações relativas às diferenças de gênero, frequentemente podem ser geradoras de dilemas nas aulas: meninos e meninas devem ser separados para as aulas de Educação Física? Turmas mistas podem ensinar valores aos alunos como respeito às diferenças e cooperação? Como o professor de Educação Física pode resolver uma situação em que meninos não querem jogar com meninas ou vice e versa?

Sousa e Altmann (1999) discutem algumas dessas questões destacando que não se pode concluir que meninas sofrem exclusões nas aulas de Educação Física apenas por serem meninas e sim por serem consideradas mais fracas e menos habilidosas e, nesse sentido, meninos considerados menos habilidosos também podem ser excluídos. Dessa forma, não se justifica separar meninos e meninas para as práticas, o que só reforçaria os estereótipos. Os conflitos provocados pelas diferenças de gêneros podem ser saudáveis se discutido pedagogicamente nas aulas.

Sobre o trabalho e o papel do professor de Educação Física, ainda temos a representação social construída acerca da Educação Física: a desvalorização desse componente curricular e conseqüentemente desse profissional, uma vez que toda a dificuldade da área em definir seu objeto pedagógico dentro da escola contribuiu para essa visão de um componente menos importante que os outros, como Português e Matemática, por exemplo. Disso, resulta a construção de uma cultura de que a Educação Física é só “jogar bola” e a imagem do professor de Educação Física associada ao organizador das festas de datas comemorativas da escola. Tudo isso pode potencializar e evidenciar situações dilemáticas relacionadas ao ensino.

Rangel-Betti e Mizukami (1997), em um estudo sobre a história de vida de uma professora aposentada de Educação Física, constataram essa desvalorização, identificando que os componentes curriculares mais valorizados eram o Português e a Matemática, ficando os outros componentes em segundo plano e a Educação Física, assim como as Artes, em terceiro plano. As mesmas autoras ainda evidenciaram a não participação efetiva dos professores de Educação Física nas reuniões de pais.

Todos esses dilemas perpassam a ação e o trabalho docente dos professores de Educação Física frequentemente. Todavia, o enfrentamento adequado desses dilemas, as situações inusitadas e a necessidade de tomar uma decisão imediata, podem favorecer a construção de saberes e conhecimentos sobre as práticas deste professor:

Na construção cotidiana do trabalho docente do professorado de Educação Física, quatro elementos são fundamentais: os dilemas e inquietações com que esses docentes se defrontam em sua labuta diária, as estratégias e saberes construídos de forma a dar conta das demandas e exigências que tais dilemas e inquietações representam, a forma como concebem a docência e as transformações no seu papel enquanto professores. (WITTIZORECKI; MOLINA NETO, 2005, p. 59)

Desse modo, por meio dos dilemas, os professores de Educação Física podem se formar, transformar, fortalecer e, de certa forma, são convidados a colocar em prática a reflexão, descobrindo novos significados sobre a atuação docente.

Não se quer dizer com isso que o enfrentamento dos dilemas é sempre encarado de forma positiva. Considera-se também que ao mesmo tempo que os dilemas podem contribuir positivamente com a formação dos professores, eles também podem contribuir negativamente. Observa-se, principalmente no cenário da educação brasileira, que muitos professores não se sentem mais motivados a exercerem seu papel educativo de forma diferenciada e com qualidade, isso porque, muitas vezes, não conseguem lidar com os dilemas que enfrentam cotidianamente. Um professor que não consegue desenvolver estratégias para a resolução dos dilemas, por exemplo, pode se entregar ao conformismo de suas ações, sem refletir sobre elas e sem buscar mudanças. Essas dificuldades podem contribuir com a desistência da carreira, por exemplo.

Existem também aqueles professores que resolvem os dilemas da maneira que julgam ser adequada para o momento e que nem sempre é melhor maneira, pois é importante refletir-se sobre como aquela situação poderia auxiliar os estudantes a aprender sobre os valores humanos, como o respeito e a solidariedade por exemplo. Ou mesmo aqueles professores que ignoram ou interrompem as situações, mas não refletem sobre elas ou não auxiliam os estudantes a refletirem, não investigam os reais motivos dos dilemas de forma a ajudá-los a serem cidadãos e a resolverem seus problemas.

Por esses motivos, a formação continuada e as reflexões sobre os dilemas se tornam importantes para os professores, pois precisam auxiliar e oferecer elementos para que os professores aprendam a encarar os dilemas das práticas pedagógicas.

Conhecer os dilemas e os modos de enfrentamento deles pode possibilitar processos de reflexão e de construção de novos conhecimentos. Na perspectiva de contribuir com o processo de desenvolvimento profissional de professores de Educação Física, será descrita, no próximo capítulo desta tese, como a presente pesquisa foi desenvolvida.

CAPÍTULO 3

CAMINHOS METODOLÓGICOS

3.1 A pesquisa: aportes teórico-metodológicos

A questão que envolveu esta pesquisa foi:

O que professores de Educação Física - participantes de uma iniciativa de formação continuada on-line - revelam sobre os dilemas, reflexões e conhecimentos relacionados à docência, a partir da análise e construção de casos de ensino?

O **objetivo geral** foi:

Identificar e analisar os dilemas, reflexões e conhecimentos relacionados à docência de professores de Educação Física, a partir da análise e construção de casos de ensino.

Os objetivos específicos foram:

- **Identificar e analisar os dilemas e formas de enfrentamento apresentados pelos professores de Educação Física por meio da análise de casos de ensino.**
- **Identificar e analisar as reflexões e conhecimentos manifestados e construídos pelos professores por meio da análise e produção de casos de ensino.**
- **Analisar as contribuições da iniciativa de formação Casos de ensino e a Docência em Educação Física.**

Considerando o objetivo geral desta pesquisa, ganha-se relevo na investigação o ponto de vista do sujeito/professor, numa perspectiva mais horizontal entre formador/pesquisador e professor, respeitando com maior fidedignidade possível seu modo de olhar e maneira de se expressar. Isso significa que nesta pesquisa buscou-se ouvir, compreender e valorizar os sujeitos, colocando-os como centro deste processo. Esses elementos alinham tal estudo à abordagem qualitativa de investigação, circunscrevendo-o como uma pesquisa de caráter construtivo colaborativo (COLE; KNOWLES, 1993), na

medida em que se compreende que o ensino é construído dentro e fora da escola e as experiências, percepções, atitudes, crenças influenciam na maneira como o professor vive e trabalha. Para os autores, a pesquisa colaborativa é menos controlada pelos pesquisadores de instituições acadêmicas, dando espaço para a subjetividade das vozes dos professores.

De acordo com Rinaldi e Reali (2008), a pesquisa colaborativa na área da formação de professores refere-se a uma pesquisa e intervenção que procura investigar as práticas pedagógicas de professores e compreender as singularidades dos sujeitos envolvidos no ambiente educativo. Nas palavras das autoras: “[...] é uma tentativa por parte do pesquisador de olhar, discutir, participar e compreender os processos de ensino e de aprendizagem com os principais envolvidos imersos em seu próprio local de trabalho: a escola.” (p. 263).

Com esse tipo de pesquisa busca-se conhecer a realidade dos professores e:

[...] o que pensam o que fazem e porque o fazem para, *colaborativamente*, refletir com eles sobre os fenômenos educativos, dilemas vividos e, quando necessário, *construir* formas de enfrentamento das dificuldades de modo que considerem as peculiaridades da realidade de seu contexto escolar e sua respectiva comunidade. (RINALDI; REALI, 2008, p. 264, grifo das autoras)

Desse modo, a pesquisa colaborativa tenta compreender, interpretar, solucionar ou ao menos minimizar os problemas enfrentados pelos professores. Esse tipo de pesquisa envolve o estímulo à reflexão, favorecendo a construção de conhecimentos, a aprendizagem e o desenvolvimento profissional docente.

Rinaldi e Reali (2008), afirmam que a pesquisa colaborativa envolve um diálogo entre pesquisador e professores, com o intuito de favorecer a construção de novos conhecimentos e buscar soluções para os dilemas das práticas pedagógicas. Mizukami (2002) também ressalta que nesse modelo de investigação valoriza-se o diálogo, o engajamento dos professores, as trocas e a conversação.

Na perspectiva de conhecer os dilemas e as formas de enfrentamentos deles, optou-se como instrumentos de base as narrativas, os casos de ensino e

os registros dos professores durante o desenvolvimento da pesquisa. Esses instrumentos atuaram como reveladores das vozes dos sujeitos.

Destaca-se que a narrativa é subjetiva e tem uma função descritiva e avaliadora, ou seja, o sujeito que narra um fato é capaz de refletir sobre si mesmo. O pesquisador respeita a opinião do sujeito e acredita nele (SPINDOLA; SANTOS, 2003). Além disso, as narrativas são representações da realidade construída pelos sujeitos que ao narrar uma situação representam um ponto de vista e uma perspectiva particular.

Considera-se que os professores participantes desta pesquisa possuem saberes fundamentais para a pesquisa e que atuam como sujeitos ativos de sua formação e desenvolvimento profissional. Nesse sentido, neste tipo de pesquisa predomina-se uma relação de aproximação e diálogo entre professores da escola e pesquisadores da universidade.

Essa relação de aproximação e diálogo necessita ser construída com o tempo e durante todo processo, entre pesquisadora e participantes e também entre os participantes em si e isso foi essencial, uma vez que o trabalho com narrativas envolve falar de sua própria vida e de situações que, muitas vezes expõem sentimentos e emoções.

Na perspectiva de uma metodologia com ênfase na colaboração entre professores e pesquisadora, o diálogo é o balizador permanente para se compreender as condições para a realização das atividades propostas. Ao destacar as discussões coletivas, espera-se favorecer processos mútuos e de parceria nas ações envolvidas.

Um dos tipos de narrativas que ganhou relevo nesta pesquisa foram os casos de ensino. Nono (2005) destaca os aspectos formativos e investigativos dos casos de ensino e considera que existe um conjunto de conhecimentos específicos da docência que podem ser demonstrados, analisados e compartilhados pelos professores por meio de processos reflexivos sobre as situações que ocorrem na prática dos professores. Nono (2015) afirma que:

Através da análise e da elaboração de casos de ensino, devidamente orientadas, os professores podem tornar público esse conjunto de conhecimentos, representando-os de modo que possam ser acumulados e compartilhados com outros colegas de profissão, e constantemente revistos, avaliados e reorganizados. Também pelo uso de casos de ensino pesquisadores podem acessar esse conjunto de conhecimentos,

ampliando e o que se sabe e o que se tem descoberto sobre os complexos e dinâmicos processos de formação docente (p. 89)

Dessa forma, é importante esclarecer que, nesta pesquisa, os casos de ensino e também as outras narrativas e registros atuaram tanto como ferramenta de pesquisa e coleta de dados tanto como ferramenta formativa para os participantes (CUNHA, 1997).

Dessa forma, opta-se por compreender como narrativas os dados escritos pelos participantes em outros momentos da intervenção, distintos da produção dos casos de ensino, como as análises dos casos de ensino individuais e coletivas e os escritos sobre como foi escrever o caso de ensino (SPINDOLA; SANTOS, 2003; CONNELLY; CLANDIN, 2011). Os comentários (nos fóruns de discussão) e outras informações (expectativas e avaliações dos participantes) foram considerados como registros.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, criou-se o programa de formação continuada on-line para professores de Educação Física intitulado “Casos de ensino e a docência na Educação Física” que teve duração de aproximadamente oito meses. Esse programa foi alocado no Portal dos Professores da UFSCar¹. Participaram desse programa dez professores de Educação Física atuantes na rede municipal ou estadual da região de Bauru/SP. O Programa e os participantes serão detalhados nos próximos subitens deste capítulo.

Os próximos subitens foram organizados para esclarecer o passo a passo da pesquisa detalhando elementos referentes à pesquisa e à intervenção separadamente. Dessa forma, a seguir, apresentam-se os participantes da pesquisa, a organização e estrutura da intervenção realizada (Programa de formação), os instrumentos de coleta de dados, a organização e definições das categorias de análise.

3.2 Participantes do estudo

Em relação à seleção dos participantes, uma pesquisa realizada (ROSSI; HUNGER, 2002) que levou em conta as necessidades formativas de um grupo de professores de Educação Física nas diferentes fases da carreira docente,

¹<http://www.portaldosprofessores.ufscar.br/>

considerando as fases do ciclo de vida profissional dos professores (HUBERMAN, 2000), constatou que: na fase de entrada na carreira (1 a 3 anos), as necessidades se referem a melhorar a prática pedagógica e diminuir o choque com a realidade; na fase de estabilização (4 a 6 anos), as necessidades se referem a resolução dos problemas do contexto escolar e da disseminação dos conteúdos acadêmicos entre os professores; na fase de diversificação (7 a 25 anos), destacaram-se a necessidade de trabalhar com novos conteúdos e com a atualização que surgem na Educação; e por fim na fase de serenidade/desinvestimento (25 a 35 anos), a necessidade de ações formativas em outros espaços além da escola para inovar suas práticas.

Apesar de demandas próprias para cada período da carreira, defende-se que a utilização das narrativas e dos casos de ensino na formação continuada podem envolver necessidades formativas diversas dos professores de educação física durante as diferentes trajetórias profissionais, além de discussões proveitosas ao reunir profissionais com tempos distintos da carreira. Além disso, a construção de saberes docentes “[...] deve se dar na parceria entre pessoas que estão em diferentes níveis de desenvolvimento profissional” (MIZUKAMI, 2002, p. 43). Dessa maneira, não foi delimitada uma fase da carreira para a seleção dos participantes podendo, inicialmente, ser incluídos professores de Educação Física atuantes no ensino fundamental I e II, da Secretaria Municipal de uma cidade do interior de São Paulo, que tivessem interesse em participar da pesquisa intervenção.

No mês de janeiro de 2018, a pesquisadora entrou em contato com a Secretaria Municipal de Educação da cidade de Bauru para divulgação da formação.

O convite (APÊNDECE 1) explicitando o objetivo, o público alvo, a duração e os conteúdos da formação, assim como o projeto de pesquisa foram encaminhados ao coordenador da área da Educação Física da Secretaria de um município do interior do estado de São Paulo.

A divulgação da formação foi realizada através do coordenador da área via e-mail e pelo aplicativo de celular (WhatsApp) aos professores de Educação Física pertencentes a rede municipal, durante o mês de fevereiro. Além disso, o coordenador incentivou os professores a participarem da formação.

Durante esse processo, surgiram professores interessados em participar que não pertenciam a rede municipal de Bauru e uma docente que atuava no Ensino Médio técnico de uma rede de ensino vinculado ao Centro Paula Souza. Para atingir um número maior de professores e entendendo-se que essas características não alterariam o objetivo da pesquisa, a pesquisadora permitiu a inclusão daqueles que manifestaram interesse em participar. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE, ANEXO 1) e o referido estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade envolvida sob o número de parecer 2.761.614 (ANEXO 2).

No total foram inscritos 13 docentes pertencentes à rede municipal e/ou estadual da região centro-oeste paulista.

Os interessados enviaram uma mensagem para a pesquisadora indicando: nome, telefone, e-mail, tempo de experiência docente, vínculo com a rede de ensino e ano/nível de ensino em que está atuando.

Após o primeiro contato, a pesquisadora enviou uma mensagem com as instruções para o cadastro no Portal dos Professores (onde foi inserido o ambiente virtual de aprendizagem) e após a confirmação do cadastro, foram incluídos no ambiente virtual de aprendizagem *Moodle*.

Três participantes não iniciaram a formação por dificuldades pessoais. Assim, a formação iniciou-se com dez participantes. O quadro a seguir detalha as características de cada um.

Quadro 2 - Participantes da pesquisa

| NOME | EXPERIÊNCIA | VÍNCULO | NÍVEL DE ENSINO EM QUE ATUAVA |
|-------------|--------------------|--------------------------------|--------------------------------------|
| Roger | 3 anos | Rede Estadual | Fundamental II e Médio |
| Júnior | 4 anos | Rede Estadual | Fundamental II e Médio |
| Júlia | 6 anos | Rede Estadual | Fundamental II (7º e 8º anos) |
| Angélica | 6 anos | Rede Estadual | Fundamental I |
| Sofia | 6 anos | Rede municipal e Rede Estadual | Fundamental I, II e Médio |

| | | | |
|----------|---------|--------------------------------|--------------------------------|
| | | | |
| Damara | 6 anos | Rede Municipal | Fundamental I |
| Paulo | 9 anos | Rede Municipal e Rede Estadual | Fundamental I, II e Médio |
| Josimara | 12 anos | Rede Estadual | Fundamental II e Médio |
| Flávia | 14 anos | Rede Municipal | Fundamental II (6º 7º 8º anos) |
| Silmara | 23 anos | Escola Técnica Estadual | Médio |

Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações dos participantes.

Dos dez participantes, com base no tempo de atuação docente, apenas dois eram considerados professores iniciantes (com menos de cinco anos de exercício) e oito professores experientes (com mais de cinco anos de exercício) (HUBERMAN,2000): seis pertencentes a Rede Estadual de ensino de São Paulo, dois a Rede Municipal e Rede Estadual de São Paulo, uma da Rede Municipal e uma a Escola Técnica estadual.

3.3 Contexto da pesquisa: A intervenção

A formação virtual foi intitulada “Casos de ensino e a Docência na Educação Física” e teve como objetivo propiciar espaços de reflexões sobre os aspectos relacionados à docência, representados por casos de ensino e produzidos por professores de Educação Física.

A intervenção foi realizada através de um ambiente virtual inserido na Plataforma *Moodle* e no Portal dos Professores:

Figura 1: Ambiente Virtual



Fonte: <http://moodle2.portaldosprofessores.ufscar.br>

As atividades virtuais tiveram início no mês de março e foram finalizadas no mês de outubro do ano de 2018 ao longo de oito meses de duração.

A pesquisadora atuou como formadora acompanhando os participantes realizando feedbacks de todas as atividades. Esse processo envolveu orientações sobre o ambiente virtual, as atividades, os prazos de entrega das atividades, esclarecimento de dúvidas, mediação nas discussões coletivas nos fóruns, estímulo à participação e envolvimento no processo formativo.

As respostas aos participantes eram elaboradas nos moldes do feedback formativo com objetivo de melhorar a aprendizagem do sujeito e estimular a reflexão (SHUTE, 2008). Envolveram o esclarecimento de informações, valorização das ideias e opiniões do participante, questões para estimular o avanço dos níveis de reflexão dos docentes e possíveis sugestões de melhorias das atividades.

Para as atividades individuais, os feedbacks eram individuais e para as discussões coletivas, era realizada a mediação da discussão. Ao final, era realizado um fechamento das reflexões e ideias manifestadas durante a discussão.

O papel da formadora durante o processo, principalmente durante as análises coletivas dos casos de ensino, foi realizar a mediação das reflexões e

discussões. De acordo com Abreu-e-Lima e Alvez (2011) esse papel compreende:

Mediador: analisa as posições adotadas em discussões e enfatiza as razões pelas quais cada um adota sua posição, sem, no entanto, criticá-los. A ideia é conduzi-los a negociar suas compreensões. (p. 195)

Merseth (2017), sobre as discussões de casos de ensino, nomeia essa mediação como “facilitadores de discussões de casos” (p.15) e afirma que:

Bons facilitadores fazem perguntas abertas que ajudam a mover a discussão, garantindo maior participação dos envolvidos. Facilitadores não são palestrantes nem provedores de conteúdo, tampouco determinam estratégias de ação – esse trabalho é do grupo de discussão. Cabe ao facilitador monitorar o tempo, engajar os participantes, estimulá-los a pensar por meio de um questionamento cuidadoso, garantir que todos se manifestem, e ajudá-los a praticar um método de análise e avaliação para que, quando confrontados com novos problemas, tenham aprendido uma abordagem para buscar sua solução (p. 16)

Com base nas orientações de Merseth (2017), a pesquisadora/formadora atuou nas discussões coletivas sobre os casos de ensinobuscando atender a essas instruções sugeridas pela autora.

Em linhas gerais, a formação envolveu atividades sobre o conceito de casos de ensino, a análise e a construção deles. As atividades foram planejadas a partir do mapa de atividades:

Quadro 3 - Mapa de atividades da formação

| Módulo, Unidade N° e Nome/ Data de início e término Duração | Conteúdo Programático | Objetivos específicos | Material de Estudo (tipo /formato) | Atividades do participante (ferramentas do Moodle) | Critérios de Avaliação | Carga horária (em horas) |
|---|--|--|--|--|---|---|
| Módulo I: O ambiente virtual e a interação com professores de Educação Física (19 de março a 08 de abril, 10 horas). <u>UNIDADE 1: Letramento Digital.</u> | -Características do Moodle e sua navegação; -Perfil dos participantes; - Expectativas dos participantes; | Conhecer o ambiente virtual, suas ferramentas e interagir com os participantes. | Orientações gerais sobre o ambiente virtual | -Tarefa "Construção do perfil"; - Fórum inicial de discussão. | -Realização e cumprimento da atividade; -Participação no fórum de discussão; -Cumprir o prazo da atividade. | 10 |
| Módulo II: Conceitos e análises de casos de ensino (09 de abril a 10 de junho, 25 horas de atividades/5 horas de estudo) <u>UNIDADE I: O que são os casos de ensino.</u> | - Casos de ensino na formação de professores; - Conceitos envolvidos nos casos de ensino; - Casos de ensino e a Educação Física. | Compreender o que são os casos de ensino e como podem ser utilizados na formação do professor. | Excerto do Texto: "Casos de ensino e processos de aprendizagem profissional docente" (NONO; MIZUKAMI, 2002). Conceitos trabalhados: casos de ensino, base de conhecimento; processo de raciocínio pedagógico; como os casos de ensino podem ser utilizados. | -Tarefa (Construção de síntese sobre o texto); -Fórum de discussão (aprofundamento dos conceitos do texto e sua relação com a Educação Física). | -Realização e cumprimento da atividade; -Participação no fórum de discussão; -Cumprir o prazo da atividade. | 10 |
| <u>UNIDADE II: Analisando casos de ensino relacionados à Educação Física.</u> | -Caso de ensino 1: Análise individual do caso por meio de um roteiro; -Caso de ensino 2: Análise individual do caso por meio | Analisar casos de ensino relacionados com a Educação Física. | Caso de ensino 1: O negócio é ensinar futebol Caso de ensino 2: Elefante colorido Casos de 3: Trauma de infância | -Tarefa (Construção de análise); -Fórum de discussão (análise coletiva) | -Realização e cumprimento da atividade; -Participação no fórum de discussão; | 20 |

| | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|----|
| | de questões norteadoras. -Caso de ensino 3 e 4: Análise coletiva dos casos no fórum de discussão. | | Caso de ensino 4: Bullying | | - Cumprir o prazo da atividade. | |
| Módulo III: A construção de casos de ensino na Educação Física (10 de a 30 de abril, 30 horas de atividades/10 horas de estudo) <u>UNIDADE I:</u> Construindo um caso de ensino | -Produção de casos de ensino; -Análise de feedback; - Versão final do caso de ensino após o feedback. | Possibilitar a construção de casos de ensino e compreendê-los como ferramentas de reflexão sobre a prática docente. | | -Tarefa (Elaboração do caso de ensino); -Tarefa (Envio da versão final do caso de ensino após o feedback). | -Realização e cumprimento da atividade; -Cumprir o prazo da atividade. | 20 |
| <u>UNIDADE II:</u> Utilizando os casos de ensino construídos | -Troca e análise dos casos de ensino construídos. Construção de narrativa de análise. | Possibilitar o exercício de reflexão sobre a prática docente através dos casos de ensino construídos. | -Casos de ensino construídos pelos participantes. | | -Realização e cumprimento da atividade; -Cumprir o prazo da atividade. | 15 |
| <u>UNIDADE III:</u> Avaliação final da formação | -Avaliação final da formação. | Avaliar a formação retomando as expectativas iniciais. | | | -Realização e cumprimento da atividade. | 5 |

Fonte: Elaborado pela autora.

No MÓDULO 1, as atividades envolveram a familiarização com o ambiente virtual, construção do perfil e apresentação aos participantes e expectativas da formação através da ferramenta fórum.

No MÓDULO 2, na UNIDADE I, trabalhou-se inicialmente o conceito de casos de ensino e sua relação com a base de conhecimento, processo de raciocínio pedagógico e como os casos de ensino podem ser utilizados por professores com uma atividade que envolveu a leitura de texto "Casos de ensino e processos de aprendizagem profissional docente" (NONO; MIZUKAMI, 2002) e uma narrativa síntese dos conceitos. Esses conceitos foram aprofundados através de uma discussão em grupo no fórum.

Ainda no MÓDULO 2, na UNIDADE II, os participantes construíram análises (individuais nos dois primeiros casos de ensino e posteriormente os em grupos nos demais casos de ensino) de casos de ensinios relacionados à Educação Física. Nessas atividades, analisou-se quatro casos de ensino: O negócio é ensinar futebol (FERREIRA, 2005), Elefante colorido (Caso de ensino produzido à época, pela graduanda Janaína Sotto Garcia Lorencinho, na disciplina Tópicos em Educação Física Escolar ministrada junto ao curso de Licenciatura em Educação Física na UNESP/Bauru pela Prof^a. Dr^a. Lilian Aparecida Ferreira), Trauma de infância e Bullying (Casos produzidos por dois adolescentes participantes da pesquisa de Fabri (2012)). Dessa forma, a análise individual de casos de ensino ocorreu por meio dos seguintes casos de ensino:

- Caso 1: O negócio é ensinar o futebol

Lá estava Roseli, em seu primeiro dia de trabalho na escola, acabara de se formar em Educação Física. Nervosa e ansiosa ela entra na secretaria e vai logo perguntando onde ficava a sala dos professores. Uma secretaria faladeira e estabonada lhe mostrou a porta cinza e lhe disse que era ali.

Lá chegando, Roseli viu os professores batendo papo, vendendo Avon, Natura e bijuterias, a sala era bem pequena com uma mesa que tomava quase todo o espaço, uma estante reunia alguns livros didáticos e em uma mesinha tinha uma garrafa térmica com alguns copinhos plásticos. A atenção de Roseli estava absorvida por todos os detalhes que ela conseguia captar naquele seu primeiro dia de aula. Intimidada a nova professora não falou muito, se sentou em um canto e por ali ficou, pelos olhares dos outros professores ela percebera que todos já sabiam que se tratava de mais uma professora iniciando a carreira docente.

De repente, a professora Gisela se aproxima e, para puxar papo começa a perguntar coisas para Roseli. Ela pergunta em que a nova professora era formada, onde morava, o que fazia antes de chegar na escola, enfim, informações gerais. Roseli, apesar do nervosismo, se acalmava com a conversa e parecia se sentir acolhida naquele

universo tão novo para ela, mas já tão comum para as outras professoras.

Um som estrondoso quebra aquela conversa ainda tímida entre as duas professoras, era o sinal avisando o horário para a entrada na sala de aula. Roseli tremula, sente que era a hora de enfrentar seus medos. De forma gentil, a professora Gisela se oferece para apresentar a professora à sala, as duas saem juntas da sala dos professores rumo à 8ª série, informação esta que deixou Roseli ainda mais insegura, pensara nos alunos, na faixa etária, na rebeldia, na possibilidade de encontrar alunos ainda mais velhos que ela, na indisciplina e em não conseguir ser uma boa professora.

Ao andar pelos corredores, Roseli suave e fria, via aquele novo mundo se descortinando em sua frente, sem, contudo, compreendê-lo muito bem. Os corredores cheios de papel, carteiras jogadas pelos cantos, alunos se empurrando e se espremendo nas portas das classes, paredes rabiscadas e pichadas, essa era a realidade da escola. Roseli passou por todo o corredor, como se fizesse um “tour” pela escola e, na última porta, chegou finalmente a 8ª série A.

A classe parecia um pouco escura, havia um varal nas paredes com trabalhos das crianças das séries iniciais que frequentam a escola no período da manhã, os alunos pareciam não se importar muito com a presença das professoras, continuavam falando alto, alguns ainda permaneciam em pé.

Com um som de shiuuuu e um dedo na boca a professora Gisela chamou a atenção dos alunos dizendo que faria a apresentação da nova professora de Educação Física. Falou que a professora era recém-formada e que iniciaria o trabalho com os alunos no lugar da professora do magistério que por um tempo estava dando as aulas de Educação Física em função de uma licença médica da professora efetiva de Educação Física da escola.

Os alunos ouviram as informações, mas sem muito entusiasmo. Roseli se assustou um pouco com aquilo, pois achava que os alunos gostavam das aulas de Educação Física. A professora Gisela ainda pediu para os alunos respeitarem a nova professora.

Terminada a apresentação a professora Gisela saiu e então Roseli começou a falar. Roseli disse que estava contente por estar naquela escola e com aqueles alunos, contou-lhes sobre a sua formação e falou que gostaria muito de conhecê-los melhor e de saber o que eles pensavam sobre as aulas de Educação Física.

Mas em meio aquela conversa, um aluno a interroga:

- Professora, nós vamos ou não vamos ter aula de Educação Física hoje????

Roseli, meio desconcertada sem saber muito bem o que e como responder disse que eles estavam tendo aula de Educação Física e que seria realizado primeiro as apresentações dos alunos e depois, provavelmente na próxima aula, eles iriam fazer a aula na quadra.

Um ar de insatisfação se fez presente e, com pouco caso, a proposta da professora Roseli foi atendida. Roseli solicitou aos alunos que eles respondessem as seguintes questões: O que era Educação Física para você? E, o que você gostaria de aprender nas aulas de Educação Física?

Além dessas questões, Roseli pediu aos alunos que, após respondê-las, fosse organizado um espaço de apresentação dessas respostas e de cada aluno (nome, onde morava, e o que fazia além da escola). Ela falou da importância de conhecê-los melhor para que a aula fosse mais adequada às necessidades e aos interesses daquele grupo.

Na hora das apresentações, os alunos não queriam falar muito não. Parecia ser entediante para eles ter uma aula de Educação Física para ficar falando daqueles assuntos.

Uma aluna com o braço estendido grita lá do fundo:

- Isso para mim não é Educação Física nem a “pau”!!!
E mais uma vez, com mais esse susto, a professora Roseli tenta explicar aos alunos porque ela estava fazendo aquilo com eles. Depois de algum tempo, na hora da dinâmica, as respostas e falas eram curtas e havia pouco interesse em conversar sobre as questões que a professora passara. Os alunos já estavam guardando caderno e fazendo bastante barulho quando o sinal toca avisando o fim da aula. Ao se despedir da turma, um aluno diz:
- Viu professora, vê se na próxima aula cê não vem com esses “embaços”. A gente qué é jogar futebol!!!
O tempo foi passando e a professora convivendo com esse contexto. Vez ou outra uma professora dizia:
- E aí professora Roseli, quando é que você vai dar aquela aula de ginástica para a gente emagrecer?
A diretora cobrava da professora Roseli que naquele mês os alunos teriam que participar dos jogos escolares e que, de uma vez por todas, deveriam trazer um troféu para a escola.
Mas, nas aulas da professora Roseli eram feitas outras coisas diferentes do costumeiro futebol. As meninas jogavam junto com os meninos e, ao longo do tempo, os alunos aprenderam a jogar peteca, ginástica olímpica, atletismo, vôlei, handebol, basquete, teatro, atividades rítmicas, condicionamento físico, a montar outros jogos e até discutiram manchetes de jornal sobre violência no esporte, os modelos de corpo feminino que apareciam nas revistas.
Em uma dessas aulas, Rafael, aluno da turma de Educação Física do curso noturno da professora Roseli, estava assistindo e pergunta à professora:
- Fessora, sai dessa de ficar ensinado todo mundo e todas essas coisas, o negócio é ensinar o futebol, fazê um time dos melhores e pronto!

Caso 2: Elefante colorido

- A aula começa mais uma vez em uma sala da segunda série do ensino infantil, a professora Cristina, recém formada, se encontra num grande problema, uma garotinha briga o tempo todo com sua coleguinha de sala.
- Intrigada pelo motivo que leva Leandra a pegar no pé de sua coleguinha Kelly, a professora Cristina começou a observar as atitudes de Leandra, que excluía Kelly de todas as atividades e brincadeiras, principalmente nas aulas de Educação Física.
- Cada dia mais Kelly se retraía diante das atitudes de Leandra. A professora suspeitava dos motivos que levavam Leandra a tomar estas atitudes, mas sua suspeita se concretizou quando elaborou uma atividade de aquecimento para a turma. Essa atividade se chamava Elefantinho Colorido, em que todos os alunos ficavam atrás de uma determinada linha no fundo da quadra, e somente um aluno que iniciaria a brincadeira ficaria no centro da quadra, deveria falar: “Elefantinho colorido”, o restante da sala responderia: “Que cor?”, o aluno do centro escolhe uma cor, os alunos que tivessem essa cor escolhida na roupa poderiam passar livremente até o outro lado da quadra, já os que não tiverem a cor, deveriam atravessar correndo até o outro lado da quadra sem serem pegos pelo aluno que escolheu a cor.
- A brincadeira foi um sucesso, até que foi a vez de Leandra escolher a cor. Leandra foi para o centro da quadra e gritou: “Elefantinho colorido”. A sala respondeu: “Que cor?”. Leandra escolheu cor de pele, e sem tripudiar saiu em disparada ao encontro de Kelly que atravessava calmamente pela quadra. Leandra encostou em Kelly e gritou: “Pega”. Kelly retrucou dizendo que poderia passar, pois a cor escolhida foi cor

de pele, mas Leandra inconformada respondeu que não poderia passar justamente por isso, a cor escolhida foi cor de pele e não preta.

A análise coletiva ocorreu por meio dos seguintes casos de ensino:

- Caso 3: Trauma de infância

Em uma segunda-feira, na Educação Física, Marcela estava animada porque na aula anterior a professora havia dito que iriam realizar algo diferente na próxima.

Enfim, passaram-se três aulas e chegou a aula de Educação Física; montou-se uma fila e no centro da fila havia um colchonete. Sem entender o que estava acontecendo os alunos continuaram com muita ansiedade para realizar a atividade, até que o primeiro aluno da fila deitou-se no colchonete e foi ordenado a virar cambalhota e assim fez até que a vez de Marcela chegou.

O seu coração foi a mil, ela tremia dos pés a cabeça, e estava quase fazendo xixi nas calças, parece engraçado, mas ela tinha muito medo de fazer esse tipo de exercício, porque a mãe dela já havia alertado de que isso era perigoso e por esse motivo ela nunca fez essa atividade.

Como Marcela era muito dramática ela começou a pensar em todas as consequências enquanto a professora insistia para que ela participasse da aula, até que a professora se cansou de pedir e carregou a aluna à força até o colchonete, deitou-a e mandou que ela levantasse suas pernas e no momento em que levantou, ela puxou-a com força até que fizesse a menina virar para o outro lado. A aluna machucou o pescoço, e com muita vergonha por ter sido a única com dificuldade nessa atividade tão simples, conteve o choro e a dor.

Mas ao chegar em casa o pescoço doía mais ainda, então ela contou tudo para sua mãe. Rosa, muito nervosa com a situação, disse para a filha que no dia seguinte iria até a escola conversar com a professora, mas a menina não deixou, disse que não tinha outra forma, que ela teria que realizar o exercício de qualquer modo, pois a professora era muito rígida.

Até hoje Marcela odeia essa aula, e não participa dos exercícios de forma alguma, mas não por culpa dos profissionais que exercem essa profissão, e sim por culpa de uma única pessoa!

- Caso 4: Bullying

Dia 23 de abril de 2006, na escola X. Os alunos da professora Márcia estão se preparando para ter uma aula prática de Educação Física na quadra.

Essa turma do ensino fundamental era a 6ª série D, uma turma muito participativa, da qual todos desenvolviam todas as atividades, incluindo os jogos, brincadeiras, danças, etc.

Todos muito fanáticos por futebol. A professora dá a opção de escolha com relação ao que vão fazer durante a aula livre, que

a turma ganhou devido aos excelentes números de notas altas. Todos escolhem o futebol.

A professora nota que sempre durante as escolhas dos times, sobram dois alunos, um muito tímido, classificado como o “nerd” da sala, e o outro que havia sido apelidado pela turma por “pão de queijo” por ser gordinho. Ela se choca pelo fato de seus alunos com 12 anos de idade ainda terem esse tipo de preconceito na cabeça. Com isso ela formula uma atividade de como mostrar para seus alunos que isso não deve ser feito, solicitando para a sala que pesquisem sobre o bullying. Quando ela fala essa palavra todos ficam intrigados, querendo saber o que é isso.

Chega sexta-feira, dia da outra aula de Educação Física naquela semana, a professora entra na sala e pede para que os alunos comecem a expor suas pesquisas e cartazes, e em cima de tudo isso ela faz um debate no qual explica o que é o bullying e o mal que ele faz para as crianças que sofrem esse preconceito em sua vida escolar. Logo após, ela cita o caso de bullying que ela presenciou durante a aula anterior.

Os alunos inconformados com suas atitudes, no mesmo momento, se arrependem e começam a pedir desculpas a seus colegas, pois eles não sabiam o tamanho da gravidade desse tipo de “brincadeiras”, e o quanto isso pode frustrar e magoar as pessoas.

Essa foi uma forma bem sucedida encontrada pela professora para acabar com o preconceito durante suas aulas. Se ela não tivesse apresentado o bullying para seus alunos, talvez até hoje eles ainda estivessem vitimando seus próprios amigos com uma coisa que eles nem sabiam que existia.

Hoje seus alunos com seus já 16, 17 anos, dão palestras e orientam a nova geração que entra anualmente na escola para que eles não passem pelo o que eles passaram, tanto como agressores, ou vítimas. Eles fazem cartazes, conversam sobre o assunto frequentemente, e quando veem esses tipos de atitudes acontecendo eles interferem, e explicam que essas ações não são corretas.

Disso tudo, podemos concluir que muitas coisas dessa vida só necessitam que sejam apresentadas e ensinadas, pois um cidadão é formado de boas ações e caráter, sendo assim, se sempre nos preocuparmos com o bem estar do próximo o fluxo de vítimas de bullying tende a diminuir de uma maneira, que em breve estará escasso.

Esses casos de ensino envolveram as temáticas: início da docência, preconceito racial, ensino da ginástica e bullying. Esses quatro casos de ensino foram selecionados porque eram relacionados à Educação Física, foram considerados bem escritos, apresentavam temas variados e possibilitavam diferentes análises.

A comunicação entre a pesquisadora e os participantes realizou-se a partir do ambiente virtual e também pela ferramenta WhatsApp que foi utilizada

para facilitar a comunicação. Criou-se um grupo WhatsApp no qual eram enviadas informações sobre as atividades e prazos da formação online. Além disso, durante o processo, essa ferramenta possibilitou a aproximação da pesquisadora com os participantes que manifestaram as dúvidas e dificuldades tanto no grupo quanto de forma particular.

É importante ressaltar que, através do WhatsApp, durante a realização do Módulo 2 da formação on-line, os professores manifestaram dificuldades com os prazos das atividades, sugerindo que a atividade da semana tivesse o prazo final às segundas-feiras e não aos domingos como vinha sendo realizado até o momento, argumentando que a maioria tinha o fim de semana para realizar as atividades. Para atender as necessidades dos professores, o prazo foi alterado.

Ainda durante o MÓDULO 2, uma das participantes também revelou pelo WhatsApp, de forma particular, estar com dificuldades em escrever durante as atividades da formação alegando que não escrevia há um tempo. Dessa forma, a pesquisadora pode auxiliá-la e encorajá-la a não desistir de escrever nas atividades, orientando que escrevesse em suas tarefas com suas próprias palavras e tentando estabelecer relações com a sua prática docente, ajudando-a a compreender que a escrita é um processo e que necessita de uma prática contínua.

No MÓDULO 3, iniciou-se a produção dos casos de ensino. Os casos de ensino foram produzidos individualmente em duas fases. Na primeira fase, os professores escreveram baseados em situações vividas no cotidiano escolar, caracterizados por um conflito ou dilema e que possibilitassem reflexões sobre o ensino da Educação Física. Na segunda fase, a partir dos elementos elencados no feedback recebido da primeira versão, deram início à escrita efetiva do caso de ensino.

Após a produção dos casos de ensino, a tutora indagou os participantes, sobre como foi a experiência de escrever o caso de ensino e eles responderam com uma narrativa através de mensagens via e-mail interno do ambiente virtual *Moodle*.

Para exemplificar como foram as devolutivas da tutora, segue abaixo uma delas enviada a uma das participantes na fase de produção do caso de ensino:

Olá Flavia! Tudo bem com você?

A produção dos casos de ensino é parte principal da nossa formação. No próximo módulo iremos compartilhar os casos produzidos com os demais colegas para que possam analisar as situações descritas.

Gostei bastante da sua narrativa. Você trouxe uma situação problemática muito presente nos dias atuais na escola.

A fim de aprimorar o seu caso de ensino, sugiro algumas complementações:

1. No começo, escreva mais sobre a professora Laila e como era essa rotina exaustiva: quantas aulas ela lecionava por semana, quantas turmas, o que é o horário pedagógico coletivo, etc.

2. Descreva mais como era a turma do oitavo ano: quantos alunos, idade aproximada dos alunos, características dos alunos, como costumava ser na rotina da EF a divisão ou não de meninos e meninas, como os alunos se comportavam diante da diferença de gênero, etc.

3. Se possível, descreva como era o contexto desta escola: a questão da diversidade e a temática do gênero era discutida entre a equipe gestora, professores e alunos? Qual a posição da escola ou gestão sobre trabalhar sobre gênero na escola? A professora em algum outro momento já havia notado alguma situação como a deste caso nesta turma? A questão do gênero era trabalhada na EF?

4. Sugiro que coloque a fala do aluno com travessão para dar um destaque. O que você acha?

5. Após a fala do aluno Cauê, descreva se possível como foi o choque sofrido pela professora, ou seja, destaque os sentimentos, os pensamentos e as dúvidas da professora Laila. E os alunos? Foi possível perceber como o resto da turma reagiu diante da fala de Cauê?

Flavia,

Gostei bastante da sua produção e as minhas colocações são apenas sugestões! Você demonstrou que compreendeu bem a estrutura de um caso de ensino e eu já fico pensando nas inúmeras reflexões que podem ser feitas através dele e como isso pode contribuir para o desenvolvimento profissional docente dos colegas que terão acesso ao seu caso de ensino.

Pra finalizar o meu feedback, gostaria de saber como foi para você escrever esse caso de ensino? Você conseguiu refletir sobre a situação ao escrevê-lo?

Você pode me responder por mensagem via *Moodle*, ok?

Aguardo a próxima versão do seu caso de ensino e qualquer dúvida sobre as minhas sugestões, entre em contato.

Parabéns pelo trabalho!

Abraços!

Na UNIDADE II, do MÓDULO 3, os casos de ensino produzidos foram analisados coletivamente através de fóruns de discussão. Os casos foram agrupados por temáticas comuns que estabeleciam aproximações para a análise nos fóruns. No total, foram realizados cinco fóruns com análises coletivas dos casos de ensino produzidos.

Para finalizar, os participantes avaliaram o processo formativo através da elaboração uma narrativa descritiva-reflexiva sobre as expectativas iniciais, as aprendizagens, as dificuldades, as facilidades, os feedbacks recebidos, a participação, o que mais agradou e sugestões para a melhoria da formação.

3.4 Instrumentos de coleta de dados

Os instrumentos de coleta de dados da pesquisa envolveram estratégias que pudessem facilitar o processo de reflexão docente. De acordo com Rinaldi e Reali (2008), na pesquisa colaborativa:

Em termos metodológicos entende-se que a apreensão da prática reflexiva envolve, em algum sentido, a busca de informações internas e externas aos sujeitos à qual se refere por meio de atividades que facilitem a emergência de seus conhecimentos e crenças. (p. 265)

Para tal apreensão, o principal instrumento de coleta dos dilemas vividos pelos professores de Educação Física foram os casos de ensino. Além dos casos de ensino, foram utilizados as narrativas e os registros dos professores nas diversas atividades propostas através das ferramentas que compunham o ambiente virtual (tarefas, fóruns de discussão e mensagens do e-mail interno do ambiente virtual).

A partir das narrativas, pretendeu-se investigar os dilemas, as reflexões e os conhecimentos dos professores de Educação Física, pois em concordância com Rinaldi e Reali (2008):

As palavras são consideradas como sendo veículo para o pensamento e podem representá-lo de *modo isomórfico* ao que existe na mente das pessoas; seus pensamentos, crenças, conhecimento e sentimentos estão *contidos* em suas palavras. (p. 265, grifos das autoras)

O quadro a seguir foi elaborado para sintetizar a natureza dos dados e os instrumentos utilizados:

Quadro 4 - Natureza dos dados da pesquisa

| Atividade | Ferramenta do Moodle | Tipo de Narrativa/Registro |
|------------------|------------------------------------|---|
| 1.2 | Fórum de discussão | Registro de apresentação aos colegas, expectativas sobre a formação e sobre a temática dos casos de ensino (se conhecia, se já teve algum contato) |
| 2.1 | Tarefa | Narrativa-síntese sobre os conceitos do texto: Casos de ensino e processos de aprendizagem profissional docente (NONO; MIZUKAMI, 2002) |
| 2.2 | Fórum de discussão | Registros e narrativas sobre os conceitos estudados na atividade 2.1 e a relação deles com a Educação Física |
| 2.3 | Tarefa | Análise narrativa sobre o caso de ensino: O negócio é ensinar o futebol |
| 2.4 | Tarefa | Análise narrativa sobre o caso de ensino: Elefante Colorido |
| 2.5 | Fórum de discussão | Análise e discussão dos casos de ensino: Trauma de infância e Bullying |
| 3.2 | Tarefa | Produção do Caso de ensino |
| Atividade extra | E-mail interno do ambiente virtual | Narrativa sobre como foi escrever o caso de ensino |
| 4.1 | Fórum de discussão | Análise e discussão dos casos de ensino: - Meninos também brincam de boneca - Futebol não é para menina? - Gênero na Educação Física escolar |
| 4.2 | Fórum de discussão | Análise e discussão dos casos de ensino: - Quem está com a razão? - Briga de amigos na aula de Educação Física |
| 4.3 | Fórum de discussão | Análise e discussão dos casos de ensino: - Uso das quadras nas aulas vagas - Desafio de uma professora iniciante |
| 4.4 | Fórum de discussão | Análise e discussão do caso de ensino: - O dilema da festa junina |
| 4.5 | Fórum de discussão | Análise e discussão dos casos de ensino: - Corrida sem barreiras - Uma situação de exclusão |
| Avaliação Final | Tarefa | Narrativa sobre os processos vividos e temas tratados durante a formação |

Fonte: Elaborado pela autora.

Os dados das atividades 1.1 e 3.1 não foram utilizados na pesquisa pois uma atividade se referia a construção do perfil do participante no ambiente virtual (colocar foto e informações pessoais) e a outra atividade se referia a primeira versão do caso de ensino produzido. Dessa forma, somente a versão final do caso de ensino foi analisado nesta pesquisa.

No total, as narrativas e registros dos professores foram coletados a partir de 14 atividades, incluindo narrativas e registros individuais (por meio das tarefas e e-mail interno do ambiente virtual) e coletivos (por meio dos fóruns de discussão). Assim, foram seis atividades individuais totalizando 60 atividades; e oito atividades coletivas (fóruns).

3.5 Análise dos dados

A análise dos dados foi norteada pela orientação de Gomes (1994) que, em linhas gerais, consiste em:

1. Pré-análise: mapeamento e organização de todos os dados;
2. Exploração do material: leituras repetidas dos dados encontrados, identificação das recorrências relevantes e constituição de categorias de análises;
3. Tratamento e interpretação dos dados: articulação dos dados com o referencial teórico da pesquisa, com os objetivos e com a questão da pesquisa.

3.5.1 Pré-análise: mapeamento e organização dos dados

As diversas narrativas e registros presentes nas atividades realizadas durante os oito meses de duração da intervenção formaram um grande conjunto de dados. A pesquisadora e também tutora das atividades organizou o armazenamento e organização dos dados durante o desenvolvimento da intervenção de forma processual.

A organização dos dados inicialmente foi realizada de forma individual, com uma pasta contendo todas as atividades individuais de cada docente participante. Os fóruns de discussão foram organizados em uma pasta

específica, com um arquivo para cada fórum na íntegra incluindo o fechamento da discussão realizado pela tutora e pesquisadora. O fechamento do fórum se baseava em uma síntese das narrativas dos participantes de forma sistematizada por aspectos recorrentes durante a discussão. Dessa forma, os fechamentos dos fóruns facilitaram a análise dos dados posteriormente.

Os casos de ensino produzidos foram organizados em uma pasta específica, contendo os dez casos de ensino dos participantes em arquivos separados. Vale ressaltar que foram organizadas duas pastas: uma com a primeira versão dos casos de ensino e outra com a versão final corrigida e melhorada após o feedback oferecido pela tutora.

Posteriormente, os dados foram agrupados em tabelas para repetidas leituras com o objetivo de encontrar as recorrências e idiosincrasias (GOMES, 1993).

Todos os dados da pesquisa estão em anexo (ANEXO 3) neste trabalho com nomes fictícios dos participantes, em conformidade a ética da pesquisa com seres humanos.

3.5.2 Exploração do material

Após o mapeamento e a organização dos dados, a pesquisadora realizou leituras repetidas das narrativas, dos fóruns e dos casos de ensino produzidos, identificando os temas recorrentes para a constituição das categorias de análise. Com base nos objetivos da pesquisa, foram constituídas três categorias de análises:

1.DILEMAS E FORMAS DE ENFRENTAMENTO APRESENTADOS POR PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

2.REFLEXÕES E CONHECIMENTOS EXPRESSOS POR PROFESSORES AO ANALISAREM E PRODUZIREM CASOS DE ENSINO

3.CONTRIBUIÇÕES DA INICIATIVA DE FORMAÇÃO CASOS DE ENSINO E A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO FÍSICA

A seguir, são descritas brevemente as categorias de análise constituídas.

CATEGORIA 1: DILEMAS E FORMAS DE ENFRENTAMENTO APRESENTADOS POR PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Esta categoria apresenta e analisa os dilemas relativos as práticas pedagógicas identificados pelos professores por meio dos casos de ensino e as propostas dos professores de enfrentamento e resolução de tais dilemas. Os dilemas foram organizados em subcategorias:

Subcategoria 1.1 - As questões sobre gênero na Educação Física

Esta subcategoria analisa os dilemas no tratamento das questões de gênero na Educação Física identificado em três dos casos de ensino produzidos pelos professores. Tais casos de ensino envolveram uma garota que queria brincar de boneca com as meninas ao invés de carrinho com os meninos, um adolescente que se incomodou ao ser chamado junto com o grupo de meninos e meninas que queriam jogar futebol, mas eram excluídas pelos meninos. Esta subcategoria também apresenta as propostas dos professores de enfrentamento e resolução de tais dilemas.

Subcategoria 1.2 - O preconceito e exclusão na Educação Física

Esta subcategoria apresenta e analisa o dilema do preconceito racial identificado no caso de ensino: “Elefantinho colorido” utilizado no início do processo formativo e o dilema do preconceito e da exclusão de estudantes com deficiência intelectual identificado na produção de dois casos de ensino dos professores. Também são apresentadas as propostas dos professores de enfrentamento e resolução de tais dilemas.

Subcategoria 1.3 - O início da carreira do professor de Educação Física

Esta subcategoria apresenta e analisa o dilema do início da carreira do professor de Educação Física que foi identificado no caso de ensino “O negócio é ensinar futebol” utilizado no início do processo formativo e em dois casos de ensino produzidos pelos professores. Esses casos trouxeram dilemas do início da carreira do professor de Educação Física narrados e vividos pelos

professores. Também são apresentadas propostas de enfrentamento e resolução dos dilemas.

Subcategoria 1.4 - Realização e organização de festas comemorativas na escola

Esta subcategoria apresenta e analisa o dilema da festa junina e de outras festas comemorativas identificado em um dos casos de ensino produzidos. Esse caso de ensino trouxe o dilema da realização da festa junina na escola e da cultura escolar de estabelecer o professor de Educação Física como o principal responsável pelo evento e pela realização das danças tradicionais. São apresentadas as propostas dos professores de enfrentamento e resolução de tal dilema.

CATEGORIA 2: REFLEXÕES E CONHECIMENTOS EXPRESSOS POR PROFESSORES AO ANALISAREM E PRODUZIREM CASOS DE ENSINO

Esta categoria apresenta e analisa as reflexões e os conhecimentos revelados e construídos pelos professores nas análises individuais dos casos de ensino, nas análises coletivas dos casos de ensino e no processo de escrita e produção dos casos de ensino.

CATEGORIA 3: CONTRIBUIÇÕES DA INICIATIVA DE FORMAÇÃO “CASOS DE ENSINO E A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO FÍSICA”

Esta categoria apresenta uma análise geral da formação desenvolvida, das contribuições da ação para os participantes com base nas expectativas dos participantes e na avaliação da iniciativa.

3.5.3 Tratamento e interpretação dos dados

Em todas as categorias de análise, a pesquisadora permanentemente articulou os dados oriundos das diferentes fontes: narrativas, casos de ensino, e registros com o referencial teórico, considerando os objetivos e a questão que envolve esta pesquisa.

Tendo em vista o objetivo geral e específicos desta pesquisa, as análises foram em torno dos dilemas das práticas pedagógicas do ensino da Educação Física, das propostas de enfrentamento, das reflexões e conhecimentos expressados pelos professores.

De maneira resumida e sistematizada, os dados foram tratados e interpretados da seguinte maneira:

Quadro 5 - Categorias de análise dos dados

| CATEGORIAS | PRINCIPAIS TEMAS E ASSUNTOS ABORDADOS | PRINCIPAIS BASES TEÓRICAS |
|--|--|---|
| DILEMAS E FORMAS DE ENFRENTAMENTO APRESENTADOS POR PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA | <ul style="list-style-type: none"> • Gênero • Preconceito e exclusão • Início da carreira • Realização e organização de festas comemorativas na escola. | DEVIDE <i>et al.</i> (2011) ALTMANN (2011) GOMES (2008) MARTINS; JUSTE (2014) MARCELO GARCIA (2011) HUBERMAN (1992) SILVA; OLIVEIRA (2018) BARROSO (2018) CAMPOS (2007) |
| REFLEXÕES E CONHECIMENTOS EXPRESSOS POR PROFESSORES AO ANALISAREM E PRODUZIREM CASOS DE ENSINO | <ul style="list-style-type: none"> • As reflexões individuais e coletivas • Os conhecimentos expressos na análise dos casos de ensino • Os novos conhecimentos • A exploração do raciocínio pedagógico • A escrita de casos de ensino | RODGERS (2002) MERSETH (2018) SHULMAN (1996) MIZUKAMI (2002) LOUGHRAN (2016) |
| CONTRIBUIÇÕES DA INICIATIVA DE FORMAÇÃO “CASOS DE ENSINO E A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO FÍSICA” | <ul style="list-style-type: none"> • Expectativas dos participantes • Compartilhamento de práticas • Aspectos positivos da formação on-line • Ações da formadora • Dificuldades dos participantes | CALDEIRA (2011) STANO (2015) RAMIRES (2018) MEYER <i>et al.</i> (2018) MEYER; VOSGERAU (2020) OLIVEIRA (2011) MERSETH (2018) TANCREDI; REALI; MIZUKAMI, (2008) |

Fonte: Elaborado pela autora.

CAPÍTULO 4

OS CASOS DE ENSINO NA DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA COMO REVELADORES DE DILEMAS E MOBILIZADORES DE REFLEXÕES E CONHECIMENTOS

Com o intuito de alcançar o objetivo desta pesquisa, que foi **identificar e analisar os dilemas, reflexões e conhecimentos relacionados à docência de professores de Educação Física, a partir da análise e construção de casos de ensino**, a seguir são apresentadas as análises dos dados das categorias definidas.

4.1 Dilemas e formas de enfrentamento apresentados por professores de Educação Física

Dois dos casos de ensino utilizados no processo formativo realizado e oito dos casos de ensino construídos pelos professores, representaram dilemas vividos na atuação do docente de Educação Física, totalizando 10 dilemas. Tais dilemas envolveram os seguintes temas:

- 1 Gênero (3);
- 2 Preconceito e exclusão (3);
- 3 Início da carreira do professor (3);
- 4 Realização e organização de festas comemorativas na escola. (1)

Tais temas têm ganhado relevo nas investigações e produções acadêmicas e na área da Educação Física.

A discussão sobre **gênero** tem sido bastante presente na área da Educação Física (DEVIDE *et. al.* 2011). Diversas pesquisas (SOUZA; ALTMANN, 1999; CRUZ; PALMEIRA, 2009; ALTMANN *et al.*, 2011) revelam que a questão da diferença de gênero tem sido histórica e socialmente construída e que as relações sociais e culturais têm efeitos sobre as atitudes dos meninos em relação as meninas nas práticas corporais e na Educação Física escolar. Isso se confirma nas concepções, muitas vezes, estabelecidas na sociedade, na família, nas mídias. Desde a infância das crianças, os meninos são influenciados a aprender que têm que brincar de carrinho e as meninas de boneca. Há ainda a

constituição de discursos como: “futebol não é para menina, ballet não é para meninos, azul é de menino e rosa de menina, entre outros”. Tudo isso acaba por definir o que é próprio de cada gênero na sociedade e circunscrevendo as atitudes dos sujeitos.

Cruz e Palmeira (2009) afirmam que “[...] as instituições, escola e família, são consideradas as principais responsáveis pela construção e/ou reprodução de conceitos equivocados, ou melhor, valores estereotipados acerca das questões de gênero” (p. 116). Os mesmos autores, afirmam ainda que, muitas vezes, os professores tratam meninos e meninas de formas diferentes, reproduzindo estereótipos e preconceitos de gênero.

Na Educação Física, por exemplo, algumas ações ainda são comuns nas aulas, como a separação de meninos e meninas, métodos de escolha de equipes que favorecem a exclusão de meninas e a ênfase nos conteúdos esportivos como o futebol que culturalmente, no Brasil, é masculinizado, sendo alimentado pelas mídias. Essas ações demonstram que a Educação Física acaba reproduzindo e legitimando ideologias de gênero, como o sexismo e o machismo (PEREIRA *et al.*, 2015).

Sobre isso, concordamos com Dornelles (2011) ao alertar que é necessário “[...] exercitar o olhar, suspeitar, duvidar de práticas comuns ao cotidiano da disciplina de Educação Física na escola” (p. 27) e “[...] questionarmos o que se constitui como natural e incorporado na Educação Física escolar” (p. 28). Sendo assim, a escola e a Educação Física não podem ignorar suas influências na construção das identidades de gêneros dos sujeitos e na maneira como eles se expressam e agem em relação a diferença de gêneros.

A temática do **preconceito e exclusão** nesta pesquisa, trata do preconceito racial e da exclusão de estudantes com deficiências.

Para Gomes (2008), situações envolvendo discriminação e preconceito são desafios constantes para os professores nas aulas de Educação Física. As situações de preconceito podem ocorrer em outros espaços e componentes curriculares da escola, todavia a aula de Educação Física se caracteriza por dinâmicas de aulas nas quais há uma maior exposição dos corpos e por isso pode evidenciar tais preconceitos.

Sobre os estudantes com deficiência, de acordo com a LDB (Lei de Diretrizes e Bases) 9394 de 20/12/1996, alterada pela Lei 12796 de 04/04/2013, a

Educação Especial é entendida como uma modalidade de educação escolar que deve ser oferecida preferencialmente pela rede regular de ensino. Dessa forma, as instituições e os profissionais da Educação deveriam estar preparados para incluir os estudantes com deficiências em todas as atividades escolares.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, afirmam ainda que os sistemas de ensino devem garantir condições para uma educação de qualidade para todos.

Assim, o processo de inclusão envolve incluir todos no mesmo processo educativo, sem distinção de condições físicas, intelectuais ou sociais. A inclusão não envolve apenas permitir o acesso de pessoas com deficiência nas escolas, mas oferecer as condições necessárias para que estes possam usufruir da Educação como acessibilidade, adaptações, tecnologias e materiais adequados aos diferentes tipos de deficiências, bem como, profissionais preparados para dar todo o suporte necessário a estes estudantes.

A Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015 do Estatuto da Pessoa com Deficiência, garante que as pessoas com deficiência possuem direito à igualdade de oportunidades sem nenhum tipo de discriminação. Nesse viés, na escola ou na aula de Educação Física, essa igualdade de oportunidades também precisa ser garantida.

Não se pode deixar de falar especificamente da inclusão de estudantes com deficiência nas aulas de Educação Física. O acesso de todos as práticas corporais é amparado constitucionalmente pela Constituição Federal de 1988. Desse modo, quando a participação do indivíduo é de alguma forma vedada, o seu desenvolvimento físico, cognitivo ou motor é comprometido (BRANDÃO; CORBUCCI, 2002).

Os Parâmetros Nacionais Curriculares (PCN) de Educação Física (BRASIL, 1997) também garante que:

A Educação Física escolar deve dar oportunidades a todos os alunos para que desenvolvam suas potencialidades, de forma democrática e não seletiva, visando seu aprimoramento como seres humanos. Cabe assinalar que os alunos portadores de necessidades especiais não podem ser privados das aulas de Educação Física. (p. 29)

Somado a esses fatores, as práticas corporais com ênfase na competição, principalmente em alguns conteúdos esportivos, não favorecem a inclusão dos

estudantes com deficiência. Pelo contrário, uma cultura competitiva pode ser fonte exclusão e barreira para o processo de inclusão, uma vez que a competição excessiva favorece o desempenho e os mais habilidosos (AGUIAR; DUARTE, 2005; MARTINS, JUSTE; 2014; FABRI, 2017).

Por isso é importante que as aulas de Educação Física envolvam uma variedade de conteúdos da Cultura Corporal de Movimento, valorizando a diversidade, a cooperação, a amizade, a autonomia dos estudantes e princípios democráticos, para que todos tenham a oportunidade de usufruir dos benefícios dos jogos, brincadeiras, danças, lutas, ginásticas e esportes.

O **início da carreira** é uma temática que envolve muitos dilemas para os professores, sendo uma fase difícil marcado por intensos desafios e sentimentos (MARCELO GARCIA, 2011).

De acordo com Huberman (1992), o tempo compreendido entre o primeiro e o quinto ano do exercício profissional é caracterizado como início da carreira. O autor compreende durante esse período, o professor ao mesmo que se empenha no enfrentamento de novas experiências e desafios procura meios para se autodefender. Ele precisa dar conta do conteúdo a ser ensinado, do controle da sala, das questões burocráticas, enfim, de uma infinidade de coisas para as quais não foi formado ou que não se sente seguro.

Segundo Mariano (2012), “o iniciante vê-se mergulhado em um contexto de dúvidas e tensões, e ainda precisa adquirir um conhecimento e competência profissional, em um curto espaço de tempo” (p. 81), pois, muitas vezes, os conhecimentos da formação inicial não são suficientes.

Esse momento inicial é chamado de “choque de realidade”, no qual o iniciante se depara com diversas situações conflitantes que podem resultar em sentimentos negativos, tais como insegurança, incerteza, desânimo, confusão e solidão. O sentimento de solidão é comum entre os iniciantes e é reforçado pela falta de apoio que pode ser de natureza institucional ou dos pares (VEENMAN, 1984; LIMA *et al.*, 2007; REALI *et al.*, 2008; ANDRÉ, 2012).

Veenman (1984) ainda considera que o termo “choque de realidade” é um tanto inapropriado ao refletir que esse termo sugere um choque curto, mas que na verdade esse tipo de sentimento pesa sobre o professor iniciante durante os primeiros anos de atuação.

A realização e organização de festas comemorativas na escola também é uma temática dilemática no sentido de questionarmos se devem ou não serem realizadas e quais seus significados

As festas populares, assim como a festa junina, partem de um pressuposto cultural do povo brasileiro.

A origem das festas populares se deu na Idade Antiga. Os povos europeus costumavam celebrar o fim do verão e início do inverno, como uma forma de afastar os “maus espíritos” que prejudicavam as colheitas. Na idade Média, a Igreja católica se apropriou da festa como forma de celebração dos santos padroeiros: Santo Antônio, São João e São Pedro. No Brasil, com o passar dos anos, a festa foi se tornando tradicional e passou a privilegiar o caráter lúdico da festa e próprio da zona rural (BARROSO, 2018; CAMPOS, 2007);

Embora tenham origem religiosa, tais festas foram se modificando com o tempo, e a escola não fica imune a essas comemorações. É comum a realização da festa junina, tanto nas escolas públicas como nas privadas. Em muitas das escolas, inclusive, essa data é marcada pela arrecadação de verbas para a instituição.

Campos (2007) e Barroso (2018) criticam o caráter preconceituoso de alguns elementos, como da festa junina, como o casamento na roça, que geralmente é representado como um casamento forçado e o estereótipo do homem e da mulher rural como caipiras, que falam errado, com roupas remendadas, com falha nos dentes, etc.

Dessa forma, a escola acaba reproduzindo e perpetuando esses estereótipos, sem nenhum tipo de reflexão, já que essas visões sobre o homem e a mulher do campo pouco ou nada tem a ver com a realidade.

Apesar das críticas, Barroso (2018) esclarece que as festas laicas que envolvam a comunidade escolar com fins pedagógicos claros, assim como outras comemorações, podem ser realizadas nas escolas, uma vez que se tornem oportunidades de reflexão e aprendizagens, que estejam alinhadas ao currículo, que respeitem a alteridade e diversidade dos povos e que não reforcem preconceitos.

Todas estas situações envolveram dilemas das práticas pedagógicas dos professores de Educação Física, pois apresentaram-se como questões

problemáticas e conflituosas que eles disseram enfrentar em suas práticas profissionais (ZABALZA, 2004; SADALLA; SÁ-CHAVES, 2008).

A partir das análises e discussões realizada pelos professores, foi construído-se uma lista de propostas de enfrentamentos para cada um dos dilemas revelados nos casos de ensino. Tais enfrentamentos são sugestões de ações, atividades, materiais, dinâmicas, projetos, dentre outros, para lidar com os dilemas. Não se trata de uma prescrição que garante a resolução do problema enfrentado, mas são opções que podem auxiliar os professores em suas práticas, considerando aquilo que for significativo para cada docente, cada situação e cada contexto de atuação.

A seguir, serão apresentados e analisados os dilemas e as propostas de enfrentamentos dos professores para solucionar ou minimizá-los.

4.1.1 As questões sobre gênero na Educação Física

As questões sobre gênero foram identificadas na produção de três casos de ensino: "Meninos também brincam de boneca", "Gênero na Educação Física escolar" e "Futebol não é para menina?"

O primeiro caso "Meninos também brincam de boneca", evidenciou uma situação na qual um garoto do 2º ano levou um carrinho para uma aula destinada ao uso de brinquedos, entretanto, a professora notou que ele estava triste e sem participar da atividade, pois queria brincar de boneca com um grupo de meninas ao invés de fazê-lo com seu carrinho:

Na última sexta-feira daquele mês, como todas as outras últimas sextas do mês seria o "Dia do tudo pode", um dia em que os alunos podem usufruir do material utilizado nas aulas de Educação Física para criar seus próprios jogos e brincadeiras, no entanto com a turma do 2º ano A, atendendo uma solicitação da professora da sala para que eu deixasse os alunos trazerem seus próprios brinquedos e compartilhassem entre si.

Naquela manhã de outono, já havia dado três aulas e após o intervalo seguia para pegar a turma do 2º ano A, logo que cheguei à sala pude observar uma grande euforia dos alunos, mais do que de costume e ansiosos para subir na quadra, naquele momento não me atentei há muitas coisas, apenas em subir logo, para que eles pudessem tirar maior proveito daquele momento que eles desejavam tanto.

Já na quadra, as crianças começaram a se organizar em grupos, a maioria por afinidade de amizades, alguns grupos concentravam-se meninos e meninas brincando juntos, outros solitários em alguns momentos e em outros procuravam alguém para brincar, sentei em uma cadeira e ali observei-os por um instante, o suficiente para perceber que Bruno estava quieto, sentado de cabisbaixa e com a toca tampando sua cabeça. Do seu lado havia um grupo de meninas, que brincavam de casinha, com panelinhas e com bonecas, paninhos e roupinhas, cuidavam cuidadosamente de suas supostas filhas.

Aproximei-me de Bruno, abaixei-me, tentei olhar nos seus olhos, mas ele desviava seu olhar no meu, mesmo assim perguntei se havia acontecido alguma coisa, ele rapidamente disse que não, só não queria brincar porque não estava muito bem, entretanto aparentemente Bruno estava com uma feição ótima, apenas mostrava-se triste. Assim, continuei a interrogá-lo a fim de descobrir o que poderia ter acontecido com ele e ligeiramente pude ver ao seu lado um lindo carrinho de fricção virado de cabeça para baixo, bem novo, provavelmente com pouco uso, segui minha mão em direção ao carrinho virando-o e empurrei vagarosamente, ao mesmo tempo, perguntei a Bruno de quem era aquele brinquedo. Bruno ainda na mesma posição, respondeu que era dele e eu tentando motivá-lo chamei-o para brincar com aquela “máquina possante”, imediatamente Bruno pela primeira vez me olhou e com um semblante não mais triste, dando lugar a rugas de fúria me disse que não gostava dele e de nenhum outro que ele tinha.

Agora com ele olhando nos meus olhos disse a ele para ir brincar de outra coisa, que não precisava ser necessariamente com o brinquedo que havia trazido. Bruno mais uma vez abaixou a cabeça e quase com a voz sem sair disse-me que era o que ele queria, mas que as meninas não o deixaram brincar e olhou para aquele grupo de meninas que estava ao seu lado.

Como assim, ele queria brincar de bonecas com as meninas? Sim uma situação normal para mim, no entanto percebi que naquele grupo não era. Assim cuidadosamente, peguei na mão de Bruno e chamei-o em direção a elas, com o carrinho na mão, abaixei-me e exclamei:

- Bruno quer brincar com vocês, olha o carrinho dele que pode ser de alguma menina para ir às compras e levar seus filhos à escola!

Elas olharam curiosa para o carrinho e uma delas me respondeu:

- Mas professora, carrinho é brinquedo de menino! E menino não brinca de boneca!

Eu retornei:

- Na sua casa você nunca viu sua mãe dirigindo e seu pai cuidando de você?

Ela um pouco tímida respondeu que sim e eu aproveitei a oportunidade para tentar incluir Bruno na brincadeira delas, dizendo que não existe brinquedo de menino e de menina que todos podem gostar de brincar de tudo e isso será muito divertido e importante quando eles forem adultos. Nesse momento, uma delas pegou o carrinho de minha mão e as outras puxaram Bruno rapidamente para a roda e toda aquela tristeza que Bruno sentia foi-se embora e ele brincou de bonecas!

O caso “Gênero na Educação Física escolar”, descreveu uma situação envolvendo um estudante do oitavo ano na qual em uma atividade em que a professora optou por chamar as meninas em primeiro lugar, foi interrogada pelo estudante timidamente: “E os meninos que querem ser meninas?”. A professora notou então, que o estudante se mostrou insatisfeito ao ser chamado junto com os meninos por questões relacionadas a identidade de gênero:

Era mais um dia letivo, numa escola pública com a professora Laila, que lecionava na disciplina de Educação Física há mais de 14 anos.

Era uma manhã cheia, com todas as aulas e Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo no período da tarde (seis aulas no período da manhã e a tarde duas horas de ATPC, Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo, no qual o corpo docente se reúne com a coordenação e direção para estudos e discussões do contexto escolar), dentro de uma rotina exaustiva de 32 aulas na semana.

Aquela turma era bem participativa, um oitavo ano do Ensino Fundamental (13 e 14 anos), com 30 alunos matriculados e frequentes, uma turma empolgada com as aulas de Educação Física. Após a chamada na sala de aula a professora pediu que os alunos se dirigissem para a quadra, como de costume.

A aula foi de vivências do tênis de campo. Fizeram manipulação com raquete, bolinhas, raquetes individuais e em duplas. No final, fariam um grande jogo com todos da sala, com um elástico dividindo a quadra.

Naquela atividade teríamos poucos minutos, então para otimizar o tempo, a professora Laila decidiu separar os times. Essas divisões eram feitas sempre de maneiras diversificadas, ora numerando os alunos 1 e 2, ora dividindo pares e ímpares da chamada, grupos de aniversariantes, enfim sem nenhum padrão. E para deixar as equipes “equilibradas” ela decidiu então chamar inicialmente as meninas. Neste momento a professora Laila se surpreendeu com a frase tímida de um dos alunos, o Cauê:

_ E os meninos que querem ser meninas?

Depois do choque, por não acreditar que aquele menino que ela pouco ouvia sua voz, estava dizendo aquilo, ela respondeu:

_ Pode vir você também!

Para aliviar o choque, poucos ouviram e ninguém se manifestou. Foi então que a professora começou a reparar com mais cuidados naquele aluno, que até então pouco falava, embora demonstrasse sempre um jeito delicado. As dúvidas da professora eram muitas: será que ninguém da sala estava percebendo a situação? Como deveria agir? O que deveria pensar?

Nas turmas em geral, a professora Laila não tinha se confrontado com nenhum caso desses. Essa professora em algumas atividades em duplas, sempre dava a sugestão de

formarem duplas de meninos e meninas e abordava as diferenças entre ambos. A escola, a direção em geral não dava atenção a esse tema, uma vez que pouco aparecia problemas relacionados a isso.

Durante a atividade, e a partir daquele momento, quando se mostrava em “perigo” Cauê dava uns gritos mostrando-se mais livre, revelando sua personalidade.

Depois disso, Laila se polícia para não discriminar tal aluno, nem colocá-lo em situações que possam evidenciá-lo desnecessariamente.

O último caso “Futebol não é para menina?” destacou uma situação frequente nas aulas de Educação Física, o preconceito existente em relação a meninas que jogam ou que querem jogar futebol, pois a modalidade é culturalmente considerada masculina. Nesse caso específico, um grupo de meninos entrou em conflito com as meninas, pois não queriam que elas jogassem futebol com eles, por considerarem que meninas não sabem jogar futebol:

Durante a aula de Educação Física, do 6º ano em uma escola da Rede Estadual de São Paulo, o conteúdo que iria ministrar para @s @alunos era o Futsal, a turma contava com 35 estudantes. Foi iniciada a aula na sala de aula com avaliações diagnósticas do saber para sobre, neste momento muitos alunos e muitas alunas comentaram que sabiam algumas coisas do Futsal, principalmente comparando o Futsal com o Futebol e suas semelhanças. Combinei com os estudantes que o segundo momento da aula, seria uma avaliação diagnóstica do saber fazer, retomei que esse momento da aula não era de comparações entre eles, mas sim para cada um/a olhar o que sabe hoje e no final do bimestre poder observar se houve uma melhora, no seu conhecimento sobre o jogo, sem a necessidade de comparações com outros colegas, até esse momento identifiquei grande alegria de alguns alunos e alunas e apreensão de algumas alunas e um pequeno grupo de alunos. Ao descer para a quadra, combinei com os estudantes de beber água antes de iniciar o jogo e após iríamos nos reunir no centro da quadra para organizar as atividades da aula, como já ocorre normalmente em nossas aulas, porém, a organização que a turma apresentava de chegar e sentar para conversar e organizar a sequência das atividades, não ocorreu neste dia, pois, um grupo de meninos ficou de pé no centro da quadra, com o aluno Fernando chamando para começar o jogo, enquanto um grupo de meninas ficou do lado falando que também queriam jogar, esse grupo reunia aproximadamente 20 estudantes, em torno de 12 meninos e 8 meninas. Outra parte da turma ficou sentada no lugar que costumávamos conversar antes de iniciar as atividades práticas, e alguns estudantes ficaram próximos da arquibancada, demonstrando uma resistência em participar desde aula, fato que não ocorria com outros conteúdos.

Neste momento da aula, tentei primeiramente escutar o que o grupo dos meninos estava falando, eles disseram em diversos momentos na discussão com as meninas que “futebol” não é para menina e que se elas quisessem jogar, deveriam esperar, pois, eles seriam os primeiros, argumentaram falando que já tinham escolhido o time, alguns alunos ao observar o interesse das meninas falaram para deixar elas jogarem, outros começaram a xingar, como o aluno Bruno que falou que menina era ruim, não podia jogar, “futebol” é coisa de menino, as meninas responderam, principalmente gritando, falando que poderiam jogar sim, que eles não eram donos da quadra. Enquanto os dois grupos discutiam, tentei chamar os estudantes que estavam na arquibancada para conversar sobre a aula, consegui que eles se aproximassem do centro da quadra.

Após alguns minutos de discussão, quando percebi que o grupo dos meninos iria começar a jogar sem um diálogo com o grupo das meninas e com os outros estudantes que não estavam naquele grupo, falei para os estudantes pararem a “conversa” e sentar no centro da quadra, perguntei o que estava acontecendo, nos primeiros minutos foi difícil compreender, pois, estavam muitos nervosos e um gritava, quando outro iria falar. Porém, após algum tempo, consegui organizar para falar representantes de cada grupo, os meninos falaram que estavam esperando a muitos meses para jogar “Futebol” e por isso já tinham organizado o time e que esse era o motivo deles não deixarem as meninas jogarem, três alunos, o Bruno, Fernando e Felipe, falaram que não sabia o que estava acontecendo, pois, meninas não sabem jogar, são ruins e que só iriam atrapalhar o jogo. As meninas falaram que quando viram eles na quadra, também queriam jogar, e que elas discutiram e gritaram porque eles não deixaram elas jogar. Apenas um pequeno grupo estava no lugar combinado para se iniciar a aula, e outro grupo próximo da arquibancada, perguntei para os estudantes que estavam na arquibancada o porquê desta atitude, já que não é comum em nossa aula, alguns falaram que tinham medo de jogar “Futebol”, pois não sabiam e eram ruins e outro disse que ele e seu amigo eram muito pequenos e acima do peso, por isso não iriam atrapalhar o jogo.

Comecei a intervenção na roda de conversa perguntando sobre as outras aulas, se alguém ficava de fora e se não saber jogar ou saber jogar era motivo para desrespeitar ou deixar de participar, pois estavam ali para aprender, ou até mesmo ensinar outros colegas e não excluir. Durante a roda de conversa, fiz perguntas como e se fosse ao contrário, já tivesse um grupo de meninas para jogar, vocês gostariam ou se você não sabe jogar e ficar parado assistindo, isso irá ajudar? Grande parte começou a responder, no começo ainda foram respostas defendendo o seu grupo, porém, com o tempo, uma grande parte dos estudantes reconheceu que a aula era um momento de todos participarem, outra parte não quis falar na roda e apenas três falaram que estavam perdendo tempo, pois menina não sabia jogar.

Combinei com os estudantes de todos e todas jogarem em times mistos nesta aula e nas próximas, e as trocas dos jogos seriam por tempo e não por quem venceu ou perdeu, assim todos e

todas poderiam jogar a mesma quantidade. Outras estratégias utilizadas em aulas posteriores, foram, jogos simplificados, com menor número de participantes, para facilitar a compreensão do jogo, e também desenvolvemos desenhos, histórias em quadrinhos e narrativas sobre o que ocorreu nas aulas e outras formas de resolver as situações, a escolha de jogar por tempo e todos participarem, foi direcionada pelo professor, porém, com a participação efetiva dos estudantes, principalmente os grupos que estavam sendo excluídos por gênero, habilidade ou aspectos físicos.

Esses três casos de ensino apresentam situações que os professores se deparam e que se tornam dilemas de suas práticas, pois eles ficam em dúvida sobre qual a melhor maneira de agir ou se agiram da melhor forma. Com bases nesses casos de ensino, nota-se que as questões de gênero são recorrentes nas aulas de Educação Física e que os docentes necessitam refletir sobre elas, se preparando para lidar com tais dilemas.

Os dois primeiros casos de ensino estabelecem uma aproximação porque se relacionam com a questão da identidade do estudante, sobre como ele quer ser reconhecido e em qual grupo ele quer estar e qual atividade ele quer vivenciar. O dilema está em como o professor deve agir em situações como estas, se permite que o menino brinque com a boneca e se permite que o adolescente faça parte do grupo das meninas.

O terceiro caso de ensino envolve uma situação de exclusão, na qual meninos excluem meninas do esporte, nesse caso da prática do futebol. Esse caso pode ser analisado a partir de outras perspectivas, uma vez que ele traz também outros elementos como os outros estudantes que ficaram sentados e não queriam participar do jogo por outros motivos, como também a postura do professor, que no decorrer das situações vai observando e modificando suas estratégias para que a aula aconteça e que todos participem. Embora seja possível pensar nesses elementos, aqui a ênfase será dada na questão do gênero e na manifestação de preconceito contra meninas no futebol.

Tomando como base esses casos de ensino, os professores desta pesquisa evidenciaram questões culturais e sociais, propondo diversas ações na escola e em suas aulas, afim de solucionar ou minimizar tais dilemas. Eles destacaram a importância de reflexão, sensibilização, compreensão e não julgamento das situações. Além disso, sinalizaram que a escola deve ser um

espaço de reflexão, ressignificação e, sobretudo de respeito às diferenças. Isso se evidencia no diálogo abaixo:

por Roger - quarta, 1 agosto 2018, 11:59

Acredito que a relação do respeito as diferentes formas de se compreender gênero, seja um desafio não só na escola, como em toda sociedade, vejo avanços com direitos de expressão das pessoas de diferentes orientações sexuais nos últimos anos, porém, ao mesmo tempo, muitos grupos, principalmente extremistas e religiosos (não tod@s) estão com discursos de intolerância e desrespeito. Os três casos de ensino, possuem grande relação, a postura d@sprofessor@s deve ser de compreender a diferença dos estudantes, como parte de sua identidade (Silva, 2000), buscando proporcionar um ambiente de reflexão nas aulas sobre as situações de desrespeito, exclusão e falta de aceitação da sociedade, pelo da diferença, sendo ela uma construção cultural que pode ser ressignificada. A postura d@sprofessor@s nestas situações, devem expor a situação e não o estudante envolvido, afim de problematizações sobre a diferença, com reflexões em rodas de conversa, assistindo vídeos ou mesmo no fato da inclusão de tod@s em suas aulas de maneira respeitosa. Foram feitas algumas reflexões dos docentes sobre a diferença, porém, acredito que no caso de ensino do estudante que gostaria de participar das aulas com o grupo das meninas, poderia não utilizar o termo problema e sim diferença, pois, ser diferente não significa ser melhor ou pior, penso que neste caso, poderiam ser realizadas reflexões coletivas, apontando construções culturais e históricas, como por exemplo, as desigualdades de gênero nos esportes ao longo das décadas, fazendo os estudantes pensarem que existem outras formas de se organizar na sociedade.(Fórum 4.1, grifos meus).

por Paulo - domingo, 5 agosto 2018, 20:07

Olá, Roger!

Achei muito pertinente seus apontamentos, embora eu acredite que o aumento no número de pessoas tolerantes seja mais expressivo do que aqueles intolerantes. Penso que ser tolerante é uma tendência inevitável. Gostei muito do que você falou a respeito da relação entre diferenças e identidade, da construção de um ambiente reflexivo na escola, da construção cultural e da possibilidade de se poder ressignificar essa questão da diferença com os alunos. Também concordo contigo quando você fala que devemos focar a reflexão e o debate na situação e não no envolvido, evitando possíveis constrangimentos, e de que ser diferente não significa ser pior ou melhor, apenas é diferente.(Fórum 4.1, grifos meus).

por Silmara - segunda, 13 agosto 2018, 14:40

Paulo,

Você fez um excelente recorte da fala do Roger, chamando a atenção para pontos muito importantes como o foco do trabalho

e da reflexão a serem realizados no ambiente escolar. (Fórum 4.1).

por Junior - segunda, 13 agosto 2018, 21:52

Olá Paulo,

Também concordo com as suas colocações e do Roger, estamos caminhando para um mundo mais tolerante, porém ainda temos muito a avançar neste sentido. O ambiente escolar com toda certeza deve ser ponto de partida para isso se tornar realidade, onde o respeito seja ponto de partida das relações humanas. Os casos nos fazem refletir sobre este cenário, e cada vez mais fica evidente a função do educador neste processo, sendo muito importante atitudes assertivas sobre questões de Gênero na sua prática docente. (Fórum 4.1, grifos meus).

Os grifos em destaques trazem as ideias principais dos participantes sobre a temática do gênero. Nesse diálogo, observa-se que as ideias iniciais apresentadas por Roger são recorrentes e complementares as ideias dos demais professores. O professor Roger entende que o papel do professor envolve compreensão e empatia com relação a identidade dos estudantes e apresenta uma maneira para enfrentar a situação a partir de sua interpretação pautada numa dada cultura que pode ser modificada. Em seguida, ele dá sugestões de práticas pedagógicas para serem realizadas com o grupo de estudantes em ações envolvendo a problematização e a construção coletiva de alternativas interpretativas para o problema, pautadas em situações concretas bem como de exercícios de projeção de outros modos de constituição da sociedade.

Em continuidade, os outros professores, Paulo, Silmara e Junior, estabelecem processos de concordância com Roger, dando destaque para a responsabilidade e ação docente nos dilemas de gênero.

Nesse diálogo também são destacadas algumas teorias pessoais e crenças (PAJARES, 1992; SOARES; BEJARANO; 2008) dos professores sobre as situações de gênero. Na narrativa inicial de Roger, por exemplo, ao falar: “[...] acredito que no caso de ensino do estudante que gostaria de participar das aulas com o grupo das meninas, poderia não utilizar o termo problema e sim diferença, pois, ser diferente não significa ser melhor ou pior [...]” e também na resposta de Paulo: “[...] embora eu acredite que o aumento no número de pessoas tolerantes seja mais expressivo do que aqueles intolerantes. Penso que

ser tolerante é uma tendência inevitável [...]”. Percebe-se que os professores acreditam que mudanças positivas já estão ocorrendo no cenário real.

Não se pode deixar de considerar tais teorias pessoais e crenças, uma vez que elas influenciam diretamente nas atitudes dos professores e contribuem no processo de interpretações das situações, capacidade de raciocinar e de resolver os problemas que ocorrem no dia a dia da escola (PAJARES, 1992; SOARES; BEJARANO; 2008). Nessa perspectiva, considerando a complexidade dos problemas que envolvem o ensino, muitas vezes, como nos dilemas sobre gênero, as teorias educacionais acabam não dando conta de auxiliar os professores e eles recorrem a outras alternativas.

Ficou evidenciado nas narrativas dos professores que o trabalho sobre gênero dentro das escolas deveria ser interdisciplinar, envolvendo toda a comunidade escolar e destacaram também a importância da temática em ações de formação continuada. Cinco docentes, evidenciaram que a temática do gênero na escola ainda é um desafio e que falta investimento na formação dos profissionais da Educação:

por Angélica - sexta, 3 agosto 2018, 15:14

Em se tratando do questionamento feito a respeito da atuação profissional dos professores e funcionários da escola diante da diversidade, embora, atualmente muito tem se falado do respeito à diversidade dentro e fora da escola e da convivência harmônica com diferenças de gênero, raça, religião ou comportamento, vejo que ainda temos muito a evoluir, muitas vezes mostramos carência na nossa formação, outras por sermos providos de outras gerações e que de certa maneira ainda nos influencia muito em nossa prática pedagógica, em nossas ações e atitudes principalmente perante aos alunos. (Fórum 4.1, grifo meu).

por Silmara - segunda, 13 agosto 2018, 14:51

Angélica,

De maneira singela você retratou limitações que sinto diariamente em minha prática, em minha vida, não por falta de estudos ou de conhecimento, mas por falta de experiências concretas. (Fórum 4.1, grifo meu).

por Josimara - sábado, 4 agosto 2018, 12:38

O trabalho com a relação de gêneros é bastante difícil, e precisa ser contextualizado de acordo com a faixa etária dos alunos. Não dá para falar que existe uma idade exata, cada turma tem suas características próprias, é necessário contextualizar gênero, sexo e opção sexual, de maneira simples e educativa. Importante lembrar que esse trabalho deve ser feito por toda a escola e não apenas pelo professor de educação física.

As escolas são um ambiente repleto de pessoas diferentes, com formações diferentes e a discussão de gênero está apenas começando, o que dificulta o trabalho da escola. É preciso investir em formação e em estudos sobre esse tema, que unam professores, funcionários, alunos e pais de alunos para estudar e desmitificar conceitos que já estão ultrapassados, bem como conceitos novos que estão aí em todos os lugares. O caminho é longo e cheio de curvas, e estamos apenas no início. (Fórum 4.1, grifos meus).

por Flávia - quinta, 9 agosto 2018, 22:06

Concordo com a Josimara com a afirmação sobre o investimento na formação da comunidade escolar. Só buscando conhecimento poderemos desmitificar muitos entraves deste assunto. (Fórum 4.1, grifo meu).

por Flávia - quinta, 9 agosto 2018, 22:02

Boa noite!

A discussão sobre gênero está apenas engatinhando na escola e sociedade. Na escola me sinto despreparada, acredito que temos (toda comunidade escolar) que estudar e entender muito sobre o assunto para desde já prepararmos intencionalmente ações pedagógicas para refletir e respeitar as diferenças. (Fórum 4.1, grifo meu).

Ainda associado a formação docente, três professores criticaram os momentos de aula de trabalho pedagógico coletivo (ATPCs) realizados nas escolas, que deveriam ser espaços coletivos de formação:

por Roger - quarta, 8 agosto 2018, 10:30

Concordo com a Angélica quando falou da participação do grêmio efetivamente na escola e com a posição da Josimara ao lembrar que debates sobre gênero devem ocorrer em toda escola e não somente nas aulas de Educação Física. Acredito que o melhor caminho seja desenvolver durante nossas aulas e tentar apoio para um planejamento mais amplo esse e outros assuntos, porém, a falta de tempo para debates coletivos na Rede Estadual é um fator que dificulta ações conjuntas.(Fórum 4.1, grifo meu).

por Josimara - domingo, 12 agosto 2018, 23:42

Verdade, Roger, até nas ATPCS não conseguimos chegar a lugar nenhum, a turma quer atualizar os diários, ou já estão descrentes da educação que já nem discute mais, só cumpre o protocolo. Não os culpo, mas sim ao sistema que dá mais valor a burocracias do que ao bem-estar do aluno e do professor na escola. (Fórum 4.1, grifo meu).

por Silmara - segunda, 13 agosto 2018, 15:03

E, infelizmente Josimara, vejo cada vez mais o professor se atolar em burocracia que nada acrescenta. A cada ano aparece

mais novidades "a serem preenchidas", formulários, papel e on-line, etc...

Às vezes me parece ser de "caso pensado" para que ele, o professor, não tenha tempo de ir além do conteúdo mínimo necessário exigido para o cumprimento dos protocolos governamentais. (Fórum 4.1, grifo meu).

Canenet *al.* (2001) destaca o papel da formação docente no campo da diversidade cultural e nos desafios sobre as questões de gênero na Educação, questionando práticas e discursos e enfatizando a necessidade de se trabalhar o multiculturalismo na escola. Dessa maneira, os professores precisam ser formados para atuarem em uma sociedade plural e que se torna cada vez mais necessário pesquisas neste campo. Nas palavras dos autores:

[...] pressupomos que preparar discentes e docentes para atuarem em sociedades cada vez mais multiculturais exigirá pesquisas que avancem nas questões teóricas e práticas envolvidas na formação de identidades multiculturalmente comprometidas, mobilizadas no desafio a discursos pretensamente "universais" que estereotipam, calam e interditam identidades plurais. (p. 163)

Uma formação docente nessa perspectiva caminha em direção a sensibilização e reconhecimento de uma diversidade de identidades, modificando assim os discursos e práticas que considerem uma determinada identidade, gênero ou sexualidade e desconsidera outras.

Baseado nas ideias de Patrick McLaren, Neira (2015; 2016) aborda o multiculturalismo crítico. Essa teoria critica o poder e dominação de uma cultura homogênea, patriarca, branca e elitista que é reproduzida em toda a sociedade, inclusive nas escolas. O multiculturalismo crítico se posiciona em prol da transformação e justiça social. Assim, não basta apenas o discurso do respeito as diferenças, mas são incentivadas ações de enfrentamento pautadas na autorreflexão para que homens e mulheres possam se conhecer e construir suas identidades. Professores formados nessa perspectiva atuam de forma solidária com os considerados marginalizados e “[...] procuram desvelar os sutis e, por vezes, ocultos, processos educativos que favorecem os privilegiados economicamente e anestesiam os esforços dos desfavorecidos” (NEIRA, 2016, p. 15).

Na Educação Física, a reprodução dessa cultura dominante não é diferente. Neira (2015; 2016) denuncia as propostas curriculares da área que valorizam os conteúdos e as práticas corporais da classe dominante e desconsideram outras manifestações. O mesmo autor ainda defende a construção de um currículo multicultural para a Educação Física. Esse currículo dá vozes aos sujeitos considerados silenciados, valorizando as culturas, jogos, brincadeiras, brinquedos, danças populares e questiona diversas ações comuns nas aulas de Educação Física como a separação de meninos e meninas.

Nesse sentido, um currículo que privilegia certos conhecimentos, conteúdos e atividades, influenciarão nos modos de ver, agir e de constituição das identidades dos estudantes (NEIRA; NUNES, 2011).

Incentivados pelos três casos de ensino, o grupo de professores revelou diversas formas sobre como analisaram as situações descritas nos casos de ensino e como elas costumavam ser entendidas na escola. Apontaram a burocracia do sistema escolar como um fator que dificulta as intervenções dos professores, salientaram percepções de mudanças sobre tais questões e sugeriram práticas pedagógicas que envolvam o coletivo dentro da escola com o propósito de construir uma nova visão nos estudantes sobre o tema.

Para exemplificar como isso ocorreu, dar-se-á destaque a narrativa do docente Paulo que assim como os outros professores analisou cada caso de ensino:

por Paulo - domingo, 5 agosto 2018, 19:47

Boa noite pessoal!

A respeito das relações de gênero, percebo que se trata de um grande desafio para todos nós, dentro e fora da escola. Aliás, a questão das "diferenças" é um assunto muito debatido ultimamente no mundo todo. Em ambos os casos de ensino, fica evidente a necessidade e a importância de se saber lidar com tais situações envolvendo relações de gênero.

No caso referente ao menino que queria brincar de boneca, a professora logo procurou conversar com Bruno, se sensibilizando com a situação e adotando uma postura adequada, contextualizando o assunto com o grupo de meninas e promovendo a inclusão do garoto. Ele poderia ainda, ao final da aula, realizar uma roda de conversa para debater o assunto com a turma, evitando novas situações semelhantes àquela nas próximas aulas.

Já no caso do jogo de futsal, embora o professor tenha agido adequadamente durante e após o conflito na quadra, e também antes, ainda em sala de aula, ao realizar o levantamento dos

conhecimentos prévios dos alunos e esclarecer a turma sobre a questão das comparações, ele poderia, prevendo essa situação que é comum nas aulas de Educação Física, ter adotado algumas medidas preventivas na própria sala de aula, como, por exemplo, contextualizar a questão de gênero nos esportes, nas profissões, na sociedade, destacar que homens fazem "coisas de mulheres" (cozinhar, lavar, passar, cuidar dos filhos, etc) e que as mulheres também fazem "coisas de homens" (trabalhar fora de casa, dirigir, consertar coisas, etc), sobretudo nos dias atuais, apresentar vídeos com mulheres participando de diversas modalidades, inclusive no futsal, entre outras coisas. O terceiro caso, envolvendo o aluno Cauê, me parece ser uma situação um pouco mais delicada, pois o aluno surpreendeu a professora com seu questionamento. Ela ainda não tinha experimentado essa vivência e a escola não dava atenção para esse tema. Contudo, ela se sensibilizou e de forma discreta autorizou Cauê a se agrupar com as meninas, evitando possíveis constrangimentos. Seria interessante a professora compartilhar esse fato com outros colegas que também ministram aulas para essa turma, para que eles não exponham o aluno e se preparem para situações semelhantes, inclusive com outros alunos de outras turmas, assim como comunicar a coordenação pedagógica para ciência de todos, buscando auxílio para compreender melhor o assunto, proporcionando o esclarecimento e promovendo melhores práticas de ensino. (Fórum 4.1, grifos meus).

Paulo vai reforçando as ações positivas dos professores dos casos de ensino, em seguida sugere outras ações que poderiam auxiliar nos dilemas como: roda de conversa com os estudantes sobre o assunto, trabalho prévio de contextualização da temática sobre gênero, compartilhamento do ocorrido com os pares e com a coordenação pedagógica para evitar futuras situações semelhantes.

Analisando-se as sugestões de práticas pedagógicas que foram colocadas pelo grupo de professores no decorrer da discussão, foi possível construir uma lista de propostas de enfrentamento e de resolução para os dilemas relacionados a diferença de gênero:

- Realizar atividades mistas (meninos e meninas juntos);
- Alterar as regras do jogo para que atividade seja mais dinâmica e menos excludente;
- Dialogar, realizar rodas de conversar, reflexões coletivas sobre as diferenças físicas e sobre as desigualdades de gênero na história dos esportes;
- Não expor o estudante envolvido e evitar constrangimentos;

- Projetos interdisciplinares;
- Estabelecer parcerias com faculdades e outros profissionais;
- Oferecer oficinas e palestras sobre o tema;
- Mostrar exemplos de casos de sucesso de meninas no futebol e meninos no voleibol, etc.;
- Realizar o “rodízio de brinquedos” para que todos os alunos possam experimentar diferentes brinquedos;
- Contextualizar a temática de gêneros de acordo com a faixa etária dos estudantes;
- Contextualizar a questão de gênero nos esportes, nas profissões, na sociedade, destacar que homens fazem "coisas de mulheres" (cozinhar, lavar, passar, cuidar dos filhos, etc.) e que as mulheres também fazem "coisas de homens" (trabalhar fora de casa, dirigir, consertar coisas, etc.).
- Sugestões de filmes que tratam temáticas sobre gênero: “Gracie” (meninas no futebol) e “Billy Elliot” (meninos no ballet);
- Compartilhar as situações de conflitos com os outros colegas de profissão e com a coordenação pedagógica.

Nessas sugestões, percebe-se algumas mais específicas e pontuais para cada situação como alterar regras do jogo e o rodízio de brinquedos, e outras mais abrangentes como ações interdisciplinares e realização de palestras por exemplo.

Ao se analisar tais propostas, considera-se que se alinham ao multiculturalismo crítico ao perceber que o foco está na contextualização dos conteúdos, na reflexão e no diálogo. Sobre isso Neira (2016) reforça a importância da contextualização histórica e social dos conteúdos, aprofundando suas origens e significados:

Investigar o processo de formação social de qualquer prática corporal, a fim de conhecer seus significados originais e o seu percurso histórico de transformação, poderá conceder, tanto ao professor quanto aos alunos, dados pertinentes para a análise crítica dos processos de subordinação que marcam as relações de poder. O acesso a essas informações proporcionará a leitura mais qualificada da ocorrência social das práticas corporais, ou seja, o primeiro passo para ressignificá-las e reconstruí-las de maneira solidária e democrática. (p. 27)

Isso significa aprofundar e transformar os conteúdos da Educação Física, fazendo com que os sujeitos sejam capazes de refletir criticamente, dando voz e oportunidade ao outro de construir suas representações do mundo.

Ao se acessar as práticas projetadas pelos professores, mesmo com o reconhecimento de que falta formação sobre o assunto, constata-se que este grupo de docente se expressa em uma perspectiva de um trabalho em prol da desconstrução dos preconceitos existentes em relação as questões de gênero na Educação Física, vislumbrando adotar posturas de respeito e empatia entre os estudantes.

Compreende-se, assim, que no cenário da formação continuada, os casos de ensino que envolvam questões de gênero podem se configurar como recursos para auxiliar neste processo de transformação e de construção de alternativas que considerem os saberes de todos os estudantes e suas realidades se aproximando das ideias de uma perspectiva multicultural.

4.1.2 O preconceito e exclusão na Educação Física

A segunda temática, sobre o preconceito e exclusão, esteve presente na análise do caso de ensino “Elefantinho colorido”. Também destacou-se na produção de dois casos de ensino: “Corrida sem barreiras” e “Uma situação de exclusão”.

O “Elefantinho colorido” envolveu uma situação de preconceito racial entre duas meninas:

A aula começa mais uma vez em uma sala da segunda série do ensino infantil, a professora Cristina, recém formada, se encontra num grande problema, uma garotinha briga o tempo todo com sua coleguinha de sala.

Intrigada pelo motivo que leva Leandra a pegar no pé de sua coleguinha Kelly, a professora Cristina começou a observar as atitudes de Leandra, que excluía Kelly de todas as atividades e brincadeiras, principalmente nas aulas de Educação Física.

Cada dia mais Kelly se retraía diante das atitudes de Leandra. A professora suspeitava dos motivos que levavam Leandra a tomar estas atitudes, mas sua suspeita se concretizou quando elaborou uma atividade de aquecimento para a turma. Essa atividade se chamava Elefantinho Colorido, onde todos os alunos ficavam atrás de uma determinada linha no fundo da quadra, e somente um aluno que iniciaria a brincadeira ficaria no

centro da quadra, deveria falar: “Elefantinho colorido”, o restante da sala responderia: “Que cor?”, o aluno do centro escolhe uma cor, os alunos que tivessem essa cor escolhida poderiam passar livremente até o outro lado da quadra, já os que não tiverem a cor, deveriam atravessar correndo até o outro lado da quadra sem serem pegos pelo aluno que escolheu a cor.

A brincadeira foi um sucesso, até que foi a vez de Leandra escolher a cor. Leandra foi para o centro da quadra e gritou: “Elefantinho colorido”. A sala respondeu: “Que cor?”. Leandra escolheu cor de pele, e sem tripudiar saiu em disparada ao encontro de Kelly que atravessava calmamente pela quadra. Leandra encostou em Kelly e gritou: “Pega”. Kelly retrucou dizendo que ela poderia passar, pois a cor escolhida foi cor de pele, mas Leandra inconformada respondeu que não poderia passar justamente por isso, a cor escolhida foi cor de pele e não preta.

Esse caso de ensino narra uma brincadeira relacionada a cores, na qual somente quem tivesse a cor escolhida poderia passar para o outro lado. Uma garota escolheu “cor de pele”, e dessa forma todas as crianças começaram a passar para o outro lado. Entretanto, a garota que escolheu a cor disse que uma das crianças não poderia passar por ser negra. A atividade desenvolvida possibilitou a constatação do preconceito racial.

Essa discussão permite aos professores refletir sobre como constatar manifestações de racismo entre os estudantes e sobre como agir frente a tais situações. A educação escolar e ação dos professores são importantes agentes de fomento de valores no combate à discriminação racial (ROSA DIAS, 2012). A educação não é a única responsável, mas ocupa um lugar considerável nesse processo, uma vez que contribui para que os sujeitos conheçam a si e aos outros e se formem intelectualmente e politicamente (GOMES, 2011).

Por isso é necessário incluir esse debate nas iniciativas de formação de professores com o intuito de ajudar os docentes a compreender a sua responsabilidade ética e política nessa causa e criar alternativas de intervenção com os estudantes.

Gomes (2008) afirma que os professores necessitam ser formados para atuarem de forma efetiva contra o preconceito, com práticas que busquem a transformação social, oferecendo aos professores “[...] caminhos no processo de construção de práticas pedagógicas multiculturalmente orientadas” (p. 202).

Diante do dilema apresentado no caso de ensino, o professor Junior reconheceu essa necessidade de intervenção dos professores em situações de preconceito:

[...] Podemos identificar, uma questão séria e que exige trabalho de intervenção, na qual uma das alunas implica com a colega de sala, e devido a suas atitudes podemos identificar Preconceito Racial. Uma questão muito séria principalmente identificado logo na infância, onde provavelmente essa criança presencia este tipo de situação em outros ambientes que frequenta, talvez até no seio de sua família. Podemos pontuar também que esta criança faz Bullying com a vítima, em diversas situações no cotidiano escolar, e culminou com a brincadeira apresentada pela professora. [...] (Atividade 2.4, grifos meus)

O docente Paulo conseguiu expressar outras questões destacando que a professora já havia observado anteriormente as atitudes da criança e a que a atividade escolhida reforçava a questão da cor e, de certa forma, contribuiu para a revelação do preconceito racial:

[...] Um elemento possível de identificarmos é a questão das frequentes brigas e rejeição (bullying) da aluna Leandra contra a sua colega de sala Kelly, especialmente nas aulas de Educação Física. Também podemos destacar a atividade escolhida pela professora Cristina, “Elefantinho Colorido”, na qual aparece a questão da cor como condição para se interagir na brincadeira. [...] (Atividade, 2.4, grifos meus).

Com isso, pode-se dizer que, se fosse uma outra atividade ou brincadeira, provavelmente a atitude de preconceito racial não ficaria tão evidente.

Gomes (2011) afirma que a estrutura escolar, os currículos, ao focarem uma cultura branco europeia, ao desconsiderar as outras culturas, atuam como reprodutora dos preconceitos. Assim, muitas situações como a descrita no caso de ensino, acabam sendo silenciadas ou ignoradas nas aulas.

A professora Sofia expressa suas ideias sobre essa “naturalização” dos preconceitos:

Combater o preconceito dentro da sala de aula é um dos maiores desafios para os professores atualmente. Além de mediar situações de conflito entre os alunos, o docente tem de desconstruir suas próprias pré-noções. Precisamos, todos nós, educadores (mães, pais, professores, professoras e TODOS que educam), questionar pequenas coisas que parecem sutis, mas que fazem toda a diferença. E,

mais do que questionadores, sejamos aqueles que mostram isso para as crianças. (Atividade 2.4, grifos meus)

Em sua narrativa, Sofia reconhece que os professores também carregam uma formação que desconsidera ou omite as questões do preconceito racial e destaca pequenas situações que as vezes passam despercebido pelos educadores.

No âmbito escolar brasileiro, como uma medida para reparar danos históricos advindos do racismo e do período de escravidão, bem como de valorizar a importância do povo negro brasileiro em nossa história, foi estabelecida a Lei 10.639/03 em 2003, alterada pela Lei 11.645/08 em 2008, que define como obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena em escolas públicas e privadas. Ainda assim, isso não tem sido suficiente para modificar ações de preconceitos entre os estudantes (GOMES 2011; ROSA DIAS, 2012).

A crítica se refere a inserção de políticas públicas e programas de formação aos professores que efetivem a superação das desigualdades raciais:

[...] implica a inserção da questão racial nas metas educacionais do país, no Plano Nacional da Educação, nos planos estaduais e municipais, na gestão da escola, nas práticas pedagógicas e curriculares e na formação inicial e continuada de professores(as) de forma mais contundente. (GOMES, 2011, p. 117)

Fica evidente a responsabilidade do Estado no combate ao racismo. Segundo Gomes (2011), várias ações afirmativas a níveis municipais e estaduais já veem ocorrendo, todavia ainda são tímidas considerando o caráter emergencial do conteúdo. A mesma autora, ainda faz crítica ao posicionamento conservador dos gestores em relação a diversidade e a questão racial, ao relacionarem a desigualdade racial apenas com a desigualdade socioeconômica.

Para o professor Roger, as atitudes da professora envolvida no caso de ensino foram positivas e contribuíram para a identificação do preconceito e para possíveis ações futuras da professora:

A relação pessoal entre as alunas não era positiva, as observações da professora permitiram identificar essa situação.

sendo esse o primeiro passo para refletir sobre novos métodos de intervenção para a mediação dos conflitos identificados.

Um dos possíveis motivos para a exclusão da aluna Kelly das aulas, era a cor de sua pele, porém, essa informação ocorreu devido as observações da professora, que foram muito bem feitas, mas ainda se faz necessária a opinião/identificação das alunas envolvidas, com outros métodos para identificar com maior exatidão o motivo do conflito. Em diversas situações a cor de pele é sinônimo da cor branca, como por exemplo em caixas de lápis de cor, essa construção histórica pode ter influenciado a opinião da aluna Leandra, e ela deve ser ressignificada para que a aluna seja capaz de refletir sobre a possibilidade da existência de outras cores de pele que não somente a branca. (Atividade, 2.4, grifos meus).

Embora Roger tenha considerado positiva as ações da professora, não se pode deixar de considerar que discursos ou atitudes de preconceito não são aceitáveis na escola e nem na sociedade em geral, e que tal situação poderia ter tido um desdobramento caótico e difícil de ser controlado pelo professor.

Nesse sentido, destaca-se a formação continuada como um espaço para a construção de práticas pedagógicas que rompam com a naturalização do preconceito racial e de qualquer outro tipo de preconceito e discriminação. Para que isso se concretize, é importante que os professores sejam motivados a pensar sobre as atitudes dos estudantes e que estejam atentos aos sinais de preconceitos expressos por eles.

O caso de ensino “Elefante colorido” se mostrou como uma ferramenta em prol do acionamento de reflexões e da construção de práticas pedagógicas contra o preconceito racial.

A análise desse caso de ensino ocorreu em uma atividade individual, dessa maneira cada professor revelou como agiria frente a situação descrita se fosse o professor. Seguem abaixo alguns exemplos de como isso ocorreu:

[...] No lugar da professora, eu investigaria a situação, observando com mais cuidado o relacionamento entre as crianças, principalmente referente às duas meninas, assim como fez Cristina inicialmente. Eu procuraria ainda conversar com Leandra, perguntando a ela os possíveis motivos da sua “implicação” com a colega. Também conversaria com Kelly sobre o que ela poderia ter feito à Leandra. Por fim, se necessário, passaria a situação para a coordenação pedagógica/direção da escola e convidaria os responsáveis de Leandra para uma conversa. (Paulo, Atividade 2.4, grifos meus).

[...] Pararia a aula e reuniria em uma roda de conversa todos/as os/as alunos/as, faria a pergunta sobre o primeiro o que é pele? Depois pediria para cada um olhar a pele de todos/as os colegas da turma, se elas eram iguais. Após as perguntas, retorno a pergunta que gerou o conflito aos estudantes, será que somente a cor branca é uma cor de pele ou nós encontramos outras cores em nossa turma? Após as perguntas, combino com eles se cor escolhida na brincadeira cor de pele, todos/as podem passar, pois cada um tem uma diferente.

Em aulas posteriores, apresentaria conjunto de lápis de cor com várias cores de pele e pediria desenhos de jogos com pessoas de cores de pele diferentes jogando juntas. Buscaria desenvolver atividades com integração de cooperação entre os/as alunos/as, com jogos de troca de companheiros a todo momento, buscando a integração de pessoas de grupos diferentes da sala. [...] (Roger, Atividade 2.4, grifos meus).

[...] iria propor novamente a brincadeira, porém com uma proposta adaptada na qual os alunos deveriam falar frutas ao invés de cores e as crianças poderiam passar se tivessem a cor da fruta. Novamente teríamos a possibilidade de discutir as diferenças individuais, pois temos a maçã verde e a maçã “vermelha”, uva verde e uva “roxa”, limão verde e limão “amarelo” (siciliano), no entanto o fato de apresentarem cores diferentes não faz com que essas frutas percam todas as suas propriedades nutricionais e seu delicioso sabor. E mais uma vez poderíamos reforçar a ideia dos pré-conceitos e diferenças étnicas. (Julia, Atividade, 2.4, grifos meus)

Reunindo todas as propostas apresentadas pelos professores ao analisarem o caso de ensino, construiu-se a seguinte lista:

- Diálogo individual com as alunas envolvidas no caso;
- Diálogo com todo o grupo de aluno sobre o ocorrido;
- Projetos interdisciplinares sobre as diferentes culturas dos países, como a africana e a indígena;
- Discussões sobre a diferença de gêneros, raça, sexualidade, classe social, respeito à diversidade;
- Trabalhar com brincadeiras indígenas e africanas para dialogar sobre as diferenças culturais e raciais;
- Diálogo e projeto interdisciplinar com os alunos sobre Bullying;
- Modificar a brincadeira do Elefante colorido, alterando as regras de modo que envolvesse valores de cooperação;
- Diálogo com os pais da aluna que manifestou o preconceito;
- Realização de um trabalho sobre o racismo com a classe;

- Propor atividades com cores, pensado nas cores possíveis de pele, relacionando com a cor das bonecas que aparecem nas lojas e propagandas;
- Investigar a situação, observando com mais cuidado o relacionamento entre as crianças envolvidas;
- Fazer com que Leandra se desculpasse com a colega;
- Apresentar um conjunto de lápis de cor com várias cores de pele e pedir desenhos aos alunos de jogos com pessoas de cores de pele diferentes jogando juntas;
- Desenvolver atividades com integração de cooperação entre os/as alunos/as, com jogos de troca de companheiros, buscando a integração de pessoas de grupos diferentes da sala;
- Trazer histórias de super heróis negros, ruivos, asiáticos, indígenas;
- Atividade em duplas para que percebam o que é igual e diferente entre eles, trocar as duplas várias vezes.

Dois casos de ensino produzidos pelos docentes descreveram situações de preconceito e exclusão com estudantes com deficiência intelectual. Foram esses: “Corrida sem barreiras” e “Uma situação de exclusão”.

O caso “corrida sem barreiras” apresentou uma estudante com deficiência intelectual que sofria preconceito e exclusão pela turma, no entanto o caso de ensino relata que a professora conseguiu incluí-la na atividade de Educação Física e também conseguiu levar os estudantes da turma a refletir sobre suas atitudes:

A turma do 7º ano A era bem heterogênea, como todas as turmas que passaram por mim no ensino fundamental. A classe era numerosa, com 36 alunos, muito falantes e participativos. A média de idade era de 12 anos, embora apresentasse 2 alunos com 16.

Certo dia em uma aula de educação física do ensino fundamental (7º ano), o conteúdo a ser trabalhado era corrida com barreiras e obstáculos. A atividade prática a ser realizada nesta aula foi conduzida em formato de estafeta, na qual foram formadas 3 colunas com os alunos e os mesmos deveriam correr em linha reta ultrapassando as barreiras e obstáculos posicionados ao longo da quadra (cones, caixas de sapato, garrafas pet, bambolês, etc.).

Na turma do 7º ano A, tínhamos uma aluna com deficiência intelectual, que não acompanhava as atividades teóricas na sala de aula e tinha seu conteúdo totalmente adaptado, além de receber atendimento na sala de recursos no contra turno. Fernanda falava muito pouco e não interagiu com os colegas durante os intervalos. Por ser mais velha que os demais, os alunos também não se aproximavam muito dela, além do fato de perceberem suas dificuldades e características em sala. Os materiais de Fernanda ficavam sob responsabilidade dos professores de cada disciplina, uma vez que de posse de seus cadernos, lápis e canetas, ela escrevia desmedidamente por todas as folhas, letras embaralhadas e sem sentido, além disso, tinha o hábito de apontar os lápis até que estes acabassem de tão pequenos. Nas minhas aulas, costumava trabalhar com muita associação de imagens, exercícios de múltipla escolha sempre com imagens, caça palavras, entre outras atividades. Nossa escola sempre recebeu e atendeu muito bem os alunos público-alvo da educação especial, todos os professores se dispunham a elaborar atividades adaptadas e a professora da sala de recursos, no caso da nossa escola, itinerante, sempre que possível comparecia nas atpccs para nos orientar quanto ao atendimento desses alunos.

Fernanda tinha dificuldade de relacionar-se com os colegas mas era muito próxima da professora, e por esse motivo, nas atividades realizadas na quadra ela sempre participava, de forma tímida, mas participava. Por opção ela gostava mesmo era de ficar com a bola de basquete fazendo dribles e malabarismos enquanto os demais realizavam outras atividades. Muitas vezes os alunos paravam para admirar o seu domínio com a bola de basquete e acabavam formando pequenos grupos para trabalhar com a bola de basquete juntamente com Fernanda. O mesmo acontecia com a bola de futsal, Fernanda era uma das poucas meninas que tinha o controle pela bola para fazer algumas embaixadinhas e isso fazia com que os meninos da turma se aproximassem dela nos momentos de pausa entre uma atividade e outra. No momento da atividade prática de corrida com barreiras e obstáculos, pedi para que ela se posicionasse na fila para realizar a atividade que era transpor barreiras. Ao posicionar-se na fila, os demais alunos ficaram inconformados que eu havia pedido para ela realizar aquela atividade “tão difícil” como eles mesmos descreveram. Entre eles só se ouviam comentários do tipo “olha quem tá na fila”, “a professora acha que ela vai conseguir”, “ela vai se machucar”, “até eu tenho medo de fazer isso”, etc.

Enquanto professora da turma, nesse momento me senti desafiada a mostrar aos alunos o quão capaz era a aluna Fernanda e fazer com que eles entendessem que assim como eles ela apresentava algumas dificuldades em determinadas situações, mas era muito habilidosa em outras.

Obviamente que se eu soubesse que a aluna não tinha condições de realizar a atividade proposta eu não teria exposto ela dessa forma, desse modo, quando chegou a vez de ela realizar a transposição das barreiras, ela o fez com eficiência, e teve o desempenho melhor do que o de alguns colegas que se julgavam “experts”. Após o ocorrido a aluna pediu para ir ao

banheiro e foi nesse momento que eu aproveitei para propor uma reflexão com os demais alunos. Questionei o motivo da surpresa ao vê-la na fila, levantei a informação sobre a sua deficiência, que se tratava de algo intelectual e não motor/físico, enfim... Levei os alunos a refletirem sobre a condição da aluna e seus pré-julgamentos. Muitos permaneceram em silêncio, algumas fizeram comentários de arrependimento pelo pré-julgamento, outros disseram que da mesma forma que ela tinha dificuldades em sala, acharam que na quadra não seria diferente, mas de modo geral a turma toda passou a entender a colega Fernanda dentro de suas limitações.

Na aula seguinte a atividade proposta também foi uma estafeta com transposição de barreiras e diferente do que ocorria normalmente, Fernanda foi uma das primeiras a ser escolhida. Quando as aulas eram desenvolvidas em formato de estafetas, algumas vezes eu pedia para que os alunos formassem duplas ou trios e então eu os separava cada um em uma coluna. Nessas ocasiões Fernanda sempre ficava sem grupo pois não se propunha a participar e os alunos também não buscavam incluí-la na atividade. Nesses casos eu a encaixava em alguma dupla ou trio e seguíamos com a atividade. Outra forma de divisão de grupos era por escolha, onde 2 ou três alunos escolhiam alternadamente os componentes do seu grupo, nesses momentos Fernanda quase sempre era uma das últimas a ser escolhida. Após o ocorrido na primeira aula de corrida com barreiras, os alunos reagiram de forma diferente o que nos leva a acreditar que os alunos compreenderam que ela era capaz de desempenhar as atividades na quadra e romperam com a barreira do preconceito frente a sua deficiência.

Esse caso de ensino apresenta detalhes da turma, do contexto e dos comportamentos da aluna com deficiência, dos outros alunos e das ações das professoras ao se deparar com as reações da turma ao incluir a aluna em uma atividade a qual provavelmente seria excluída por acharem que não teria habilidade necessária. Com o desdobramento da situação, percebe-se que as atitudes da professora foi fundamental para a inclusão da aluna nas aulas seguintes, demonstrando que o ocorrido foi capaz de mobilizar mudança as atitudes dos alunos da turma em relação a aluna envolvida.

O caso “Uma situação de exclusão” também apresentou exclusão e preconceito com uma estudante com deficiência intelectual. O professor propôs uma avaliação teórica em duplas na qual ninguém da turma quis fazer com a garota com deficiência e o professor ficou em dúvida sobre qual a melhor maneira de agir na situação:

Roberto era um professor de Educação Física de uma escola pública estadual do interior paulista. Muito motivado, lecionava com turmas do Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino

Médio. O professor Roberto, com seus 35 anos de idade, já possuía certa experiência, pois estava no magistério há aproximadamente dez anos. A escola em que trabalhava era de porte médio, apresentava um bom IDESP e também era bem conceituada pela comunidade local. Uma das características dessa escola, além da boa qualidade de ensino, era o bom acolhimento e a preocupação em incluir de forma efetiva alunos com deficiência.

Em uma das turmas de Roberto, a 2ª série D do Ensino Médio, estudava Michele, uma aluna que era portadora de deficiência intelectual moderada. Roberto assumira essa classe pela primeira vez e ainda estava conhecendo os alunos. Michele era pouco participativa, principalmente quando se tratava de atividades escritas em sala de aula ou alguma discussão sobre determinado assunto. Tímida e um tanto séria, dificilmente se ouvia a sua voz durante as aulas, a não ser quando fora solicitada e mesmo assim era econômica em suas palavras. Devido a sua deficiência, a aluna apresentava certa dificuldade para registrar seus pensamentos no papel. Apesar de sua timidez, Michele mantinha amizade com algumas poucas meninas da sua turma, porém durante as aulas em sala, muitas vezes sentava-se sozinha.

Essa turma fora acomodada em uma pequena sala de aula de formato retangular, e, para poder acolher todos os 35 alunos, costumava-se deixá-los sentar em duplas. Roberto, apesar de estar a pouco tempo com a turma, mantinha um bom relacionamento com os alunos e, na medida do possível, procurava se aproximar cada vez mais de Michele, conversando e incentivando a sua participação nas aulas. Em algumas vezes, ele até percebia que a menina se incomodava com a sua insistência em conversar com ela. Contudo, essa turma possuía outras demandas, como por exemplo, alguns casos de indisciplina, outro aluno bastante introspectivo e pouco participativo (sem ainda nenhum laudo) e uma aluna gestante, o que também exigia certa atenção do professor.

Certa vez, durante a realização de uma avaliação escrita, a pedido dos alunos o professor autorizou a realização da atividade em duplas. Porém, àqueles que quisessem, ele permitiu fazer a prova individualmente. Roberto se lembrou que durante a realização de uma reunião pedagógica, a coordenadora da escola, Renata, havia informado aos professores dessa turma que Michele não aceitava realizar provas diferenciadas por conta da sua deficiência. Nessa ocasião, Michele já estava sentada sozinha e o professor não havia se atentado a esse detalhe quando comunicou os alunos da sua decisão. Ao perceber, ele começou a ficar preocupado com a possibilidade de ninguém querer se sentar com Michele, de ela fazer a avaliação sozinha e se sentir muito constrangida. Roberto, logo tentou falar com a turma, especialmente com as meninas. Ninguém se manifestou favoravelmente. Um clima estranho tomou conta daquela sala de aula. O professor conversou ainda com aquelas alunas que ele sabia que mantinham maior contato com Michele. Nada feito! Roberto passou a se sentir em uma situação bastante delicada e não

entendia o porquê de as meninas mais próximas de Michele não quererem se sentar com ela para realizar aquela avaliação.

Bastante angustiado e incomodado com a situação, o professor tentou discretamente perguntar para algumas meninas os possíveis motivos daquela situação estar acontecendo. Uma delas, Sofia, se manifestou em voz baixa explicando que aquela aluna era “folgada”, pois embora tivesse as suas dificuldades, ela não se esforçava em tentar fazer as atividades, inclusive durante as aulas das outras disciplinas. Outra aluna, Patrícia, confirmou o fato relatando que em outras ocasiões que envolviam trabalho em grupo, Michele não ajudava em nada. Outras alunas também acenaram com a cabeça concordando com as palavras das duas colegas. O professor, apesar de compreender o que as meninas lhe haviam explicado, permanecia ainda angustiado sem saber o que fazer. Michele, um tanto decepcionada com as colegas da turma, se deu conta do que se passara naquele momento e acabou decidindo realizar a prova sozinha.

Nas aulas seguintes, Roberto procurou observar se havia ocorrido alguma mudança no comportamento de Michele decorrente daquele episódio com relação à turma, principalmente com as meninas, e também referente à sua participação nas aulas. O professor até pensou em falar com Michele, mas consumido pelas atividades decorrentes de um final de bimestre e pelas outras demandas da turma, ele acabou se esquecendo. Apesar da situação bastante delicada e angustiante vivenciada pelo professor e pelos alunos naquela ocasião, sobretudo por Michele, não foi constatada nenhuma alteração no relacionamento da aluna com os demais colegas.

Nesse caso de ensino, nota-se uma situação clara de exclusão da aluna com deficiência por parte da turma. O caso revela as possíveis falhas do professor envolvido que reconhece que não considerou a dificuldade de aceitação da aluna em realizar atividades em dupla e ao descrever que não conseguiu evitar o processo de exclusão.

Embora ofereçam diversos pontos de vista de análises, esses dois casos de ensino foram analisados no coletivo e concomitantemente e foi conduzido em torno de questões mais gerais sobre o papel da escola e dos professores em relação ao processo de inclusão de estudantes com deficiência e ações que poderiam ser desenvolvidas dentro da escola para amenizar desafios como os relatados nos casos de ensino. Dessa forma, o primeiro caso de ensino apresentou um desfecho positivo no qual a professora conseguiu impedir o preconceito e a exclusão. Em oposição, o segundo caso de ensino revelou que o professor não foi capaz de impedir a manifestação de preconceito e exclusão.

Ao ser uma temática escolhida por dois professores ao produzirem seus casos, pode-se compreender que a inclusão de estudantes com deficiência nas aulas de Educação Física se mostra como desafio aos professores, que gera dúvidas sobre a melhor maneira de agir em situações dilemáticas que envolve a relação com esses estudantes.

No tocante à inclusão dos estudantes com deficiência, o grupo destacou aspectos relacionados à socialização e autonomia dos alunos, orientações quanto aos direitos relacionados às suas necessidades e aspectos relacionados à garantia do direito à aprendizagem e às relações afetivas.

O professor Paulo evidenciou que o processo de inclusão envolve toda a comunidade escolar e não apenas os professores. Concordando com Paulo, a professora Flavia citou um exemplo de garantia dos direitos, na qual a mãe de um estudante exigiu um apoio profissional para o filho autista:

por Paulo - sábado, 8 setembro 2018, 12:50

Boa tarde, pessoal!

A respeito do papel da escola sobre o processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, penso que o primordial seja garantir o direito de aprender desses alunos, desenvolvendo ações efetivas de inclusão dentro (e fora) da escola no intuito de acolher a todos[...].

Sobre o que deve ser realizado na área da Educação para que o suporte adequado seja oferecido aos alunos com NEEs, penso que seja a comunidade escolar exigir das autoridades competentes os meios para que isso ocorra efetivamente, como por exemplo, disponibilizar cuidadores e profissionais da área dentro da escola (ou itinerantes), realização de formações, promoção da acessibilidade, construção de sala de recursos, entre outros. Para tanto, é de grande importância a escola orientar a comunidade quanto aos seus direitos referentes à inclusão. Abraços a todos! (Fórum 4.5, grifos meus).

por Flávia - segunda, 10 setembro 2018, 19:41

Boa noite, Paulo!

Gostei da sua colocação de ensinarmos a correr atrás de seus direitos, pois sabemos que a inclusão deveria ser muito mais estruturada. Na escola que leciono há alguns anos, uma mãe de um aluno autista, correu atrás e conseguiu que uma professora do departamento especial o acompanhasse na sala todos os dias, junto com as professoras das disciplinas. (Fórum 4.5, grifos meus).

Essa visão ampliada dos professores sobre a garantia dos direitos dos estudantes com deficiência e sobre a responsabilidade de todos os agentes

escolares no processo de inclusão foram confirmadas pelas professoras Julia e Angelica:

por Júlia- quarta, 5 setembro 2018, 17:25

Acredito que um dos principais papéis da escola em relação a inclusão dos alunos é orientá-los quanto aquilo que é deles por direito. Sabemos de casos de alunos surdos por exemplo, que não frequentam escola regular por ausência de um intérprete de libras, ou que se deslocam pela cidade para frequentar uma escola distante por esse motivo. Será que esses alunos sabem que isso é DIREITO deles, e que eles podem exigir; o mesmo acontece no caso dos cuidadores. Não é obrigação da escola disponibilizar, mas orientar o caminho correto para buscar evoluir em termos de atendimento de qualidade. [...] (Fórum 4.5).

por Angélica- quarta, 5 setembro 2018, 10:12

Olá, bom dia a todos!

Com relação ao papel da escola no processo de inclusão de alunos com necessidades especiais, acredito que ela deve propiciar um ambiente a permitir a socialização dos alunos com necessidades especiais, colaborando cada vez mais com a sua autonomia e oferecer também subsídios para que ele possa ter o direito de aprender, assim como os outros alunos. [...] Quando acreditamos nos nossos alunos e damos a eles a chance de mostrar a sua capacidade, provavelmente os colegas agiram com mais cautela nos comentários indevidos e o processo de socialização do aluno se dará com mais tranquilidade, bem como quando temos o conhecimento sobre como agir em cada situação, fica mais fácil de enfrentar os desafios, mas isso não basta só da boa vontade do professor e da escola, envolve política pública e instancias maiores na educação (Fórum 4.5).

A narrativa de Angélica abrange ainda dois aspectos. O primeiro é uma visão positiva, que se refere em tirar o foco das deficiências e reconhecer as capacidades desses estudantes. O segundo ponto que a docente enfatizou foi de romper com os preconceitos que os próprios professores possuem em relação à aprendizagem dos estudantes com deficiência.

De modo geral, os professores podem trazer consigo concepções errôneas, estereótipos e preconceitos sobre a pessoa com deficiência e isso reflete em suas atitudes e ações como professores. Geralmente tais concepções são pessimistas em relação à capacidade dos professores ensinarem e destes estudantes aprenderem (FILUS; MARTINS JUNIOR, 2004). Dessa forma, como afirma a professora Angelica, muitas vezes os professores não conseguem observar os aspectos positivos desses estudantes com deficiência em relação

ao processo de ensino e de aprendizagem. Tais teorias pessoais ou crenças dos professores necessitam ser reconstruídas e transformadas (SOARES; BEJARANO, 2008), uma vez que não correspondem à realidade e dificulta o processo de inclusão na escola.

Embora uma concepção de respeito ao outro seja essencial para a atuação dos professores, sabe-se que somente isso não garante o sucesso da inclusão dos alunos nas aulas e isso se confirma na descrição do segundo caso de ensino “Uma situação de exclusão”, uma vez que fica claro que o professor não era conivente com a exclusão, mas não soube como evitar. Assim, faz-se necessário se olhar sob o ponto de vista da formação docente.

Os docentes reconhecem os dificultadores do processo de inclusão como a estrutura escolar, falta de formação e de materiais adequados:

por Angélica- quarta, 5 setembro 2018, 10:12

[...] Ainda há muito que fazer e melhorar na Educação e volto a ressaltar, não depende apenas dos professores e dos profissionais ali envolvidos com alunos que apresentam necessidades especiais. Temos atualmente um quadro, onde a escola deve atender não só os alunos com necessidades especiais, mas também toda a diversidade, não só de níveis de aprendizagem, mas também comportamental dos alunos e com políticas que não amparam suficientemente a escola, começando pelo número de alunos na sala, falta de profissionais especializados suficientes para atender a demanda e formação para todos os profissionais ali inseridos, não só dos professores, mas da equipe como um todo, materiais e ferramentas mais modernas etc. Da maneira como está, não é possível oferecer uma educação inclusiva e de qualidade para todos os alunos. (Fórum 4.5, grifos meus).

por Paulo - sábado, 8 setembro 2018, 15:15

Olá, Angelica!

[...] Concordo contigo quando diz que a escola precisa e deve atender toda uma demanda de alunos com as mais diversas necessidades e não apenas com necessidades educacionais especiais. Você também apontou uma questão muito pertinente que se refere ao número de alunos por turma/sala. Muitas vezes temos que trabalhar com turmas superlotadas que, além de outras demandas, apresentam inclusive alunos com NEEs. Infelizmente as políticas públicas atuais deixam muito a desejar no que se refere aos investimentos em uma Educação efetivamente inclusiva. De modo geral, faltam materiais apropriados (especialmente os tecnológicos), ambientes adequados (como a sala de recursos) e acessíveis, profissionais especializados, formações específicas para todos os profissionais da escola, dentre outras coisas.

Abraços!

por Sofia - domingo, 9 setembro 2018, 22:28

Concordo com as colocações mencionadas pela Angelica e o Paulo, em relação a quantidade de alunos por turma, como também as condições de recursos materiais adequados para que a inclusão seja efetivamente realizada.

por Josimara - segunda, 10 setembro 2018, 15:43

[...] A escola é uma miniatura da sociedade, assim, o comportamento é o mesmo, em proporções menores do que acontece no nosso cotidiano fora da escola. Como espaço de Educação temos de garantir que a inclusão aconteça, que os alunos aprendam a incluir, a respeitar as diferenças, a ser solidário. Um dos entraves é o despreparo dos profissionais tanto professores quanto funcionários em conhecer as deficiências, em aprender estratégias de ensino mais adequadas. Outro entrave é a falta de estrutura física, acessibilidade, materiais adequados e número de alunos em cada turma.

A escola precisa mudar urgentemente, pois ela está ultrapassada e desatualizada. (Fórum 4.5)

Nos cursos de Educação Física, é frágil uma formação que dê conta de preparar os docentes para atuarem com alunos com deficiência da educação básica. Vários autores (AGUIAR; DUARTE, 2005; COSTA, 2010; FIORINI; MANZINI, 2014) apontam que a inclusão na Educação Física ocorre parcialmente e que os professores alegam não estarem preparados para atuarem com esses estudantes, acreditam que as práticas corporais podem provocar acidentes com tais alunos, consideram que a estrutura, a falta de materiais adequados as características administrativas da escola não colaboram neste processo de inclusão.

A pesquisa de Costa (2010) mostra que há uma expectativa por parte dos alunos de participarem das aulas de Educação Física, e quando são excluídos gera frustração. Há ainda neste estudo um relato de um aluno com deficiência visual que revela que a sua participação consiste em ouvir a aula acontecendo:

Na aula de educação física é o seguinte, a professora, ela assim, ela passa jogos de basquete, vôlei, futebol e os estudantes não podem dar atenção só pra mim, eles têm que fazer as aulas todas, porque o problema é que é uma aula só também de educação física dois dias, quinta a 1ª aula e de sexta a 5ª aula, então isso já dificulta muito pra mim, mas eu gosto sim, eu gosto de ir pra quadra ouvir, né? Eles jogando, escutar, eu gosto, né? Isso é bom pra mim (COSTA, 2010, p.894).

Sobre a necessidade da formação continuada, Julia e Paulo destacaram:

por Julia - quarta-feira, 5 setembro 2018, 17:25

[...] Programas de formação continuada tem sido uma boa estratégia com intuito de amparar os profissionais da educação quando se trata de alunos com necessidades educativas especiais. Gostei muito dessa estratégia onde são discutidos casos específicos, mas que minimamente sempre contribuem com o nosso cotidiano escolar em alguma situação que já aconteceu ou que ainda está por vir.

por Paulo - sábado, 8 setembro 2018, 15:11

Oi, Julia!

[...] Também acredito que as reflexões são uma ótima estratégia para buscarmos o entendimento e a solução para possíveis problemas. Concordo contigo ainda sobre a importância dos programas de formação continuada para nos auxiliar no tratamento de situações envolvendo a inclusão.

Abraços! (Fórum 4.5)

Para os professores, incluir os casos de ensino na formação continuada pode contribuir para aproximar o professor de situações reais auxiliando o professor a lidar as dificuldades que possa encontrar. Isso confirma o potencial dos casos de ensino de motivarem os professores a se comprometerem com a sua ação educativa ao pensarem sobre a melhor maneira de agir em determinadas ocorrências (INFANTE *et al.*, 1996).

Dessa maneira, vale o destaque a urgente necessidade de cursos de formação continuada, uma formação em serviço que se aproxime ao máximo da realidade encontrada pelos professores, entretanto se o processo de inclusão fracassa não podemos responsabilizar somente o corpo docente por isso.

Os professores destacaram a necessidade de informação e conhecimento, especialmente por parte dos pais e familiares dos estudantes. Reforçaram também que o acesso aos direitos das pessoas com deficiências se dá após um processo, muitas vezes, burocrático:

por Josimara - segunda, 10 setembro 2018, 19:49

Oi, Flávia e Paulo! É muito bom quando alguma criança consegue fazer valer seus direitos, mas infelizmente muitos pais nem sabem quais são esses direitos, a carência de informação é grande. Nem nós professores conhecemos todas as possibilidades que existem apenas no papel, e mesmo quando já existem os pais tem de ir em vários lugares, escutar vários

nãos, procurar a justiça até conseguir apoio. É muita burocracia. (Fórum 4.5).

por Silmara - terça, 11 setembro 2018, 10:09

Exatamente, Josimara. E depois de alguns nãos, muitos familiares se desestimulam e acabam abandonando o "processo" antes da conclusão, em uma sensação de "é assim mesmo", reforçando o sentimento de baixa estima e não merecimento social tão presente na vida dos brasileiros menos abastados. (Fórum 4.5).

Caminhando na mesma direção, a professora Sofia cita situações nas quais os pais não compreendem a necessidade de seus filhos e manifestam uma falsa esperança de igualdade, não aceitando que eles precisem de um apoio diferenciado para que possam usufruir de uma Educação plena:

por Sofia - segunda, 10 setembro 2018, 23:42

Em relação aos direitos dos alunos, há casos também de pais omissos, que mesmo diante de orientações da escola, não admitem ou aceitam que seus filhos necessitam de acompanhamento especializado, deixando de buscar ajuda, dificultando ainda mais o trabalho do professor por não ter um laudo determinando a necessidade especial daquela criança. (Fórum 4.5).

Em relação a isso, percebe-se que muitas vezes as famílias almejam um filho idealizado que pode aprender da mesma forma que o restante dos estudantes sem auxílios extras. Dessa forma, é primordial que a escola e os professores conheçam as angústias dos pais e familiares em relação ao filho com algum tipo de deficiência, bem como suas expectativas ao processo de ensino e de aprendizagem dele (MARTINS; JUSTE, 2014). Dessa maneira, a escola poderá apoiar as famílias e ajudá-las a reconhecer as necessidades e o que é melhor para o estudante.

No tocante às ações que poderiam ser desenvolvidas dentro do espaço escolar para amenizar desafios como esses relatados nos casos de ensino, propôs-se pelos professores:

- Atividades de sensibilização de gestores, funcionários, professores e estudantes, sobre os diversos tipos de deficiências e sobre o conceito de inclusão;

- Orientações, palestras, dinâmicas com profissionais da área da Educação Especial;
- Parcerias da escola com hospitais, universidades e instituições como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE);
- Desenvolver projetos interdisciplinares, exposição de trabalhos, momentos de reflexão e discussão em aula de trabalho pedagógico coletivo (ATPC), como também nos momentos de Planejamento e Replanejamento do trabalho do professor;
- Trabalhar a temática da Educação Especial com os estudantes por meio de rodas de conversa, relatos pessoais, vivências, dinâmicas, textos e vídeos.

Além dessas propostas de ações, uma das docentes contribuiu com a discussão compartilhando uma lista de filmes que poderiam ser utilizados pelos professores como material de apoio pedagógico sobre a temática do preconceito e exclusão, da inclusão e da Educação Especial:

por Julia - domingo, 16 setembro 2018, 22:32

Deficiência auditiva:

A música e o silêncio

Filhos do silêncio (Children of a lesser God, 1986)

Adorável professor (Mr. Holland's opus)

O piano

O país dos surdos

The Dancer

Black

O filme surdo de Beethoven

O segredo de Beethoven

Los amigos

Querido Frankie

Tortura silenciosa

And Now Tomorrow

Cop Land

And Your Name Is Jonah

Sweet nothing in my ear

Personal Effects

Deficiência física:

Ferrugem e Osso

Espíritos Indômitos

Amargo Regresso

Carne trêmula

Feliz ano velho

Nascido em 4 de Julho

O Berço Imperfeito
 O óleo de Lorenzo
 O Homem Elefante
 The Other Side of the Mountain - Uma janela para o céu
 Dr. Fantástico
 Johnny vai à guerra
 Meu pé esquerdo
 Inside I'm Dancing
 The Best Years of Our Lives
 Mar Adentro
 Murder ball
 As sessões
 Os Melhores Dias De Nossas Vidas

Deficiência intelectual:

City Down
 Forrest Gump, o contador de histórias
 Gaby, uma história verdadeira (es)
 Gilbert Grape - Aprendiz de sonhador
 Meu filho, meu mundo
 Benny & Joon: Corações em conflito
 Dominick and Eugene (Nickyand Gino)
 O Enigma de Kaspar Hauser
 O guardião de memórias
 O oitavo dia
 Simples como amar
 Uma lição de amor
 Shine - Brilhante
 Mozart and the Whale (Loucos de amor) (en)
 O óleo de Lorenzo
 Eu me chamo Elisabeth
 Inside I'm Dancing (en)
 Meu nome é Radio
 O Primeiro da Classe (Front of the class / Síndrome de Tourette)
 Taare Zameen Par (Dislexia)

Psicose / Autismo:

Mary e Max (br: Mary e Max - Uma Amizade Diferente) filme australiano de animação (2009)
 Temple Grandin (filme) história real de Temple Grandin, uma autista que conseguiu fazer doutorado.
 Autismo: o musical (Autism: the musical, EUA, 2007)
 Uma viagem inesperada (Miracle Run, EUA, 2004)
 Rain Man (Rain Man, EUA, 1988)
 O menino selvagem
 Jornada da alma
 O Enigma de Kaspar Hauser
 Uma mente brilhante (A Beautiful Mind, EUA, 2001)
 After Thomas - Um amigo inesperado
 Código para o inferno
 O enigma das cartas House of Cards (Michael Lessac, 1993) (en)
 O Solista

Deficiência múltipla:

Amy

O Escafandro e a Borboleta
 Helen Keller and Her Teacher
 O milagre de Anne Sullivan (br) / O milagre de Helen Keller (pt)
 The Unconquered (Helen Keller in Her Story)
 Cegos, surdos e loucos
 Sob suspeita
 Uma lição de amor
 Experimentando a vida
 Black

Deficiência visual:

O Sino de Anya
 Além dos meus olhos
 Perfume de mulher
 À primeira vista
 Dançando no escuro
 Demolidor"
 Castelos de gelo
 Ray
 Quando só o coração vê
 Um clarão nas trevas
 Jennifer 8 - A próxima vítima
 La symphonie pastorale
 Vermelho como o céu
 Eu Não Quero Voltar Sozinho

Para finalizar essa discussão no âmbito da exclusão e do preconceito nas aulas de Educação Física, destaca-se que os professores precisam ter acesso a melhores práticas pedagógicas que possam solucionar ou minimizar os efeitos de atitudes preconceituosas em suas aulas. Esse acesso pode ser realizado por meio da discussão de casos de ensino. Nesta pesquisa, ao analisarem os casos de ensino, discutirem e proporem ações de enfrentamento, os professores tiveram a oportunidade de construir e/ou ampliar um repertório de práticas para lidar os dilemas de preconceito e exclusão.

4.1.3 O início da carreira do professor de Educação Física

O início da carreira do professor de Educação Física foi reconhecido na análise do caso de ensino “O negócio é ensinar o futebol”. Esse caso trouxe aos professores aspectos relacionados ao choque com a realidade e aos sentimentos do professor em início da carreira, ao professor como mero executor de atividades esportivas e a tradição da Educação Física presente na escola:

Lá estava Roseli, em seu primeiro dia de trabalho na escola, acabara de se formar em Educação Física. Nervosa e ansiosa ela entra na secretaria e vai logo perguntando onde ficava a sala dos professores. Uma secretária faladeira e estabonada lhe mostrou a porta cinza e lhe disse que era ali.

Lá chegando, Roseli viu os professores batendo papo, vendendo Avon, Natura e bijuterias, a sala era bem pequena com uma mesa que tomava quase todo o espaço, uma estante reunia alguns livros didáticos e em uma mesinha tinha uma garrafa térmica com alguns copinhos plásticos. A atenção de Roseli estava absorvida por todos os detalhes que ela conseguia captar naquele seu primeiro dia de aula. Intimidada a nova professora não falou muito, se sentou em um canto e por ali ficou, pelos olhares dos outros professores ela percebera que todos já sabiam que se tratava de mais uma professora iniciando a carreira docente.

De repente, a professora Gisela se aproxima e, para puxar papo começa a perguntar coisas para Roseli. Ela pergunta em que a nova professora era formada, onde morava, o que fazia antes de chegar na escola, enfim, informações gerais. Roseli, apesar do nervosismo, se acalmava com a conversa e parecia se sentir acolhida naquele universo tão novo para ela, mas já tão comum para as outras professoras.

Um som estrondoso quebra aquela conversa ainda tímida entre as duas professoras, era o sinal avisando o horário para a entrada na sala de aula. Roseli tremula, sente que era a hora de enfrentar seus medos. De forma gentil, a professora Gisela se oferece para apresentar a professora à sala, as duas saem juntas da sala dos professores rumo à 8ª série, informação esta que deixou Roseli ainda mais insegura, pensara nos alunos, na faixa etária, na rebeldia, na possibilidade de encontrar alunos ainda mais velhos que ela, na indisciplina e em não conseguir ser uma boa professora.

Ao andar pelos corredores, Roseli suava frio, via aquele novo mundo se descortinando em sua frente, sem, contudo compreendê-lo muito bem. Os corredores cheios de papel, carteiras jogadas pelos cantos, alunos se empurrando e se espremendo nas portas das classes, paredes rabiscadas e pichadas, essa era a realidade da escola. Roseli passou por todo o corredor, como se fizesse um “tour” pela escola e, na última porta, chegou finalmente a 8ª série A.

A classe parecia um pouco escura, havia um varal nas paredes com trabalhos das crianças das séries iniciais que frequentam a escola no período da manhã, os alunos pareciam não se importar muito com a presença das professoras, continuavam falando alto, alguns ainda permaneciam em pé.

Com um som de shiuuuu e um dedo na boca a professora Gisela chamou a atenção dos alunos dizendo que faria a apresentação da nova professora de Educação Física. Falou que a professora era recém-formada e que iniciaria o trabalho com os alunos no lugar da professora do magistério que por um tempo estava dando as aulas de Educação Física em função de uma licença médica da professora efetiva de Educação Física da escola.

Os alunos ouviram as informações, mas sem muito entusiasmo. Roseli se assustou um pouco com aquilo, pois achava que os

alunos gostavam das aulas de Educação Física. A professora Gisela ainda pediu para os alunos respeitarem a nova professora.

Terminada a apresentação a professora Gisela saiu e então Roseli começou a falar. Roseli disse que estava contente por estar naquela escola e com aqueles alunos, contou-lhes sobre a sua formação e falou que gostaria muito de conhecê-los melhor e de saber o que eles pensavam sobre as aulas de Educação Física.

Mas em meio aquela conversa, um aluno a interroga:

- Professora, nós vamos ou não vamos ter aula de Educação Física hoje????

Roseli, meio desconcertada sem saber muito bem o que e como responder disse que eles estavam tendo aula de Educação Física e que seria realizado primeiro as apresentações dos alunos e depois, provavelmente na próxima aula, eles iriam fazer a aula na quadra.

Um ar de insatisfação se fez presente e, com pouco caso, a proposta da professora Roseli foi atendida. Roseli solicitou aos alunos que eles respondessem as seguintes questões: O que era Educação Física para você? E, o que você gostaria de aprender nas aulas de Educação Física?

Além dessas questões, Roseli pediu aos alunos que, após respondê-las, fosse organizado um espaço de apresentação dessas respostas e de cada aluno (nome, onde morava, e o que fazia além da escola). Ela falou da importância de conhecê-los melhor para que a aula fosse mais adequada às necessidades e aos interesses daquele grupo.

Na hora das apresentações, os alunos não queriam falar muito não. Parecia ser tedioso para eles ter uma aula de Educação Física para ficar falando daqueles assuntos.

Uma aluna com o braço estendido grita lá do fundo:

- Isso para mim não é Educação Física nem a “pau”!!!

E mais uma vez, com mais esse susto, a professora Roseli tenta explicar aos alunos porque ela estava fazendo aquilo com eles. Depois de algum tempo, na hora da dinâmica, as respostas e falas eram curtas e havia pouco interesse em conversar sobre as questões que a professora passara. Os alunos já estavam guardando caderno e fazendo bastante barulho quando o sinal toca avisando o fim da aula.

Ao se despedir da turma, um aluno diz:

- Viu professora, vê se na próxima aula cê não vem com esses “embaços”. A gente qué é jogar futebol!!!

O tempo foi passando e a professora convivendo com esse contexto. Vez ou outra uma professora dizia:

- E aí professora Roseli, quando é que você vai dar aquela aula de ginástica para a gente emagrecer?

A diretora cobrava da professora Roseli que naquele mês os alunos teriam que participar dos jogos escolares e que, de uma vez por todas, deveriam trazer um troféu para a escola.

Mas, nas aulas da professora Roseli eram feitas outras coisas diferentes do costumeiro futebol. As meninas jogavam junto com os meninos e, ao longo do tempo, os alunos aprenderam a jogar peteca, ginástica olímpica, atletismo, vôlei, handebol, basquete, teatro, atividades rítmicas, condicionamento físico, a montar

outros jogos e até discutiram manchetes de jornal sobre violência no esporte, os modelos de corpo feminino que apareciam nas revistas.

Em uma dessas aulas, Rafael, aluno da turma de Educação Física do curso noturno da professora Roseli, estava assistindo e pergunta à professora:

- Fessora sai dessa de ficar ensinado todo mundo e todas essas coisas, o negócio é ensinar o futebol, fazê um time dos melhores e pronto! (FERREIRA, 2005)

Embora dos dez participantes apenas dois eram considerados professores iniciantes, com menos de cinco anos de exercício (HUBERMAN, 2000), esse caso de ensino foi escolhido pela pesquisadora para que os docentes pudessem refletir sobre as características do início da carreira, especialmente sobre a do professor de Educação Física.

Esse caso de ensino traz indicativos de que os professores de Educação Física se deparam com dilemas no início da carreira apontados pela literatura (HUBERMAN, 2000; GARCIA, 2011; MARIANO, 2012). Alguns desses dilemas são recorrentes a todos os iniciantes em geral, outros deles são específicos dos professores de Educação Física.

Essa fase de inserção profissional é marcada por dilemas que envolvem a falta de apoio, o domínio da sala de aula, relação com os pares, relação com estudantes, questões burocráticas da escola, domínio do conteúdo (VEENMAN, 1984; LIMA *et al.*, 2007; REALI *et al.*, 2008; ANDRÉ, 2012).

Para os professores de Educação Física, além desses dilemas, são acrescentadas questões referentes a cultura da área estabelecida, a desvalorização deste componente curricular na escola e a falta de materiais e espaço físico adequado (FERREIRA, 2005; FERREIRA; REALI, 2009; CARVALHO *et al.*, 2020; GARIGLIO, 2016).

A narrativa da docente Damares revela suas impressões sobre a fase de indução dos professores, fazendo uma comparação entre a estrutura e o funcionamento escolar com a empresarial:

No início de qualquer carreira empresarial, seja aprendiz ou diretor, a primeira coisa que geralmente fazem é fazer a integração do novo funcionário, muitas vezes por palestra onde se apresenta todo o perfil da empresa: o que ela produz, seus objetivos, sua filosofia, como utilizar seus materiais de IPI, entre outros aspectos pertinentes, depois dessa palestra, uma pessoa fica responsável por você e lhe apresenta toda a planta da

empresa, onde fica o refeitório, copa, café, banheiro entre outros lugares pertinentes. Dentro da escola, aparentemente é diferente, o que o texto retrata com a professora Roseli, não foi diferente do que aconteceu comigo, a secretária mostra onde fica a sala dos professores, onde a conversa não é diferente do que existe na sala de aula, e há comércio dos mesmos citados no texto, mas você descobre sozinha, ou perguntando, a filosofia, os direitos e deveres do professor (no que se refere a deveres e direitos como funcionário da escola). Outro ponto que podemos levantar é que em empresa, te apresentarão a todos os funcionários da sua seção, chefes, encarregados, secretárias, a função de cada membro do seu setor, e os setores auxiliares, sempre vai haver alguém que te ensinará como fazer, o que fazer nos seus primeiros dias na empresa, e te corrigindo quando há a necessidade, te alertando quando fazer, como fazer, o que fazer e seus prazos para tal. Na escola, uma colega de trabalho apenas mostrou para a professora Roseli a sala que ela assumira, os adicionais eram com a professora Roseli! [...] (Atividade individual 2.3, grifos meus)

Segundo Almeida *et al.* (2019), esses aspectos trazidos pela professora Damares podem se relacionar com a socialização profissional:

[...] Nela o sujeito vai se construindo na confluência das suas características e história pessoal e de formação com a realidade do mundo do trabalho docente, que é atravessado por fatores e aspectos profissionais, estruturais, organizacionais e culturais (p. 191)

Assim como também denunciam Ferreira e Reali (2009), parece haver um despreparo da instituição para receber o professor iniciante e apresentar o funcionamento escolar. Nesse sentido, a cultura escolar e o modo como o iniciante é acolhido na escola podem auxiliar a socialização e integração do professor ao ambiente de trabalho ou colocar barreiras nesse processo, dificultando o ingresso do professor na profissão.

Damares também destaca o sentimento de solidão, que é reforçado pela falta de apoio institucional e/ou dos pares. A docente também confirma que a solidão é um sentimento marcante no início da carreira, especialmente de professores de Educação Física:

[...] E com tudo isso que citei acima, penso que o sentimento principal no início da carreira seja a solidão, pois na maioria das vezes o professor de Educação Física tem uma ou duas aulas por turma, deixando-o responsável por toda a escola, ou quando há outro professor, mais velho que ele, este já foi corrompido por essas visões tradicionais estereotipadas da profissão seja por colegas de trabalhos, ou pela luta constante do professor ensinar algo a mais que futebol. (Atividade individual 2.3, grifo meu)

Assim como Damares, a professora Sofia narra os sentimentos do início da carreira e o choque de realidade, indicando a ênfase no conteúdo esportivo na Educação Física como um desafio enfrentado nesta fase:

No início da carreira, iniciamos com muitas inseguranças, expectativas e sonhos, e nos deparamos muitas vezes com uma realidade bem diferente. Porém se não tivermos firmes os nossos objetivos, e procurarmos meios, e diversas formas de apresentar aos alunos o que realmente é a educação física, aos poucos respeitando o contexto de cada escola, nunca entenderão que vai muito além de jogar futebol [...] (Atividade individual 2.3, grifo meu).

Damares e Sofia expressam que a luta em modificar a visão dos estudantes e dos agentes da escola em geral, com o objetivo de compreender a seriedade deste componente curricular e que este vai além dos conteúdos esportivos, é um dos principais desafios do professor iniciante.

A dificuldade dos profissionais em romper com a cultura e tradição esportivista estabelecida na área da Educação Física, a falta de reconhecimento da disciplina e a falta de entendimento do seu objeto pedagógico foi uma discussão recorrente nas narrativas dos professores:

Para quem vê educação física de fora, pode pensar que ela é apenas uma reprodução de esporte por lazer, matar tempo etc., e ela não é nada disso. [...] Sabemos que uma das primeiras abordagens da educação física escolar foi em base nos esportes coletivos (principalmente futebol, basquete, handebol e voleibol) e ela ainda é muito forte nos dias atuais, o que possibilita que isso se repita sempre, como a professora do magistério, deve ter reproduzido o que ela vivenciou nos seus dias de aluna: meninos jogando futebol e as meninas fazendo outra coisa, tornando um ciclo daltônico. [...] Outra tradição da educação física escolar carrega, são as aulas serem fora da sala de aula e sempre prática, uma vez que a professora chama os alunos para roda da conversa, dialogo, etc, os alunos entendem que a aula ainda não começou ou pensam que isso não é educação física, pois a dinâmica é diferente [...] (Damares, Atividade individual 2.3)

[...] Tradicionalmente na maioria das escolas vemos a tradição de conteúdos esportivos e predominantemente o futebol é o queridinho em todos os cantos. Quando ingressei na escola que leciono até hoje, há 14 anos atrás, a escola tinha a tradição do quarteto fantástico, vôlei, futsal, handebol e basquete. A

professora que dava aulas era ex atleta e tinha uma formação esportivista[...] (Flávia, Atividade individual 2.3)

[...]existe uma tradição esportivista muito enraizada, onde o esporte que é tido como “preferência nacional”, no caso o Futebol, é o mais praticado durante as aulas em muitas realidades o único, o que as deixa estas aulas pobres em vários sentidos, pensando em tudo que poderia contemplar a respeito de toda Cultura Corporal de Movimento[...] (Junior, Atividade individual 2.3)

Vivemos numa realidade que os alunos pensam em educação física como aula livre, joga quem quer, sendo futebol para os meninos e uma bola de vôlei para as meninas jogarem num círculo, assim acho super natural os alunos ficarem cobrando por aulas sem compromisso. Infelizmente, não somos preparados para essa realidade, chegamos à escola com uma bagagem de sonhos e atividades diferenciadas e é muito difícil não cair no sistema, pois é o que se espera dele, tanto por parte dos alunos, quanto por parte dos professores. (Josimara, Atividade individual 2.3)

Infelizmente, ao se tratar da educação pública muitos de nossos alunos não tem acesso aos eventos esportivos de outras modalidades esportivas que não são transmitidos em canais de TV aberta, por esse motivo, o futebol ainda é fortemente presente nos discursos dos alunos e na escolha também. E isso se dá pelo fato de não conhecerem, tampouco vivenciarem outras modalidades esportivas. Nesse sentido, quando um professor recém-chegado na escola resolve implementar novas práticas, muitas delas propostas pelo currículo do estado, este é visto com maus olhos, pois não atende os anseios dos alunos. (Júlia, Atividade individual 2.3)

A Educação Física escolar é ainda tradicionalmente, devido a fatores históricos e culturais, muitas vezes, resumida à prática esportiva, o “jogar pelo jogar”, o jogo com um fim em si mesmo, a participação em campeonatos esportivos, à busca pelo corpo forte e saudável, o professor como um mero executor de atividades esportivas. (Paulo, Atividade individual 2.3)

Nota-se que os novatos de Educação Física chegam nas escolas cheios de expectativas de colocar em prática uma Educação Física diferente desta que valoriza apenas o conteúdo esporte e o rendimento esportivo e se deparam com uma cultura fortemente esportivista estabelecida na maioria das escolas.

Com o passar do tempo, após o choque de realidade, aqueles professores que permanecem na profissão, conseguem entender que os desafios fazem parte deste processo e os sentimentos negativos vão dando lugar a suas conquistas (FERREIRA; REALI, 2009). Dessa maneira, os docentes vão se

formando e criando melhores práticas para lidar com tais dificuldades. Os investimentos na formação continuada, tanto por parte dos professores como por políticas públicas, podem auxiliar nessa trajetória.

O início da carreira também foi o tema escolhido de dois casos produzidos pelos professores: “O uso da quadra nas aulas vagas” e “Desafio de uma professora iniciante”:

Uso da quadra nas aulas vagas

Era dez de abril de 2017, terceiro mês de docência da professora Janaina. A professora como era ingressante, ainda era bastante insegura, mas aos poucos estava perdendo o acanhamento inicial e se tornando mais confiante enquanto lecionava suas aulas. Janaina foi uma estudante de escola pública, que jogava no time da escola de voleibol, e quis ser professora para ser técnica um dia, mas durante a faculdade acabou optando pela licenciatura. Ela passou em um concurso do município no mês de dezembro (antes mesmo de se formar), e no início de fevereiro assumiu as aulas como professora efetiva de uma escola de periferia de Ensino Fundamental.

A turma era o sétimo ano, com todos os alunos na idade esperada, cerca de 12 anos. O conteúdo era iniciação ao voleibol, sendo que estavam numa fase intermediária entre o câmbio e o jogo propriamente dito.

A professora Janaina fez chamada, e estava dando orientações prévias quando bateram na porta da sala. Era uma inspetora que já foi logo dizendo:

___ Oi Dona Janaina, daqui a pouco a turma do Nono ano B vai descer, pois estão de aula vaga, já que o professor de Língua Portuguesa faltou.

Na hora a professora travou, e muitas dúvidas passavam por sua cabeça. Como unir duas salas de diferentes idades? Se é difícil com 30 alunos imagina com 60? Como fica meu planejamento? É obrigatório fazer isso?

Depois de um minuto de hesitação Janaina questionou:

___ Como assim, não existe outra solução? Ficará muito difícil com tantos alunos.

A inspetora disse então:

___ Isso aqui é super comum desde sempre. A diretora não gosta de barulho nos corredores com alunos em aula vaga. Você estará ajudando a manter a ordem na escola, tem poucos inspetores e a gente não dá conta.

Janaina então respondeu:

___ Sinto muito, mas não será possível, não vou conseguir dar aula assim.

___ Vou ver o que posso fazer - disse a inspetora ao sair.

A professora, então contou aos alunos sobre o ocorrido e as opiniões foram divididas:

___ Vamos fazer uma sala contra a outra!

___ Deixa não professora, eles não deixam a gente jogar!

___ Vai ser obrigado a fazer aula?

___ Os meninos do nono são super gatinhos!

Então a professora exclamou que não tinha deixado e recebeu como resposta vários “ahhhh” e vários assobios e gritos de alegria e outros de reclamações.

A professora então organizou os alunos e se dirigia para a quadra da escola quando foi abordada pela diretora da escola:

___ A Dona Rosa veio me falar que você não quis ajudar a escola e quero saber o porquê.

A professora então repetiu as justificativas dadas à inspetora.

___ Olha Janaina, você ainda é muito jovem e inexperiente, mas situações assim são normais, os professores de Educação Física sempre me ajudaram com esses problemas, pois vocês são mais versáteis, e na quadra dá para fazer atividades com mais alunos.

A professora então, mesmo com medo de retaliações, disse:

___ Olha, a minha aula é importante para os alunos, e juntar as turmas faria com que eu fosse apenas uma babá, eu quero que eles aprendam que são importantes e que exijam de mim aulas de qualidade, o que é impossível com duas turmas.

___ Então querida, eu concordo com tudo isso, mas a escola precisa ter a participação e o interesse de todos para ser uma escola de mais qualidade, apenas uma aula não vai acabar com a qualidade da sua aula, temos de pensar no coletivo.

Janaina ficou confusa: O que fazer? A diretora estava certa? Será que teria problemas no futuro? Uma aula faz tanta diferença?

Desafio de uma professora iniciante

Uma professora iniciante, dedicada e comprometida, em uma escola da rede estadual de ensino, está diante de um grande desafio, assumindo seu novo cargo, em uma pequena escola.

Assim como qualquer professor que assume um novo cargo, novas expectativas, muitos planos (muitos projetos a aplicar) e realizações em mente (alunos interessados e participativos). No entanto o que se depara, por informações da própria direção e relato dos alunos, são turmas que passaram por muito tempo, tendo apenas aulas de Educação Física com professores eventuais, ou que a cada ano, mudavam de escola, não tendo segmento de uma mesma metodologia e didática de ensino.

A escola em questão situa-se em uma pequena cidade, e suas turmas comportas de no máximo vinte alunos. Esses mesmos alunos demonstravam certo desinteresse pelas aulas, aparentemente desmotivados pelas atividades. O ponto de partida da turma era limitado apenas na prática do futebol, e os demais que não ‘jogavam bola’, espalhavam-se pela quadra, esperando a hora da aula passar. Pelo observado pela professora, a realidade do município, não oferecia muitas oportunidades esportivas, extraescolar, além do futebol de campo e futsal.

A princípio foi um choque para a professora Mariana, pois vinha de uma escola maior, turmas grandes, e que as aulas eram movimentadas pela enorme participação dos alunos nas mais variadas práticas. A princípio, toda aquela novidade espantou

tanto os alunos quanto a professora, pois passou por alguns conflitos com alguns alunos que resistiam em experimentar novas práticas proporcionadas pela nova professora. Em suas aulas, a nova professora, fazia uso dos cadernos do professor/aluno propostos pela rede estadual, que contém os mais diversos conteúdos, tanto teóricos como práticos.

As primeiras aulas foram bem cansativas para a professora, pois principalmente os alunos do Ensino Médio, que estudavam no período da manhã, não aceitavam que aula de Educação Física ficasse dentro da sala, que tinham que escrever, ler textos, discutir algum tema, associando aulas de Educação Física ao 'tempo livre em quadra', a folga das outras aulas.

A situação em questão sempre era apresentada e discutida com outros professores e com a direção da escola em reuniões para que esse contexto fosse alterado e a professora tivesse sucesso em suas aulas, pois muitas vezes, sentia-se desmotivada a ir trabalhar diante de tantas dificuldades que estava enfrentando. Alunos que batiam de frente, com discussões e comparações com outros professores, assim como outros apáticos que não participavam de nenhum conteúdo prático.

Gradativamente, com muita paciência e insistência, a professora conseguiu ir aos poucos negociando entre os novos conteúdos e os que os alunos gostavam e já praticavam. Ela conseguiu ir criando laços afetivos com seus alunos, conquistando a confiança, e os alunos conseguiram ir se aproximando mais das práticas diversificadas, e foram se moldando com as metodologias da professora. As aulas de Educação Física, não foram mais vistas apenas como prática esportiva para os mais habilidosos, passando a ter maior importância e participação dos alunos.

A professora percebeu com o passar de alguns meses, em torno de uns cinco meses, que o que faltava para essas turmas, era a continuidade de uma didática e maneira de conduzir a aula, pois agora com ela sendo efetiva na escola, está dando continuidade no trabalho dentro da sala de aula e nas quadras, o que não acontecia com a constante troca de professor, antes dela assumir o cargo.

Hoje, ela tem um ótimo relacionamento com todas as turmas, que se mostram abertos aos novos conteúdos, sendo que até mesmo os alunos buscam novidades que tem tornado as aulas ainda mais criativas e dinâmicas.

Vale ressaltar que os casos foram escritos por professoras consideradas experientes, ou seja, com mais de 5 anos de exercício. O primeiro caso narrou uma situação em que gestão da escola estava habituada a deixar os alunos de outras turmas sem professores (aulas vagas) na aula de Educação Física sob responsabilidade da professora. O segundo caso apresentou as dificuldades de uma professora iniciante ao se deparar com a realidade da Educação Física na escola, justamente a questão da cultura e tradição do componente curricular.

Embora o primeiro caso termine com as dúvidas da professora sobre se agiu de maneira coerente, percebe-se que a iniciante conseguiu expressar sua opinião perante a diretora e não se rendeu a maneira habitual de ficar com os alunos com aula vaga. Já no segundo caso, após narrar suas dificuldades ao se deparar com a realidade encontrada, a professora termina o caso de ensino expressando suas conquistas com o passar do tempo. Isso pode indicar que se o caso de ensino fosse produzido por uma professora iniciante que estivesse vivenciando aquela situação recentemente, provavelmente a ênfase seria nos aspectos negativos e nas dificuldades.

Durante a análise e discussão destes dois casos produzidos, pode-se considerar que os dilemas que envolvem o início da carreira discutidos anteriormente com o caso “O negócio é jogar futebol!”, foram retomados e aprofundados por meio das situações específicas de cada caso.

Dameres, Paulo e Silmara confirmaram que as situações descritas nesses casos de ensino são comuns no cotidiano da Educação Física:

por Dameres - sexta, 24 agosto 2018, 20:20

Vivenciei situações parecidas com as dos dois relatos, mesmo a educação física fazendo parte da grade curricular, os "não professores de educação física" pensam que é apenas recreação, ou ferramenta, nunca vista como "componente curricular". As atitudes das professoras colaboram para que mudemos esse quadro, principalmente na relação da docência com a gestão escolar, penso que o respeito começa dentro da escola. (Fórum 4.3).

por Paulo - sábado, 25 agosto 2018, 10:41

Oi, Dameres.

Infelizmente também já vivenciei algo semelhante às duas situações e me identifiquei com Janaina e Mariana. Realmente as atitudes das referidas professoras contribuem bastante para que se possa superar aquela visão "recreativa" e de "tapa buracos" da Educação Física Escolar. Concordo contigo que o respeito começa dentro da escola. (Fórum 4.3).

por Silmara - segunda, 27 agosto 2018, 11:30

[...] é muito difícil enquanto iniciante e até com certa experiência, manter-se firme, íntegra e com as palavras adequadas, frente a situações que claramente desvalorizam nossa área, e o pior é ouvir que foi sempre assim, e que porque não querer "ajudar a escola", como se toda a responsabilidade fosse do professor de Educação Física. Porque não levam os alunos para uma aula de Português, Ciências, etc. ou um trabalho na biblioteca?

Enfim, a questão de ser babá em quadra ainda é muito forte,infelizmente. E, graças a postura e a coragem de

professores como as professoras de ambos casos, é que iremos aos poucos, alterando a realidade da Educação Física, dando-lhe o respeito e o lugar de direito dentro da escola e do processo educacional. (Fórum 4.3).

Esses diálogos deram destaque à desvalorização da Educação Física quando comparada as demais disciplinas escolares. A professora Silmara salientou a situação de colocar os estudantes com aula vaga, ou seja, sem professor, no espaço e no momento em que ocorre aulas de Educação Física para outras turmas. Ela questiona o motivo disso e o porquê desses estudantes não serem levados para uma outra sala de outra disciplina, por exemplo. Silmara complementa a importância dos professores de Educação Física se posicionarem frente a essas situações e questionarem tais ações, sendo uma atitude primordial para que mudanças de concepções aconteçam de fato neste cenário.

A não participação e o desinteresse dos estudantes é apontado como um dos maiores desafios dos professores iniciantes:

Tal realidade, ao mesmo tempo em que os instiga a construir canais de comunicação e diálogo com os alunos, é também geradora de angústias e estresse. Primeiro, porque esses professores não possuem ainda mecanismos referentes muito elaborados que os habilitem na arte de convencer e “dobrar” os estudantes. Segundo, porque se verificou que, na maioria das escolas, não há apoio direto da gestão escolar ou da supervisão pedagógica da escola que suporte a ação dos professores de Educação Física na direção do convencimento dos estudantes de que a disciplina não é mera atividade, mas sim um componente curricular como os demais que constituem o currículo escolar. (GARIGLIO; REIS, 2016, p.925)

Somado a isso, de acordo com Gariglio (2016), “há grande dificuldade de percepção pelos agentes escolares da aula de Educação Física como um momento de aprendizado sistematizado e com objetivos, com importância para o desenvolvimento humano dos alunos” (p. 10), tornando isso um trabalho desgastante para o professor de Educação Física.

Os sentimentos de desvalorização da Educação Física quando comparada com os outros componentes curriculares e manifestado nas atitudes dos pares ganhou relevo na discussão:

por Damares - domingo, 26 agosto 2018, 16:27

Comigo foi um período muito árduo, pois como a educação física tem muitas abordagens, e a abordagem mais aceita e vista na escola é a esportivista, é preciso muita desconstrução como o Paulo mesmo citou e reconstrução do novo olhar. Infelizmente na cidade que trabalho, tive pouca ajuda nesse sentido por parte de outros colegas da mesma profissão. Não se nega que precisa haver a mudança, não se nega ao perfil estereotipado que nos definem, porém, pouco é feito, como uma vez estava com dificuldade de preencher a caderneta, e em um htpc dos professores de educação física, um colega me disse: pra que você está preocupada com isso? Ninguém vai nem ler!

Mas são como a professora Mariana e Janaína, que percebemos que não estamos sozinhos nesse mundo, quer dizer, nas escolas, e que somos e precisamos fazer a diferença. (Fórum 4.3).

por Sofia - domingo, 26 agosto 2018, 21:05

Esse pré-conceito de colegas de outras áreas dentro da escola eu também já vivenciei, a "luta" e desafio em formar uma cultura dentro da escola não está somente em relação aos nossos alunos, está em muitos casos em nossos parceiros, que ainda enxergam a Educação Física como matéria irrelevante, os quais dão importância apenas quando necessitam de organização de jogos em datas comemorativas. (Fórum 4.3).

por Silmara - segunda, 27 agosto 2018, 11:36

Damares, penso que todos os profissionais comprometidos com a Educação Física na escola já tenham passado ou ainda passem por situações assim, o que é muito triste.

Felizmente temos profissionais aptos a lidarem com as situações e corajosos o suficiente para as enfrentarem, como as professoras dos casos estudados, e, certamente todos nós que estamos neste curso, estudando, refletindo e agindo para a ressignificação da Educação Física dentro das escolas. (Fórum 4.3).

Nesse diálogo, Damares coloca a frustração vivida ao demonstrar a preocupação em preencher a caderneta e a manifestação de um professor de que ninguém vai ler a caderneta de Educação Física, confirmando que isso não é importante. Sofia e Silmara expressaram concordância com os apontamentos de Damares, reforçando as atitudes dos outros professores em relação à Educação Física.

Segundo Garíglío e Reis (2016), as dificuldades em preencher documentos, dentre outras, fazem parte do choque de realidade vivido pelos professores:

[...] choque da realidade traduz-se na necessidade de absorção pelas inúmeras informações que lhe chegam, a visualização da totalidade da escola e a relação com os alunos; o contato com

os outros docentes; a descoberta e a necessidade de ter que dar conta de questões burocráticas da sala de aula como preencher o diário de classe ou ainda planejar sua aula; dentre outras tantas tarefas. (p.2)

Pelo relato da professora Damares, nota-se que essa dificuldade em preencher a caderneta, por exemplo, se torna mais frustrante ao professor de Educação Física quando o colega diz que ninguém vai ler.

Com base no que os professores relataram, pode-se dizer que o choque de realidade, embora seja uma fase vivida pela maioria dos professores iniciantes de todas as áreas, na Educação Física este choque parece ter peculiaridades devido à cultura da Educação Física instituída na maioria das escolas. Dessa maneira, o professor, ao sair da sua formação inicial, cria uma certa expectativa sobre a atuação profissional e ao se deparar com o cenário de desvalorização da Educação Física constituído, se sente perplexo frente a realidade que terá que enfrentar.

Historicamente, sabe-se que a Educação Física carrega uma legitimidade institucional na escola, sendo reconhecida pela lei de diretrizes e bases da educação nacional, LDB nº 9394, (BRASIL, 1996) como componente curricular obrigatório. Entretanto, de acordo com professores, isso ainda se mostra como um desafio da prática cotidiana dos professores, principalmente para os professores iniciantes, uma vez que além de todas as outras dificuldades que são comuns do início da docência, os professores precisam lidar também com essas questões próprias da área da Educação Física.

Todas as narrativas dos professores confirmaram que a Educação Física na escola ainda não é reconhecida ou legitimada pelos pares, pelos estudantes, pelos familiares, pela gestão da escola, etc.

Apesar do reconhecimento das dificuldades e desafios do início da carreira, foi possível identificar nas narrativas dos professores várias propostas de ações e enfrentamento das dificuldades do início da carreira para professores de Educação Física. Flavia, por exemplo, destacou que é importante para o professor iniciante conhecer o currículo da escola, criar vínculos com os estudantes, com a comunidade escolar e participar de cursos de formação continuada:

[...] Confesso que no início o que me assustava mais era como planejar, onde me basear, e ninguém para ajudar. Mas após

alguns anos tive o privilégio de participar da elaboração do currículo de educação física de XXXX, o que me fez dar um novo rumo em minhas aulas.

Também o fato de permanecer na mesma unidade vai fazendo toda a diferença. Fui criando vínculos com os alunos, comunidade escolar e me sentindo mais confiante para trabalhar a cultura corporal do movimento.

No início da minha carreira seguindo os moldes da professora anterior, trabalhava muito os conteúdos esportivos, só após a elaboração do currículo, que deixei de ser mera executora de conteúdos esportivos. O futebol é também trabalhado, mas de maneira inclusiva e significativa.

A prefeitura de XXXX sempre oferece cursos de formação continuada, que quase sempre vão ao encontro para sanar as dificuldades do grupo de professores da área. (Flavia, Atividade individual 2.3)

Nessa narrativa constata-se o mérito de uma formação continuada que dá voz ao sujeito, valoriza e reconhece os saberes docentes (MIZUKAMI, 2002), uma vez que ela revela que participou da construção do currículo da Educação Física, com uma política de envolvimento dos professores nos processos decisórios de elaboração curricular e narra os impactos disso em sua atuação, como a mudança de concepção, ao afirmar que deixou de ser uma professora executora de apenas conteúdos esportivos. Além disso, ela atesta a qualidade das formações continuadas que são oferecidas pela instituição que ela pertence.

É válido lembrar que para essa professora, essa iniciativa de formação continuada narrada foi positiva e impactou seu desenvolvimento profissional, mas como afirma a literatura (HERNECK; MIZUKAMI, 2010; CALDEIRA, 2001) há muitas críticas a elaboração e oferecimento de formação continuada aos professores que não atendem suas necessidades e nem os consideram as vozes dos sujeitos, principalmente na elaboração de documentos e currículos municipais/estaduais/federais.

Outras propostas expressas pelos professores para auxiliar os professores iniciantes no ensino da Educação Física envolveram:

- Conhecer a comunidade escolar, os estudantes e suas realidades;
- Se inteirar dos assuntos da escola;
- Compreender que existem diferentes escolas e diversas realidades;
- Conhecer e buscar auxílio no currículo adotado pela escola;
- Incentivar a participação e inclusão de todos os estudantes nas aulas;
- Incentivar debates com os estudantes;

- Utilizar dinâmicas que envolvam o diálogo com os estudantes, como rodas de conversas sobre diversos temas;
- Diversificar as formas de apresentar os conteúdos aos estudantes;
- Promover a máxima variação dos conteúdos da Cultura Corporal de Movimento;
- Apresentar aos estudantes diferentes modalidades esportivas, individuais e coletivas;
- Não negar o ensino do futebol, mas modificar a sua intencionalidade pedagógica, diferenciando-o do esporte institucionalizado e profissional;
- Não separar meninos e meninas nas atividades.

As propostas que se relacionam à docência de modo geral, como conhecer o contexto, a comunidade, os estudantes, o currículo, são dicas que vão ao encontro da literatura sobre minimização das dificuldades do início da carreira docente (VEENMAN, 1984; LIMA *et al.*, 2007; REALI *et al.*, 2008; ANDRÉ, 2012). As outras propostas se referem mais exclusivamente aos professores de Educação Física, como a diversificação dos conteúdos e desenvolvimento de atividades mistas. Tais propostas ganham destaque na perspectiva de auxiliar os iniciantes na constituição de uma Educação Física pautada na cultura corporal de movimento. De modo geral, as propostas acabam responsabilizando apenas o professor de Educação Física, uma vez que “[...] recai sobre esses docentes a responsabilidade quase que solitária e o desgaste dela proveniente da ação de negociação junto aos estudantes” (GARIGLIO, 2016, p. 9).

Embora não se concorde que seja apenas responsabilidade do professor, os pesquisados, vislumbram ações que exigem esforço e paciência para que os dilemas sejam superados com o tempo e para que o professor de Educação Física conquiste seu espaço dentro do ambiente escolar.

Além disso, reconhece-se as particularidades do início da carreira do professor de Educação Física (GARIGLIO, 2016; GARIGLIO; REIS, 2016; FERREIRA; REALI, 2009), entretanto as narrativas dos professores desta pesquisa confirmam que a desvalorização e falta de reconhecimento da área pelos alunos, pelos os outros professores, coordenadores e diretores, a falta de

estrutura e materiais adequados, são dilemas que os docentes enfrentam para além do início da carreira, ou seja, estão presentes no dia a dia e no decorrer do seu desenvolvimento profissional. Também é preciso considerar que o ciclo de vida dos professores não ocorre de forma sequencial e linear e que o modo como encaram os dilemas está relacionado com as condições de formação e de trabalho (HUBERMAN, 2000).

Nesse sentido, é essencial que os professores tenham acesso à práticas que possam auxiliá-los a lidar com esses dilemas, por meio de espaços de formação, das ações da escola, das políticas públicas, de parcerias com Universidades, com intuito de ao menos amenizar os possíveis problemas e ajudá-los a enfrentá-los de maneira mais segura e natural.

4.1.4 Realização e organização de festas comemorativas na escola

O caso de ensino produzido “O dilema da festa junina na escola”, elucidou o dilema da realização de festas comemorativas na escola, trazendo questões que envolvem: a tradição de responsabilizar o professor de Educação Física para atuar na organização dos eventos, a questão religiosa que a festa junina envolve e a reflexão se tais eventos devem ou não serem realizados na escola:

Um dos meus maiores dilemas dentro da Educação Física escolar posso apontar que são os aspectos culturais brasileiros que se chocam com a vida religiosa dos alunos, o que deixa meu trabalho como professora de educação física bem desconfortável.

Nos meus primeiros anos como professora percebi que muita coisa não aprendemos dentro da sala de aula da faculdade, mas sim pisando pelo chão da escola.

Durante meus sete anos de docência passei por algumas experiências e posso afirmar que agora estou começando a acertar com meus alunos. Ao decorrer das próximas linhas relatarei algumas dessas minhas experiências marcantes, frustrantes e necessárias para minha formação.

No início da carreira trabalhei constantemente jogos e brincadeiras, afinal eu não me sentia segura de fornecer aos meus alunos outros conteúdos se não fosse esportivos, porém, no segundo bimestre, todo mês de junho eu parava o conteúdo e começavam os ensaios da festa junina/julina. Alguns comemoravam e a outra grande parte odiava, e eu, me frustrava. Segundo as palavras da minha diretora, “todos devem participar”, inclusive as professoras e para que as danças não tomassem muito tempo a diretora juntava de 2 em 2 salas ou

então 3 salas para que realizassem os ensaios. A coreografia era toda feita por mim, as escolhas das músicas, o figurino e as outras professoras da sala ficavam responsáveis em me ajudar, já que por se tratar de aproximadamente 60 ou 90 alunos por ensaio, mas claro que nem todos participavam. Muitos ficavam de fora da coreografia, atrapalhando, conversando, aparentemente comemorando por não participar daquilo. Outro grande problema é a religião, pois muitos não permitem que seus filhos participem, acreditando que a origem da festa é católica.

Assim, originou a minha primeira frustração, porque não eram apenas nossos alunos que odiavam esse período, mas as professoras também, muitas vezes me deixavam sozinha sem aviso, ou com aquela desculpa: “vou terminar um relatório e já volto” e nunca retornavam. Outras ficavam nos ensaios, mas apenas como plateia, vendo a desordem dos alunos, mas não se impunham e apenas uma pequena minoria vendo o horror nos meus olhos, se dispunha a ajudar e a participar.

No dia da apresentação, ou seja, onde as portas da escola se abriam para toda comunidade, dos 90 alunos, 30 participaram. Fiz algumas mudanças no ano seguinte como: recusar-me a fazer a coreografia, já que as professoras não estavam nessa comigo, mas era em vão, meu instinto ético e moral falavam mais alto e quando dava por mim já estava eu passando por aquela frustração novamente ou me colocando a disposição se elas ajudassem, mas nada efetivo. Até que parei, e comecei a rever algumas questões que tanto discutíamos na faculdade:

O que ensinar?

Pra que ensinar?

Como ensinar?

Pra quem?

Comecei a perceber que eu estava agindo de forma errada, e comecei a utilizar a Festa Junina como conteúdo, partindo do conhecimento dos alunos, por exemplo:

Primeiro, na reunião dos pais, avisei que trabalharia o conteúdo e expliquei aos pais em que vertente da festa junina eu trabalharia, apresentando a diferença da parte cultural e religiosa, mas que é claro que eu respeitaria a permissão ou não de seus filhos.

Nos 1º e 2º anos, eu trabalhei músicas populares e de roda, como: escravos de jó, ciranda, alecrim, entre outras, dando oportunidade dos alunos apresentarem como sabem dançar aquela música (como foi ensinado), e reconstruindo, inventando outras possibilidades em grupo e individual. Depois, com uma música específica, escolhida para a festa junina, os alunos fariam sua própria coreografia.

Nos 3º, 4º e 5º anos, eu trabalhei os ritmos brasileiros como características, passos básicos e região.

Depois, eles escolheriam uma música, e fariam uma coreografia utilizando os passos que conheceram ou já conheciam.

Aos alunos que não gostassem de dançar, por vergonha ou até mesmo por motivos religiosos, solicitei uma pesquisa sobre a festa junina como as comidas, danças e brincadeiras deixando-a mais complexas ou mais simples, respeitando o conhecimento já adquiridos dos alunos por ano.

Nesta estratégia senti mais interesse por parte dos alunos, os problemas como evasão, desinteresse e descaso com o conteúdo foram menores em comparação com os anos anteriores. Já com relação aos professores, houve maior procura e parceria por alguns, deixando esse período menos frustrante para todos, e com maior aprendizado e integração entre os alunos.

Sobre as críticas a realização da festa junina na escola, de acordo com Barroso (2018):

[...] o que causa inquietação não é a presença dessas datas, pois à instituição escolar não cabe desprezar, impunemente, a memória, a história, o passado, visto que tem como uma das suas funções a educação das novas gerações, levando até elas a herança coletiva e o bem comum das aprendizagens e dos conhecimentos. Mas sim a dimensão que o anuário de festas, eventos, momentos especiais ocupa na organização do trabalho pedagógico (p. 23)

Além disso, Campos (2007) e Barroso (2018) também criticam o caráter preconceituoso de alguns elementos da festa junina como o casamento na roça, que geralmente é representado como um casamento forçado e o estereótipo do homem e da mulher rural como caipiras, que falam errado, com roupas remendadas, com falha nos dentes, etc. Dessa forma, a escola acaba reproduzindo e perpetuando esses estereótipos, sem nenhum tipo de reflexão, já que essas visões sobre o homem e a mulher do campo, pouco ou nada tem a ver com a realidade.

Um outro ponto que se pode relacionar nessa discussão, refere-se a organização e realização dos eventos esportivos na escola. Da mesma forma que as festas juninas, os eventos esportivos também tendem a zelar pela manutenção de inúmeros estereótipos. De modo geral, as competições são realizadas na escola reproduzindo os modelos institucionalizados do esporte de alto rendimento, reforçando as características altamente competitivas, assim como a individualidade, a seletividade, sem considerar um tratamento pedagógico e sem relação com o projeto político pedagógico da escola (REVERTIDO *et al.*, 2008).

Os docentes compartilharam suas opiniões e sugestões sobre a ação da professora no caso de ensino, sobre a realização e organização da festa junina na escola.

As narrativas e as sugestões de ações dentro da escola dos professores desta pesquisa, encaminham-se em direção a um trabalho reflexivo sobre a realização da festa junina na escola. As sugestões e propostas de ações relacionadas a festa envolveram mudanças e adaptações no modo de realização do evento.

Paulo expressou sua opinião sobre a ação da professora e complementou com outras sugestões de ações:

por Paulo - domingo, 2 setembro 2018, 14:24

Boa tarde a todos!

[...] Acredito que a professora foi bastante feliz em não se acomodar com a situação e buscar estratégias para solucionar os problemas encontrados. As suas reflexões a respeito do quê, para quê, como e para quem ensinar, foram fundamentais para que ela pudesse encontrar possíveis soluções. A sua ideia de trabalhar a "Festa Junina" como conteúdo foi muito pertinente e viável, pois lhe abriu um "leque" de possibilidades. Também destaco o seu cuidado em partir daquilo que os alunos já sabiam sobre o tema (conhecimentos prévios), valorizando esses conhecimentos, o que pode ter tornado o conteúdo mais significativo para os alunos. Penso que a decisão da docente em conversar com os responsáveis pelas crianças em reunião, explicando como desenvolveria o conteúdo, foi muito importante para esclarecer dúvidas, desmistificar o assunto e superar paradigmas. Também achei bastante interessante a ideia da professora de trabalhar com cantigas e brincadeiras de roda, ritmos regionais, envolver os alunos na escolha das músicas e na elaboração da coreografia, o que certamente os deixou mais motivados e interessados pelo assunto. Acredito também que docente acertou em oferecer o recurso da pesquisa para aqueles alunos que não queriam/poderiam participar das danças, incluindo de alguma forma essas crianças no desenvolvimento do conteúdo [...] (Fórum 4.4, grifos meus).

A análise de Paulo valorizou as ações da professora, como considerar a Festa Junina um conteúdo escolar, acessar os conhecimentos prévios dos estudantes sobre o assunto para planejar as próximas ações, a relação escola-família, a recuperação do folclore e a criação de possibilidades de envolvimento ativo daqueles estudantes que de alguma forma poderiam ser impedidos de participar da festa junina.

Paulo também revelou sua opinião e ressaltou que é necessário respeitar as particularidades de cada comunidade escolar, considerando os diferentes tipos de pessoas e famílias, e que fazer ou não a festa junina na escola é uma decisão de cada unidade:

A respeito de se deve haver ou não "Festa Junina" na escola, penso que isso seja uma decisão particular de cada unidade de ensino, considerando a sua clientela, a comunidade escolar e o seu contexto sociocultural. Na escola em que trabalho no município de XXXX, por exemplo, temos muitos alunos da zona rural e que se identificam com esse tema. Além desse público, a comunidade escolar, de modo geral, aprecia muito a realização anual do evento intitulado "Festa Caipira". Acredito que a festa seja a coroação/fechamento do trabalho, porém penso que também seja pertinente, dependendo da realidade da escola, realizar um momento/vivência "interna" com os alunos, não necessariamente uma "festa". Abraços! (Fórum 4.4, grifos meus).

As professoras Sofia, Silmara e Flavia concordaram com Pedro e complementaram:

por Sofia - domingo, 2 setembro 2018, 20:44

Respeitar a cultura local é o caminho, pois comunidade escolar tem sua realidade em relação a cultura e participação quando visa a participação de todos. (Fórum 4.4).

por Silmara - segunda, 3 setembro 2018, 23:44

Sim, Sofia, é muito importante o respeito a quem veio antes. (Fórum 4.4).

por Flavia - segunda, 3 setembro 2018, 14:21

Paulo,

Gosto também da ideia da festa como encerramento de um projeto/trabalho, e também de ser interna, só para os alunos, sem fins lucrativos, pois muitas escolas fazem as festas para arrecadar verba para alguma reforma ou aquisição para a escola e assim acaba perdendo seu objetivo pedagógico. (Fórum 4.4, grifo meu).

A fala de Flavia corrobora com as críticas de Campos (2007), que afirma que a maioria das festas juninas tem um objetivo capitalista, dado ao número de barracas e jogos que visam lucro e que pouco demonstram a preocupação com a preservação de uma cultura ou tradição. As músicas tocadas nas festas, por exemplo, são as músicas sertanejas atuais, o que se afasta cada vez mais das festas juninas tradicionais.

Sobre se a festa junina deve ou não ser realizada na escola e também sobre a questão religiosa da comemoração, Roger iniciou a discussão afirmando que a festa pode ser realizada, entretanto se alinhada ao planejamento pedagógico:

por Roger - sexta, 31 agosto 2018, 11:09

Bom dia!

Acredito que a festa junina ou qualquer outro projeto da escola, somente deve ser desenvolvido nas aulas se for alinhado ao planejamento anual e ao conteúdo que é desenvolvido durante as aulas.

A principal modificação seria desenvolver apenas projetos nas aulas de Educação Física que tenha a participação efetiva de todos os envolvidos no ambiente escolar, não somente ficando "sentadas e observando", como a própria professora colocou no relato, mas sim uma participação efetiva com estudos sobre a cultura das danças e festas populares.

O envolvimento dos responsáveis é praticamente inexistente em quase todos os aspectos da escola em geral, mudanças na organização, menor número de aulas para o professor e desenvolver um planejamento participativo seria uma das possibilidades para envolver os responsáveis na rotina escolar. Todos os conteúdos possuem uma relação social e cultural, sendo ideológica sua escolha para ser ensinado ou não na escola, a questão religiosa deve ser compreendida enquanto fator presente na sociedade, porém, a escola possui enquanto função social outros ensinamentos de maneira laica, a religião pode ser estudada na escola em termos históricos, sociais e culturais, podendo de acordo com o conteúdo ser um momento de estudo sobre os acontecimentos e não de estimular a determinadas crenças, não sei se a religião pode ser compreendida enquanto uma evolução histórica, pois existem diversas religiões e colocar a palavra evolução seria de uma tendência contra a escola laica no ambiente escolar, pois lá deve haver a compreensão histórica e o julgamento de valor se é boa, ruim ou se deve seguir determinada religião não é função social da escola. (Fórum 4.4, grifos meus).

Angélica apresenta aspectos sobre a ação da professora e a festa junina. Ela reforça que considera importante, nos anos iniciais do ensino fundamental, a parceria entre a Educação Física e a professora pedagoga (professora de sala) na organização da festa junina:

por Angélica - domingo, 2 setembro 2018, 19:29

Olá, boa noite a todos!

Acredito que a primeira ação da docente já tenha dado ao abordar o conteúdo numa construção coletiva com os alunos e o estudo da cultura da festa junina. Assim a partir dos próximos

anos ela poderia incorporar ao seu planejamento anual e sugerindo aos outros professores a interdisciplinaridade entre as áreas, facilitando ainda mais a adesão dos alunos e dos próprios professores, na minha realidade escolar, sinto que nos anos iniciais, quando a professora pedagoga está envolvida, a motivação dos alunos é muito maior. [...] (Fórum 4.4).

Angélica continua defendendo a realização da festa na escola, uma vez que para ela esses eventos fortalecem os vínculos da escola com a família do estudante:

[...] Mesmo sendo um trabalho um tanto árduo, temos que desenvolver estratégias para que os pais participem dos eventos e reuniões na escola. Na minha escola, ainda que tímida a participação dos pais, na festa junina temos as parcerias de algumas famílias tanto na organização da festa, quando no dia e algumas destas famílias são evangélicas, a religião não impossibilitou essa integração, mesmo porque a escola é laica e em nenhum momento vamos nos posicionar em favor de alguma crença religiosa. Este ano também, percebemos que poderemos incluir alguns ex alunos nessa organização, pois mesmo os que já saíram da escola, é comum nesses eventos eles fazerem uma visita, acompanhando os irmãos mais novos e amigos próximos que ainda estudam na escola. Será uma tentativa e já foi colocado no nosso feedback da festa em ações a serem realizadas para as próximas festas. Em minha opinião, são eventos como esses que fortalecem os vínculos entre a escola e as famílias, muitas vezes temos o costume de criticar os pais pela sua ausência, mas em contra partida, não efetivamos ações que viabilizem sua participação. No entanto como já foi dito, deve estar dentro do planejamento anual e contar com a participação de todos os envolvidos. (Fórum 4.4).

As ideias trazidas por Angelica, como estabelecer parceria entre a escola e a família e envolver os ex-alunos na organização do evento, são válidas e essas atitudes modificam o sentido da festa junina com uma visão educativa e com o objetivo de possibilitar vínculos mais estreitos com a comunidade.

Sobre envolver os pais na realização de ações dentro da escola, os professores sugeriram:

- Mudanças na organização da festa;
- Conversar com os pais em reuniões sobre o evento e preparar uma orientação para os pais, realizada em algum momento da reunião;
- Fazer parcerias com as famílias tanto na organização quanto no dia da festa;

- Incluir ex-alunos nessa organização;
- Confeccionar bilhetes e cartazes informativos para mostrar o objetivo das atividades;
- Exposição de trabalhos dos próprios alunos, sobre o processo histórico e a origem das festas juninas.

O grupo de docentes também apresentou outras sugestões que podem ser desenvolvidas:

- Trabalhar com cantigas e brincadeiras de roda, ritmos regionais;
- Envolver estudos sobre a cultura das danças e festas populares;
- Desenvolver valores das colheitas e da cultura popular do campo;
- Envolver os alunos na escolha das músicas e na elaboração das coreografias para a festa junina;
- Solicitar trabalho de pesquisa para aqueles alunos que não querem/podem participar das danças;
- Desenvolver um trabalho interdisciplinar com as professoras de sala, abordando questões históricas, geográficas, artísticas, gastronômicas, elaboração de textos, entre outros;
- Solicitar aos estudantes uma pesquisa com seus familiares sobre o tema (experiências, comidas típicas, vestimentas, brincadeiras populares, etc.);
- Realizar exposição de trabalhos realizados pelos alunos sobre o tema durante a realização do evento;
- Realizar a festa como encerramento de um projeto/trabalho;
- Opção de ser uma festa apenas interna, só para os alunos, sem fins lucrativos;
- Considerar a cultura local da escola.

A professora Sofia também trouxe sugestões, indicando um trabalho reflexivo com adoção de outras temáticas e estudos culturais como festa *country*, festa sertaneja, festa cultural, festa das Nações:

por Sofia - domingo, 2 setembro 2018, 20:42

[...] A escola pode pensar em diversas ações que possam privilegiar a confraternização e as ações coletivas. Algumas escolas já adotaram outros formatos de comemoração para substituir os festejos juninos, como por exemplo a festa da Colheita, saíram do automática da tradicional "quadrilha", e passaram a celebrar uma comemoração mais reflexiva, adotando cada ano uma temática de estudo cultural: festa country, festa sertaneja, festa cultural, festa das Nações. É uma questão de a escola deixar claro que seu projeto pedagógico objetiva formar o jovem conhecedor da cultura popular brasileira. (Fórum 4.4, grifos nossos).

Percebe-se que para os professores desta pesquisa, a partir deste caso de ensino, a realização festa junina foi analisada sobre um viés positivo e por vezes ingênuo, no qual o seu sucesso depende da ação de professores, alunos, funcionários e famílias. Conforme afirma Barroso (2018), é possível incorporar a festa junina na escola, desde que alinhados ao currículo e ao projeto pedagógico e que considerem “os profissionais como sujeitos que pensam, agem e avaliam seu fazer, as famílias com suas diversas configurações e experiências e a comunidade com suas vivências e saberes” (p. 27).

Além disso, para finalizar essa discussão, defende-se que a organização e realização das festas juninas, assim como a de outros eventos como as competições esportivas dentro da escola, precisa estabelecer princípios e condutas pedagógicas, ou seja, qual o objetivo pedagógico de tais eventos para o ensino e aprendizagem dos alunos. Como afirma Revertido et al. (2008), se referindo aos eventos esportivos, mas que se pode também pensar nas festas juninas e outros eventos:

Portanto, a competição não é boa e nem ruim, ela é aquilo que especificamos para seus fins, tornando-nos responsáveis pelo ambiente pedagógico que satisfaça as necessidades e desejos de crianças e adolescentes. E que, além de fazer diferente, possamos fazer a diferença na escola. (p. 44)

Desta forma, não se nega a presença desses eventos na escola, mas considera-se que precisam ensinar valores com respeito, cooperação, participação de todos, inclusão e solidariedade, sem reprodução de estereótipos e quaisquer tipos de exclusões. Só assim, essas ações fazem sentido dentro do ambiente escolar e para a formação dos estudantes.

4.2 Reflexões e conhecimentos expressos por professores ao analisarem e produzirem casos de ensino

Essa categoria de análise tem o propósito de identificar e analisar as reflexões e conhecimentos manifestados e construídos pelos professores ao analisarem e produzirem casos de ensino.

Em relação a reflexão docente, os autores (SCHÖN, 1987; HATTON; SMITH, 1995; RODGERS, 2002; ZEICHNER, 2008) compreendem como um aspecto essencial para aprendizagem e para o desenvolvimento profissional docente.

Compreendendo a potencialidade da reflexão em grupo, como defendida por Rodgers (2002), que destaca que o trabalho reflexivo em comunidade pode oferecer um engajamento maior para a reflexão e aumentar o sentimento de responsabilidade com as ações e com o outro.

Zeichner (2008) por sua vez contribui com o entendimento de que a reflexão não deve ser vista como um fim em si mesma, mas que precisa estar conectada com um contexto educacional mais amplo que produza efeitos no ensino.

Com base nesses pressupostos, durante o processo formativo, identificou-se diferentes momentos de reflexões e diferentes tipos de conhecimentos expressos, que ocorreram nos fóruns de discussão do ambiente virtual e que foram mobilizados pela estratégia de casos de ensino.

Reis (2008) afirma que os professores “atribuem-lhes um sentido e apropriam-se do seu conteúdo de uma forma muito particular (através do filtro dos seus próprios conhecimentos e vivências), retirando dessas histórias os aspectos que consideram mais significativos” (p. 20), e ainda que, por meio da leitura das narrativas “[...] os indivíduos experimentam, simultaneamente, o distanciamento afetivo necessário à avaliação das situações e decisões descritas e a proximidade resultante da identificação com o enredo e os intervenientes” (p. 19). Essa identificação pode ocorrer ao analisar -se um caso em que o professor possa ter vivenciado uma situação parecida ou ainda uma situação que possa vir a ocorrer.

No decorrer das discussões, os professores sugeriam ações e estratégias para solucionar ou ao menos minimizar os dilemas, dificuldades e desafios

relatados nos casos de ensino. Os docentes igualmente compartilharam experiências que funcionaram em suas aulas e se apropriaram de novas estratégias propostas pelos pares. Esse trabalho, revelou reflexões e conhecimentos que os professores já possuíam com base em suas práticas e suas experiências, bem como possibilitou, por meio do compartilhamento, a construção de novas possíveis reflexões e conhecimentos.

Silmara e Julia refletiram sobre as contribuições do compartilhamento de práticas:

[...] Estou buscando estratégias diferentes para me adequar a minha nova realidade. Acredito que logo encontrarei uma maneira de produzir mais e melhor. As dicas e trocas de experiências aqui no grupo me auxiliam bastante. (Silmara, Fórum 2.2, grifo meu)

[...] Acredito que esse fórum contribuiu grandemente para o nosso repertório de possibilidades para reduzir os casos de bullying nas aulas de educação física. (Julia, Fórum 2.5, grifo meu)

Silmara reflete que as dicas e as trocas com o grupo a ajudou na busca por novas estratégias para usar em suas aulas e Julia também afirma que a reflexão em grupo possibilitou ampliar as possibilidades de estratégias para lidar com o bullying nas aulas de Educação Física.

Nessa mesma direção, no diálogo abaixo, constata-se um processo de reflexão sobre uma estratégia comum nas aulas de Educação Física:

por Lia - quarta, 1 agosto 2018, 12:35

Olá, pessoal!

[...] No caso de ensino "Meninos também brincam de bonecas", uma alternativa para minimizar esse tipo de situação seria sistematizar o dia do brinquedo. Poderia ser realizado neste dia, um rodízio de brinquedos, com várias estações nas quais em cada estação ficassem os brinquedos como bonecas, carrinhos, brinquedos de montar, etc. Assim, os alunos poderiam ser separados em grupos e cada grupo permaneceria em cada estação por 15 minutos, por exemplo. Dessa forma, todos os alunos experimentariam brincar com todos os tipos de brinquedos.

por Roger - quarta, 1 agosto 2018, 13:20

Gostei muito da sua alternativa apontada pela Lia, boa possibilidade de ampliar as experiências dos estudantes, com brinquedos/objetos diferentes.

por Angelica - sexta, 3 agosto 2018, 15:20

Muito relevante sua contribuição Lia, às vezes estratégias simples como esta pode possibilitar aos alunos a aceitação do outro, como ele é, do que ele gosta ou quer.

por Paulo - domingo, 5 agosto 2018, 20:16

Olá, Lia!

Eu costumo realizar o "dia do brinquedo" com as minhas turmas do Ensino Fundamental (anos iniciais). Já é um costume realizarmos essa aula todo mês. É um momento muito interessante no qual as crianças são convidadas a compartilhar seus brinquedos, experimentar outros brinquedos, interagir de forma mais espontânea, e resolver conflitos com certa autonomia. Ainda não tinha pensado na sua ideia de fazer um circuito, mas achei muito legal! Obrigado!

Abraços!

A ideia de fazer um circuito surgiu como uma oportunidade de todos os estudantes brincarem com todos os tipos de brinquedo, uma vez que a discussão do caso de ensino era sobre um garoto que queria brincar com as bonecas e não com os carrinhos como de costume pelos meninos.

No diálogo, nota-se que os professores refletiram sobre a nova dinâmica apresentada. Paulo, por exemplo, expressou sobre uma dinâmica que ele já realizava e que a ideia de fazer um circuito com os brinquedos poderia aperfeiçoar a atividade.

Sobre as discussões de casos de ensino, Merseth (2018) afirma que:

[...] as discussões de casos oferecem aos participantes um ambiente de investigação seguro para *experimentar* novas ideias e abordagens, sem a preocupação de que a aplicação de suas ideias não funcione, e a oportunidade de construir uma compreensão ao ouvir as interpretações e sugestões dos outros (p. 13, grifo da autora)

Além disso, Merseth (2018) também afirma que nesse tipo de metodologia não existem respostas e soluções certas ou erradas, mas que é importante conhecer as diferentes perspectivas e experiências de todo o grupo refletindo no coletivo sobre a estratégia de ação mais adequada e dessa forma “aprender com o método de casos pode ser uma forma extremamente poderosa e agradável de adquirir novos conhecimentos e crescer como profissional” (p. 15).

Observou-se que durante as discussões os participantes foram estreitando as relações sociais, estabelecendo um compromisso de responder e apoiar os outros em suas dúvidas. No diálogo abaixo, nota-se que as professoras

reconheceram a responsabilidade do professor para resolver os dilemas e a importância da reflexão sobre a ação, contudo identificaram também as limitações dos professores, que podem e, às vezes, erram, e que devem também refletir sobre os próprios erros:

por Josimara - sábado, 18 agosto 2018, 20:11

A melhor alternativa em caso de discussão sempre é o diálogo, e o professor é ser humano, não acerta sempre, inclusive quando não tomamos a melhor decisão ela pode servir de base para a reflexão. [...] (Fórum 4.2).

por Paulo - domingo, 19 agosto 2018, 23:31

Olá, Josimara!

Concordo com você sobre o fato de o professor estar suscetível a erros e a importância de se aproveitar esses momentos para reflexão e aprendizado. Também acredito que buscar a resolução de conflitos juntamente com os alunos é um bom caminho para o crescimento de todos e prevenção de novos conflitos similares. Abraço. (Fórum 4.2).

por Silmara - segunda, 20 agosto 2018, 07:35

Concordo plenamente com sua fala, Josimara.

Em minha prática não é raro me deparar com situações inusitadas, elas acontecem independente da experiência ou do tempo de docência, muitas vezes são situações as quais não sei como reagir ou solucionar rapidamente como as situações exigem. O pensar rápido faz parte do nosso trabalho, porém quando isto me acontece sempre penso, será que foi a melhor saída, eu dei o melhor encaminhamento, será pertinente retomar em outra situação? (Fórum 4.2).

por Flávia - segunda, 20 agosto 2018, 23:32

Silmara,

o pensar rápido acontece comigo em todas as aulas, são turmas diferentes alunos diferentes, enfim também procuro avaliar minha postura, para ver se tomei a melhor decisão. E mesmo com anos de experiência tenho sempre muitas dúvidas de como agir e mediar os conflitos. (Fórum 4.2).

por Silmara - domingo, 26 agosto 2018, 14:12

Agradecida por suas palavras.

É bom sentir que não se está só.

E que sou "normal" (kkk) eu acho 😊 (Fórum 4.2).

As decisões que precisam ser tomadas rapidamente envolvem a reflexão na ação, que acontece no momento e durante a própria prática docente. Posteriormente, o professor pode refletir sobre a ação, de forma distanciada sobre o acontecimento e sobre os significados atribuídos a este para planejar ações futuras (MIZUKAMI *et al.*, 2002). Reconhecer que os professores precisam

muitas vezes tomar decisões rápidas no dia a dia e que podem errar já é uma oportunidade de reflexão sobre a própria prática. Ainda que a decisão não tenha sido a melhor em determinado momento, o professor tem a oportunidade de posteriormente pensar sobre o ocorrido e reformular suas ações.

Somado a isso, o sentimento de apoio manifestado pelo grupo oferece um ambiente seguro para manifestar suas formas de pensar, sem medo de julgamentos. Rodgers (2002) aponta que a reflexão em grupo permite essa exposição dos possíveis erros e limitações. Ser capaz de revelar essas fraquezas ao grupo e pensar sobre essas questões é um avanço no âmbito da reflexão.

Dessa forma, identifica-se que o processo coletivo de análise de casos de ensino contribuiu com o despertar de um sentimento de confiança e apoio entre o grupo e de expectativas de mudanças e avanços na área da Educação Física que eles estavam construindo em suas práticas, bem como a importância de compartilhar suas ações e motivar os pares:

por Damares - domingo, 2 setembro 2018, 10:44

Oi, Roger!

Concordo com você com todos os itens que você colocou, e mais uma vez nos vemos sobre a mudança que deve haver na escola, sinto que a escola novamente está se tornando "depósito de estudantes" de modo geral, os pais são ausentes das escolas, o que compromete os trabalhos pedagógicos, mas vejo que nesse grupo, estamos tentando fazer a diferença na educação, e não estamos sozinhos. (Fórum 4.2).

por Paulo - domingo, 2 setembro 2018, 17:07

Olá, Damares!

Realmente a escola precisa mudar, mas para isso se concretizar todos ou a maioria dos "atores" envolvidos nesse processo, precisam querer mudar. Como você disse, nesse grupo estamos tentando fazer a diferença na educação e isso já é um passo importante para a mudança acontecer. E como é bom saber que não estamos sozinhos! (Fórum 4.2).

por Silmara - segunda, 3 setembro 2018, 12:50

Paulo,

É bem isso!

Voltei a faculdade para me atualizar e buscar embasamento teórico e encontrei muito mais que isto. Encontrei pessoas que se ajudam e profissionais que se esforçam para ser e fazer a diferença no mundo. (Fórum 4.2).

Oportunizar ambientes de apoio ao professor é fundamental para o desenvolvimento de reflexões e conhecimentos, pois “[...] neste processo, cada um oferece o que sabe e, estando aberto para ouvir e analisar posições diferentes das suas, adquire outras formas de ver o mundo, de se ver nele e de compreender seu papel no exercício profissional” (MIZUKAMI *et al.*, 2002, p. 43).

Nota-se que os professores sentem falta desses ambientes de apoio entre pares na escola, principalmente o professor de Educação Física, que muitas vezes são solitários em seu ambiente de trabalho, não são valorizados e reconhecidos pelos alunos, coordenadores e diretores escolares. Dessa maneira, as escolas pouco ou nada oferecem condições para os professores dialogarem e se fortalecerem no coletivo e esses espaços ficam limitados a iniciativas isoladas ou oferecidas por outras instituições como as Universidades.

Embora também tenham estado presentes nas reflexões manifestadas, os professores expressaram em suas narrativas diversos tipos de conhecimentos relacionados ao ensino da Educação Física.

Tomamos como base os tipos de conhecimentos elencados por Shulman (1987): o conhecimento do conteúdo específico (conceitos, processos e procedimentos de uma disciplina específica), o conhecimento pedagógico geral (sobre os alunos, sobre o contexto, a gestão da sala de aula, ao currículo, a gestão escolar e as diferentes culturas) e o conhecimento pedagógico do conteúdo (explicações, exemplos, estratégias, demonstrações, analogias, ilustrações, exemplos, explanações e demonstrações).

Em relação aos conhecimentos específicos que os professores já possuíam, encontrou-se nas narrativas o entendimento da cultura corporal de movimento e sobre as metodologias da Educação Física:

A Educação Física escolar deve integrar o aluno na cultura corporal de movimento de uma forma completa, transmitir conhecimento sobre saúde, sobre várias modalidades do mundo dos esportes e do fitness, adaptando o conteúdo das aulas às individualidades de cada aluno e a fase de desenvolvimento em que se encontram. É a oportunidade de desenvolver as potencialidades de cada um, mas nunca de forma seletiva, e sim incluindo todos os alunos. (Sofia, Atividade individual 2.3)

Sabe-se que a Educação Física é uma disciplina curricular com seus próprios conteúdos, com todo um “corpo” de conhecimentos teóricos e práticos, habilidades e competências

a serem desenvolvidas nos educandos e que o professor traz consigo seu repertório de experiências e saberes, constituindo-se em um mediador/facilitador no processo de ensino e de aprendizagem, conduzindo os alunos a pensarem de forma crítica e com autonomia, contribuindo significativamente para a formação desses indivíduos. (Paulo, Atividade individual 2.3)

Um dos modelos presentes no ensino da Educação Física hoje é o esportivista, com a reprodução do esporte "NA" escola como o modelo a ser seguido, a professora ao alterar a intencionalidade do ensino, fez o ensino do esporte e outros conteúdos "DA" escola, o que proporcionou as suas aulas de Educação Física novos códigos e sentimentos que não o de reprodução acrítica e simplista do modelo social. (Roger, Atividade individual 2.3)

Verifica-se que no discurso de Sofia, Paulo e Roger, conhecimentos sobre o objeto pedagógico da Educação Física e seus objetivos, reconhecendo-a como componente curricular e a importância dos seus conteúdos para a formação do estudante.

Sobre o conhecimento pedagógico geral, os professores também demonstraram que possuíam entendimento sobre a escola, seu contexto e a realidade dos alunos.

Josimara e Sofia expressam conhecimentos sobre a cultura de cada escola:

[...] acho que nosso maior desafio é fazer com que as "instâncias maiores" olhem para dentro das escolas, que implementem políticas públicas que realmente ajudem a escola a superar tantos desafios [...] (Josimara, Fórum 4.5)

[...] Respeitar a cultura local é o caminho, pois a comunidade escolar tem sua realidade em relação à cultura e participação quando visa a participação de todos. (Sofia, Fórum 4.4)

Realmente a escola está ultrapassada e desatualizada, exigindo dos professores competências atuais, sendo que o próprio sistema não modificou (Sofia, Fórum 4.5)

As professoras expressaram conhecimentos sobre a realidade de cada escola, sua cultura e sobre o sistema estabelecido nas escolas que não consideram as necessidades dos participantes deste local.

Na mesma direção, Flavia e Josimara, refletindo sobre a inclusão de alunos com deficiência na escola, expressaram seus conhecimentos sobre a importância desse processo e sobre a falta de preparo das escolas:

A escola no processo de inclusão de alunos especiais deve promover a socialização e a aprendizagem do mesmo com cidadão que atua na sociedade. [...] A Educação deu um grande passo de incluir alunos especiais na escola. Agora deve fazer parcerias com outras instituições e trabalhar mais com a família. (Flavia, Fórum 4.5)

[...] Um exemplo disso é que ainda estamos esperando as adaptações da estrutura física da escola há mais de dez anos, nenhuma rampa foi construída até hoje, não existe um único banheiro com acessibilidade. (Josimara, Fórum 4.5)

Refletindo sobre a cultura esportivista estabelecida na maioria das escolas que valoriza e enfatiza apenas os conteúdos esportivos, Julia revela seus conhecimentos sobre a realidade dos alunos:

[...] Infelizmente, ao se tratar da educação pública muitos de nossos alunos não tem acesso aos eventos esportivos de outras modalidades esportivas que não são transmitidos em canais de TV aberta, por esse motivo, o futebol ainda é fortemente presente nos discursos dos alunos e na escolha também. E isso se dá pelo fato de não conhecerem, tampouco vivenciarem outras modalidades esportivas. (Julia, Atividade 2.3)

A docente reflete sobre a falta de acesso a outros tipos de eventos esportivos, uma vez que, nas mídias mais acessíveis o que prevalece são os campeonatos de futebol e relaciona isso com o desinteresse dos estudantes com outras modalidades que não conhecem.

Além desses, os que mais se destacaram foram os elementos referentes ao conhecimento pedagógico do conteúdo. Os professores expressaram diferentes práticas, modos de ensinar, explicações, exemplos, estratégias, analogias, explanações, ilustrações e demonstrações.

Um elemento que se consta com o trabalho com casos de ensino, foi a contribuição desta estratégia ao propor aos professores que refletissem e respondessem como agiriam frente à situação específica descrita no caso, dando um exemplo de intervenção.

A proposta da análise do caso de ensino e o exemplo de intervenção para resolução do problema possibilitou um esforço maior de exercício de reflexão, pois os sujeitos foram motivados a se colocar no lugar do professor frente ao dilema e, desta maneira, a partir de suas experiências e de sua base de

conhecimentos, foram capazes de acionar o raciocínio pedagógico e elaborar estratégias a partir de uma situação desconhecida:

[...] sempre faço rodas de conversas e/ou tenho conversas individuais com determinados alunos com atitudes violentas e discriminatórias [...]. (Flavia, Atividade 2.4)

Pararia a aula e reuniria em uma roda de conversa todos/as os/as alunos/as, faria a pergunta sobre o primeiro o que é pele? Depois pediria para cada um olhar a pele de todos/as os colegas da turma, se elas eram iguais. Após as perguntas, retorno a pergunta que gerou o conflito aos estudantes, será que somente a cor branca é uma cor de pele ou nós encontramos outras cores em nossa turma? (Roger, Atividade 2.4)

[...] O papel do professor é fundamental, trazer histórias de super heróis negros, ruivos, asiáticos, indígenas [...] criar rodas de conversa ilustrada mostrando as inúmeras diferenças raciais e de habilidades, entre outras tantas. (Silmara, Atividade 2.4)

[...] Para realmente resolver, iria fazer um trabalho com a classe toda explicando o racismo de maneira simplificada e propor atividades com cores, pensando nas cores possíveis de pele, e de repente relacionando com a cor das bonecas que aparecem nas lojas e propagandas. Seria uma discussão simplificada do assunto, na tentativa de os alunos entenderem que existem muitas cores de pele, e que todas têm o seu valor. (Josimara, Atividade 2.4)

[...] aproveitaria a possibilidade para discutir um pouco sobre as cores (explicar as primárias e secundárias; cores quentes e frias) e ressaltar que “cor de pele” não se enquadra na teoria explicada, uma vez que se aplica a toda e qualquer pele, não podendo assim ser diferenciada entre as raças numa brincadeira como essa. Obviamente que explicação para alunos de 2º ano utilizaria de uma didática diferenciada e uma discussão mais simples para possibilitar o entendimento de todos. (Julia, Atividade 2.4)

[...] Desenvolveria um “bate-papo” com os alunos (utilizando uma linguagem adequada à faixa etária) sobre a questão das diferenças e da importância das diferenças em vários aspectos da vida, do respeito ao próximo, do preconceito/bullying, dos sentimentos de quem sofre o bullying e as possíveis consequências dessa situação e, convidaria ainda, a todos para se colocarem no lugar de Kelly. Tentaria, ao final da roda de conversa, fazer com que Leandra se desculpasse com a colega e retomáramos a brincadeira. (Paulo, Atividade 2.4)

Nesses excertos narrativos, os professores descrevem seus conhecimentos sobre como intervir em uma situação de preconceito racial, destacando estratégias baseadas no diálogo com os estudantes como a roda de conversa, discussões em grupo e o bate-papo. Josimara, Julia e Paulo, trazem destaque para a faixa etária da turma envolvida, um segundo ano do ensino fundamental I, e consideram que as estratégias precisam estar adequadas a idade das crianças, ressaltando uma linguagem simplificada para que eles possam compreender e refletir sobre o preconceito.

Flávia e Junior destacaram:

[...] Pensando a médio e longo prazo poderia ser desenvolvido um projeto com brincadeiras indígenas e africanas, por exemplo, para trabalhar as diferenças culturais e também raciais. Mostrar imagens, vídeos destas brincadeiras e falar de respeito, igualdade, inclusão e outros valores. (Flavia, Atividade 2.4)

Também iria propor um projeto que trabalhasse o Bullying aos demais sujeitos da escola, para realizar um trabalho conjunto com o objetivo de conscientização, contra qualquer tipo de preconceito. Também seria interessante um trabalho no sentido do respeito as diferenças, com o tema gerador diversidade, e a importância de trabalhar tais noções na esfera Conceitual, Procedimental e Atitudinal. Após realizar este trabalho iria propor a brincadeira novamente, porém com novas regras, onde buscaria colocar alguma fala semelhante, e propor que todas as crianças passariam de mãos dadas por exemplo, ou alguma variação da brincadeira, que incentivaria a união de todos da turma. (Junior, Atividade 2.4)

Eles destacaram conhecimentos relacionados ao desenvolvimento de projetos nas escolas com a temática do preconceito. Flávia trouxe ideias de um projeto com o resgate de brincadeiras indígenas e africanas e Junior propôs um projeto sobre Bullying abrangendo todo tipo de preconceito. Além disso, Junior narrou que seria importante desenvolver a mesma brincadeira que revelou a atitude de preconceito, com algumas modificações para auxiliar as crianças a refletirem sobre o respeito as diferenças.

Na mesma direção das ideias de Junior, Julia, Roger, Silmara e Sofia descreveram como agiriam. Eles descreveram modos de desenvolver brincadeiras e dinâmicas com as crianças com o objetivo de fazer com que eles consigam compreender e respeitar as diferenças:

[...] Com intuito de modificar ou minimizar o problema, iria propor novamente a brincadeira, porém com uma proposta adaptada na qual os alunos deveriam falar frutas ao invés de cores e as crianças poderiam passar se tivessem a cor da fruta. Novamente teríamos a possibilidade de discutir as diferenças individuais, pois temos a maçã verde e a maçã “vermelha”, uva verde e uva “roxa”, limão verde e limão “amarelo” (siciliano), no entanto o fato de apresentarem cores diferentes não faz com que essas frutas percam todas as suas propriedades nutricionais e seu delicioso sabor. E mais uma vez poderíamos reforçar a ideia dos pré-conceitos e diferenças étnicas. (Julia, Atividade 2.4)

Após as perguntas, combino com eles se cor escolhida na brincadeira cor de pele, todos/as podem passar, pois cada um tem uma diferente. Em aulas posteriores, apresentaria conjunto de lápis de cor com várias cores de pele e pediria desenhos de jogos com pessoas de cores de pele diferentes jogando juntas. Buscaria desenvolver atividades com integração de cooperação entre os/as alunos/as, com jogos de troca de companheiros a todo momento, buscando a integração de pessoas de grupos diferentes da sala. [...] (Roger, Atividade 2.4)

[...] Em duplas perceber o que é igual e diferente entre eles, trocar as duplas várias vezes (neste caso percebe-se que há muito mais diferenças que semelhanças”, realizando uma sistematização ao final de cada atividade, que poderá ser um desenho, uma história em quadrinhos, uma frase, um texto coletivo ou até mesmo rodas de conversa. (Silmara, Atividade 2.4)

[...] Um trabalho bacana para fazer com elas é pedir que coloquem ao lado do braço os lápis ou pintem seus rostos com vários tons, para encontrarem o que é mais próximo da cor da sua pele. Ainda não temos muitas opções de lápis de cor com vários tons, mas em uma busca rápida pela internet encontramos algumas alternativas para compra. [...] (Sofia, Atividade, 2.4)

Os conhecimentos revelados nos fragmentos a seguir, referem-se aos casos de ensino que envolveram conflitos entre os estudantes do ensino médio. Em suas análises, os docentes descreveram exemplos de práticas para minimizar os problemas entre os estudantes:

Acredito que no primeiro relato, dos grupos de meninos e meninas que não gostava de se separar, além, de propor

revezamentos de grupos e diversificação nas atividades que envolvessem grupo, outra estratégia interessante seria a utilização de jogos tradicionais com trocas constantes de funções, assim, aumentaria a interação entre os estudantes na turma e não existiria apenas um grupo. No segundo relato, dos amigos que brigaram, além do diálogo que o professor promoveu, também existe a possibilidade de utilizar outros métodos para a mediação de conflitos, por exemplo, histórias em quadrinhos, narrativas, encenações, diário de aula dos estudantes, jogos com alterações nas regras para ampliar a inclusão (festivais), vídeos e filmes, rodas de conversa, e outros métodos para promover a reflexão sobre os conflitos e pensar sobre outras possibilidades de resolução. (Roger, Fórum 4.2)

[...] Uma boa opção nos dois casos é utilizar filmes que levem a reflexão sobre ética, trabalho em equipe, cooperação, violência, respeito.... gosto muito do Coach Carter. (Julia, Fórum 4.2)

Penso que no primeiro caso a professora poderia ter conversado inicialmente com a turma ainda em sala de aula, pois nesse ambiente os alunos ficam menos dispersos do que na quadra e o docente tem algumas ferramentas em mãos como a lousa, giz, caderno, caneta, mesa, cadeira, etc. Assim, ela teria melhores condições de explicar o jogo, esclarecer/retomar as regras, fazer os "combinados", sanar possíveis dúvidas dos alunos, assim como realizar a própria divisão das equipes. Isso provavelmente evitaria ou atenuaria os conflitos ocorridos no início e durante o jogo. Contudo, após o início do conflito, acredito que a docente poderia, ao perceber que a situação saíria de controle, autorizar as mudanças solicitadas pelos alunos e avaliar os pontos positivos e negativos dessa decisão juntamente com a turma ao final do jogo/aula. Seria possível ainda, combinar com os alunos que naquela aula seria daquela forma, mas que numa próxima a professora formaria as equipes. [...] (Paulo, Fórum 4.2)

Roger descreveu práticas que podem auxiliar na integração dos estudantes como a troca de grupos e diversificação nas atividades e a utilização de jogos tradicionais com trocas constantes de funções e jogos com alterações nas regras para ampliar a inclusão. Além disso, Roger e Julia deram exemplos de estratégias que podem ser utilizadas com os alunos como histórias em quadrinhos, narrativas, encenações, diário de aula dos estudantes, vídeos, filmes e rodas de conversa sobre ética, trabalho em equipe e cooperação para evitar os conflitos.

A partir desses excertos destacados, identifica-se uma ênfase no processo de raciocínio pedagógico dos professores, pois eles revelaram como pensavam, planejavam e tomavam decisões (NONO; MIZUKAMI; 2002; LOUGHRAN *et al.*, 2016) nos exemplos das práticas pedagógicas descritas, principalmente quando foram convidados a expressar como agiriam frente às situações presentes nos casos de ensino. Dessa forma, os professores expressaram as ações que consideraram para ensinar determinado conteúdo e seus valores.

As narrativas dos professores também trouxeram indícios de construção de novos conhecimentos:

Eu não tinha conhecimento de como funcionava os casos de ensino até a leitura do texto. [...] (Josimara, Fórum 2.2)

Adquirir a consciência do que se faz e como se faz é fundamental, e muitas vezes, depois de anos de trabalho, mesmo estudando, muitas coisas acabam ficando no "automático" e, ter a possibilidade de se olhar no espelho, com técnicas e um apoio amoroso para a compreensão da prática atual, vislumbrar mudanças e melhorias profissionais pedagógicas práticas, plenamente aplicáveis, para mim, está sendo maravilhoso. (Silmara, Fórum 2.2)

A atividade anterior foi muito esclarecedora, confesso que quando ouvi a expressão não tinha a mínima ideia do que se tratava [...] (Josimara, Fórum 2.2)

Após a leitura do texto da atividade anterior, foi possível esclarecer a definição do que são casos de ensino [...] (Julia, Fórum 2.2)

Para mim o tema é novidade e achei o texto muito interessante, bastante esclarecedor. [...] (Paulo, Fórum 2.2)

Quando comecei a fazer este curso, nunca tinha lido nada a respeito, apenas uma hipótese de que a formação se propagaria ao torno de relatos de professores com relação a acontecimentos no ambiente escolar. Assim, com a leitura, foi esclarecido que os casos de ensino estão sendo usados em pesquisas educacionais, colaborando na formação dos professores e ele pode ser apresentado tanto como um documento descritivo quanto uma situação, mostrando a realidade, no entanto, para ser considerado como tal, precisa apresentar alguma tensão que possa ser amenizada pelos envolvidos. Desta maneira, acredito que nesta formação, poderemos em algum momento externalizar nossos anseios, será uma oportunidade, pois muitas vezes nos sentimos sozinhos e apreensivos, principalmente na nossa área, que nem sempre é compreendida na escola como um componente

curricular por alguns profissionais e confesso que já estou refletindo sobre acontecimentos que se passaram em minha aula para poder compartilhar com vocês. (Angelica, Fórum 2.2)

[...] Acredito que esse fórum contribui grandemente para o nosso repertório de possibilidades para reduzir os casos de bullying nas aulas de educação física. (Julia, Fórum 2.5, grifo meu)

[...] achei excelente a sua argumentação para justificar que quem perde deve permanecer jogando para aprender mais. Vou tentar utilizar essa estratégia também. Obrigado pela dica! (Paulo, Fórum 2.5, grifo meu)

[...] Estou buscando estratégias diferentes para me adequar a minha nova realidade. Acredito que logo encontrarei uma maneira de produzir mais e melhor. As dicas e trocas de experiências aqui no grupo me auxiliam bastante. (Silmara, Fórum 2.2, grifo meu)

[...] Com sua fala lembrei de um filme "Escritores da Liberdade" Acho que vou pensar em um trabalho com este filme. (Silmara, Fórum 4.2, grifo meu)

Frases como: “não tinha conhecimento...”, “não tinha a mínima ideia do que se tratava...”, “vou pensar em um trabalho com isso...”, “vou tentar utilizar essa estratégia...”, “já estou refletindo...” e outras expressões, indicam ao menos o interesse por um novo conhecimento, de algo que poderá agregar e contribuir com as práticas dos professores. Tais elementos se aproximam da fase de nova compreensão do raciocínio pedagógico.

De acordo com Mizukami (2006), os casos de ensino são poderosos na construção e promoção de processos do conhecimento pedagógico do conteúdo. A mesma autora ainda afirma que: “os casos teriam sua função quando se lida com raciocínio, discurso e memória profissional. Requer análise, atribuição de significados e exige respostas quer improvisadas, quer deliberadas aos problemas” (p. 10). Assim, as situações que surgem durante o ensino são imprevisíveis, sendo difícil ter uma teoria assertiva que se aplique a tudo. Desse modo, por meio do raciocínio pedagógico, os casos de ensino ajudam os professores a atribuir significados e respostas as situações e problemas das práticas, agindo da melhor maneira ou ao menos refletindo sobre suas ações e como podem aprimorá-las.

Além da análise de casos de ensino, um outro momento que merece destaque foi a **produção escrita de casos de ensino** pelos docentes.

Especificamente sobre a produção dos casos de ensino, cada professor participante da pesquisa escreveu um caso de ensino. No total, foram 10:

- Desafio de uma professora iniciante
- Briga de amigos na aula de Educação Física
- Corrida "sem barreiras"
- Futebol não é para menina?
- Gênero na Educação Física escolar
- Meninos também brincam de bonecas!
- Quem está com a razão?
- O dilema da festa junina na escola
- Uma situação de exclusão
- Uso da quadra nas aulas vagas.

Sobre a escrita, ressalta-se como foi esse processo para os professores uma vez o processo de escrita de casos de ensino já envolve um exercício valioso de reflexão sobre a docência (MIZUKAMI, 2002).

A partir das narrativas dos docentes foi possível verificar que escrever um caso de ensino despertou impressões e sentimentos com características próprias e pessoais. Nas narrativas foram manifestados aspectos emocionais de lembrança, apreensão, dificuldade, auto avaliação, diversão, estranhamento, dúvidas, incertezas, insegurança, curiosidade em saber a opinião do outro. Os verbos: lembrar, repensar, avaliar, reviver, refletir, sentir, externalizar, presentes nas narrativas, permite-se reconhecer o potencial formativo e reflexivo na escrita dos casos de ensino.

A professora Julia destacou como foi esse processo para ela:

A experiência de escrever o caso de ensino foi super interessante pois me fez relembrar uma situação que já ocorreu há algum tempo na qual eu pude rebuscar alguns detalhes do caso. Ao escrever pude relembrar algumas sensações, repensar minhas atitudes frente a situação e avaliar o quanto esse caso me fez evoluir enquanto professora de sala de aula regular com alunos público alvo da educação especial. Na ocasião, eu fiz um vídeo para levar ao ATPC e falar um pouco sobre a importância da inclusão dos alunos. Como se trata da minha linha de pesquisa no mestrado e agora no doutorado, fico muito feliz em poder lembrar o fato e ver que foi uma prática exitosa. O que me faz lembrar também que foi essa aluna e uma outra aluna com PC de outra sala que motivaram a retomar os estudos e

iniciar a pós-graduação. (Julia, email interno do ambiente virtual, grifos meus).

A narrativa acima revela que ao relembrar o caso, Julia foi capaz de repensar suas atitudes e de reconhecer como o caso vivido a fez evoluir enquanto docente. Julia mostra ainda que o episódio vivido e transformado em caso de ensino, teve um significado em sua trajetória docente e que o fato estimulou a busca por formação continuada por meio do mestrado e doutorado. Neste aspecto, evidenciamos mais um potencial dos casos de ensino, que para Julia, trouxe incentivo para a busca por mais formação e por novos conhecimentos sobre a educação especial.

A professora Silmara, em sua narrativa, revela um misto de sentimentos despertados ao escrever o caso de ensino:

Escrever meu caso de ensino foi uma experiência um tanto quanto estranha, reviver, refletir, sentir, tudo veio a tona, confesso que gostei apesar de não encontrar outra solução, nem conforto ou saída para meus sentimentos, reviver um momento confuso e aparentemente "sem saída". Porém, durante a escrita pensei que devesse guardá-lo por um período, meio que deixá-lo de lado e depois retomar, com uma outra visão, a de leitora, com o olhar de quem está de fora, sem envolvimento, sem sentimento, e assim, com um olhar de terceiro, de fora para dentro, acredito que eu mesma possa encontrar outras opções, outras saídas. Confesso que fiquei muito curiosa em saber como outros colegas de profissão se posicionariam diante dos fatos, dicas, sugestões, confesso também que pensei "Será que vou gostar de "ouvir" tudo o que falarem? Ou ler tudo o que escreverem?" Mas sim, estou aberta e disposta a crescer e melhorar e quero ouvir, quero saber e quero encontrar as portas que ainda não enxergo e para isto conto com a ajuda de pessoas como você e outros professores de Educação Física dispostos a auxiliarem, livres de julgamentos. Obrigada pela oportunidade. (Silmara, email interno do ambiente virtual, grifos meus).

Percebe-se que para Silmara, a escrita do caso de ensino envolveu sentimentos negativos ao relembrar a situação vividas e as dúvidas sobre suas ações como professora. Isso é considerado natural nesse processo, pois “[...] são situações que envolvem uma carga emotiva intensa, trazem à memória as emoções positivas ou negativas para o sujeito que as vivenciou e representam algumas vezes momentos decisivos para mudanças, transformações etc. (OLIVEIRA, 2011, p. 291).

Ao refletir-se sobre o processo de escrita do seu caso de ensino, Silmara, demonstrou consciência sobre suas ações e conseguiu identificar a sua responsabilidade docente em meio aos dilemas que ocorrem em suas aulas.

Em sua narrativa ela também reflete sobre a exposição das suas atitudes diante do caso de ensino para os outros colegas de profissão e os sentimentos que essa exposição pode gerar, afinal escrever um caso de ensino real, trata-se de falar de sua própria vida. Entretanto, apesar dessa exposição, escrever sobre suas vivências permite conhecer mais a si próprio, seus limites pessoais e permite repensar e redefinir modos de agir (OLIVEIRA, 2011).

Ao final da sua narrativa, ela reconhece a importância desse compartilhamento de sentimentos com os pares, que só é possível em um contexto colaborativo. Dessa forma, pode-se dizer que, com o avançar das atividades e do processo formativo, o grupo construiu uma relação de aproximação, de confiança e de responsabilidade com a formação do outro.

A narrativa da docente Angélica também se aproxima das questões colocadas por Silmara, sobre revelar possíveis erros e sobre a oportunidade de aprender com o outro por meio dessas revelações:

Ao iniciar a atividade, confesso que fiquei um pouco apreensiva ao relatar, pois não é nada fácil externalizar uma situação ocorrida, principalmente porque não temos a certeza de que agimos certo. No entanto quando damos a oportunidade de mais pessoas nos escutarem, estamos dando a chance de outros olhares e outras formas de pensar e agir e foi dessa maneira que me alicersei para continuar escrevendo. Hoje ao realizar as questões, me fez refletir mais uma vez no que eu poderia fazer para colaborar com o bem estar de alunos como Bruno e tenho certeza que você e meus colegas de curso me darão ótimas sugestões ao longo deste estudo. Espero que esteja no caminho. (Angelica, email interno do ambiente virtual).

Angélica afirma que escrever o caso de ensino e elaborar as questões para a análise do caso a fez refletir novamente sobre a sua própria ação docente no referido episódio. Ela demonstra também que confia na tutora e no grupo para aprender e melhorar suas práticas docentes.

Sofia expôs que teve dificuldades na escrita do seu caso de ensino:

Tive bastante dificuldade em fazer essa atividade, não por tempo nem por ter tido dificuldade em compreender o que eram casos

de ensino, e sim em transferir uma experiência/vivência minha de forma a ser um caso de ensino, com tanta reflexão e riqueza de detalhes, me passavam diversas situações para relatar. Dessa forma fiz esse caso de ensino, acabei entregando bem no fim do prazo, por insegurança e ficar com muitas dúvidas e não estar muito contente com meu próprio relato. Acredito que com os questionamentos levantados no seu feedback eu consigo nortear melhor o caso, e melhorar nos detalhes e sentimentos. Estou gostando muito do conteúdo do curso, tem me acrescentado bastante como profissional. Espero sempre atender às expectativas propostas em cada módulo. (Sofia, email interno do ambiente virtual, grifos meus).

A narrativa de Sofia sinaliza alguns aspectos importantes sobre a formação virtual, como o papel da formadora e do feedback para auxiliá-la neste processo de produção do caso de ensino. Mais uma vez se verifica a importância do contexto colaborativo (COLE; KNOWLES, 1993), principalmente no trabalho com casos de ensino, que exige confiança e segurança para narrar sentimentos, erros e falhas. Vale destacar que os casos foram compartilhados posteriormente para o grupo sem a identificação dos nomes dos autores dos casos de ensino com objetivo de minimizar essa exposição dos/as participantes.

Em oposição a esses sentimentos analisados anteriormente, os professores Damares, Junior e Flávia narraram aspectos positivos da escrita:

Primeiramente eu gostaria de agradecer pela oportunidade, está sendo divertido e produtivo participar deste curso! Bom, respondendo sua pergunta, sobre o relato de experiência, eu me diverti muito realizá-la, adorei escrever um caso de ensino entre tantos que vivo diariamente, o que foi difícil foi escolher apenas uma delas para ser relatada, afinal, cada aula nos traz uma experiência única que não conseguimos reviver, apenas guardar na memória. (Damares, e-mail interno do ambiente virtual, grifos meus).

Pra mim foi uma experiência nova e muito interessante, é muito importante estes momentos de reflexão sobre a prática. Tive algumas dificuldades por ser a primeira vez que escrevo um caso de ensino, mas consegui refletir sobre estas ações! Agradeço muito a oportunidade que está nos dando. Gostaria também de parabenizá-la por este curso!! Está sendo muito interessante!!! (Junior, e-mail interno do ambiente virtual, grifo meu)

Gostei de escrever esse caso de ensino, pois escrevendo conseguimos refletir, repensar sobre o tema. Na rotina escolar parece que muitos problemas são ignorados, muitas vezes algo nos aflige ao acontecer, mas depois deixamos passar sem tomar

providencias ou discutir soluções. Confesso ter muitas dificuldades para escrever, porém gostaria de registrar mais meus sucessos e tentativas nas aulas para poder escrever artigos da minha realidade escolar. (Flávia, e-mail interno do ambiente virtual, grifo meu)

Embora tenham citado sentimentos positivos sobre a produção do caso de ensino, Sofia, Junior e Flavia revelaram também dificuldades com o processo de escrita do caso de ensino. Sobre isso, Zabalza (2004) afirma que “costuma-se dizer que não há coisa que mais custe aos professores que escrever (p. 29)”. Os professores são responsáveis por ensinar as crianças a escrever, mas são resistentes a escrever sobre suas práticas, experiências e sobre sua vida.

Essa dificuldade em escrever também é atribuída a possíveis lacunas em sua formação profissional e também a rotina de trabalho dos professores, que na maioria das vezes não costumam ter tempo suficiente para os registros escritos (OLIVEIRA, 2011). Entretanto, na docência, escrever é muito importante, é uma maneira de se afastar das práticas para pensar sobre elas, é um diálogo e um momento de aprender consigo mesmo.

De acordo com Reis (2008), nesse processo de escrita da narrativa, os docentes vão além de apenas registrar um acontecimento e “acabam por alterar formas de pensar e de agir, sentir motivação para modificar as suas práticas e manter uma atitude crítica e reflexiva sobre o seu desempenho profissional” (p. 20). Através das narrativas dos professores, pode-se indicar que o processo de escrita do caso de ensino desencadeou a reflexão sobre os conhecimentos pedagógicos, as ações, as competências, os erros e acertos de quem escreveu.

Por fim, considera-se que o trabalho com narrativas possui suas limitações e que as reflexões e conhecimentos foram revelados por meio do discurso dos professores. Isso quer dizer que não se pode garantir que é dessa maneira que a prática desses professores acontece e as falas não garantem, necessariamente, que eles tenham se apropriado do entendimento e o acessem de modo efetivo em suas práticas pedagógicas.

Embora, reconhecendo as limitações das narrativas, valoriza-se os discursos dos professores e se considera que durante a análise e produção de casos de ensino, os professores foram capazes de evidenciar situações inusitadas que ocorrem todos os dias durante as aulas de Educação Física e que o professor precisa pensar e agir rápido para encontrar a melhor solução. É neste

contexto que os casos de ensino auxiliam na reflexão e na ação docente. Pensar sobre diferentes situações que ocorreram com outros docentes e que podem vir a ocorrer nas suas aulas pode auxiliar na ampliação da base de conhecimentos do professor e promover mais possibilidades e recursos para agir em diferentes situações.

Como afirma Alarcão (1996):

O professor tem de assumir uma postura de empenhamento autoformativo e autonomizante, tem de descobrir em si as potencialidades que detém, tem de conseguir ir buscar ao seu passado aquilo que já sabe e que já é e, sobre isso, construir o seu presente e o seu futuro, tem de ser capaz de interpretar o que vê fazer, de imitar sem copiar, de recriar, de transformar. Só o conseguirá se refletir sobre o que faz e sobre o que vê fazer. (ALARCÃO, 1996, p. 18).

Nessa perspectiva, o processo de análise e produção de casos de ensino exigiu uma postura de empenhamento autoformativo dos professores por meio da reflexão sobre as práticas pedagógicas e desse modo, compreende-se que os casos de ensino atuaram como potenciais mobilizadores de reflexões e de conhecimentos de professores de Educação Física.

4.3 Contribuições da iniciativa de formação “Casos de ensino e a docência na Educação física”

Para se identificar as possíveis contribuições da iniciativa “Casos de ensino e docência em Educação Física”, é importante se apresentar as expectativas iniciais dos professores participantes, ou seja, o que eles esperavam alcançar com o processo formativo.

Sobre as expectativas, no início da formação foi solicitado que os participantes fizessem uma breve apresentação pessoal aos colegas explicitando suas expectativas sobre a formação e sobre a temática dos casos de ensino (se conhecia, se já teve algum contato).

Tais informações foram organizadas no quadro a seguir:

Quadro 6 - Expectativas iniciais (Fórum 1.1)

| Participante | Expectativa inicial | Sobre casos de ensino |
|---------------------|--|--|
| Angelica | <p>“Aprender a partir tanto dos relatos dos participantes como do meu próprio relato, fazendo reflexões acerca do que for estudado e compartilhando e trocando ideias que favorecem nossa prática educacional na escola.”</p> <p>Ter contato com pessoas da área da Educação Física.</p> | Teve contato em outros cursos de formação, no entanto as narrativas sobre a prática docente, muitas vezes fazia parte de alguns debates, mas não era o objetivo central da formação. |
| Sofia | “Troca de conhecimentos, busca de novos conhecimentos a fim de atender as novas perspectivas e demandas atuais”. | Nunca teve contato com os casos de ensino. |
| Junior | “Aprender muito.” | Não teve contato. |
| Roger | <p>“Melhorar a formação enquanto professor.”</p> <p>“Ampliar minha percepção sobre os casos de ensino, além, de reflexões das minhas aulas e de outros colegas da área.”</p> <p>Interesse pelos casos de ensino.</p> | Já fez algumas leituras sobre o tema, mas sem profundidade. |
| Silmara | “Embasamentos e trocas para modernizar minhas aulas.” | Nunca teve contato com casos de ensino, já estudou casos de aprendizagem. |
| Paulo | <p>Interesse pelo tema.</p> <p>“Oportunidade e momentos de grande aprendizado com colegas da área da Educação Física”.</p> <p>“Aprender bastante com essa experiência e também poder contribuir de alguma forma.”</p> | Os casos de ensino é uma novidade. |
| Julia | <p>“Se aperfeiçoar para poder contribuir cada vez mais com aqueles que me cercam.”</p> <p>Está no início do doutorado que também é na área da educação e acredita que a formação irá contribuir com sua carreira profissional.</p> | Os casos de ensino é uma novidade. |

| | | |
|----------|---|---------------------------------------|
| | Espera poder contribuir para o desenvolvimento dos colegas de curso. | |
| Josimara | “Com certeza aprenderemos muito.” Empolgada em estudar casos de ensino e continuar se atualizando. | Nunca estudou sobre casos de ensino. |
| Flavia | “Rica oportunidade de troca de experiências, pois na rede municipal temos alguns momentos de bate papo entre os colegas de área e sempre aprendemos muito.” | Não teve contato com casos de ensino. |
| Dameres | “Deixar de ser solitária, ver outras visões, outras perspectivas.” | Não conhece a temática. |

Fonte: Elaborado pela autora.

Tais expectativas demonstram sobretudo a vontade dos participantes de aprender coisas novas relacionadas a atuação do professor de Educação Física e a importância da formação continuada para melhorar suas práticas pedagógicas.

Com exceção de Angelica e Roger, que afirmaram que já conheciam os casos de ensino, mas que gostariam de ampliar suas possibilidades, a temática da formação era um conhecimento que eles não tinham. Considerando que a predominância das expectativas era aprender coisas novas, os casos de ensino atenderam a essa expectativa, uma vez que eles tiveram a oportunidade de aprender sobre eles.

Nesse sentido, pode-se dizer que a temática central da iniciativa de formação contribuiu com o interesse dos professores em participarem dela, além de contribuir para que eles pudessem aprender algo novo.

Em contrapartida a esse interesse pelos casos de ensino, os docentes evidenciaram dificuldades para a efetivação da estratégia de escrever suas narrativas. Destaca-se as narrativas:

Cada vez mais acredito que o maior problema do professor de Educação Física é não fazer o registro das aulas e atividades. Fazemos tantas atividades legais que acabam caindo no esquecimento por não registrarmos. Fico imaginando quanto

material teríamos para consulta e reflexão se começássemos a registrar, organizar e divulgar esses relatos. (Josimara, Fórum 2.2)

Seria algo muito útil registrarmos as nossas aulas, tanto para nossa própria reflexão, quanto para trocarmos experiências com outros colegas da área. Nesse ano eu comecei a levar o computador na escola praticamente todos os dias, justamente para facilitar esse registro. Isso tem me auxiliado bastante em muitos momentos, mas ainda preciso aprimorar esse trabalho. [...] confesso que também preciso amadurecer a questão da sistematização dos registros. (Paulo, Fórum 2.2)

Confesso que toda esta riqueza tem me feito refletir e estas reflexões estão me assustando um pouco, em especial no que se diz respeito ao "escrever os casos de ensino". Será que eu observo? O quanto estou atenta aos detalhes das aulas, sendo que ao acabar uma logo se inicia outra? E, lembrarei dos detalhes para escrever a noite, após as 22 h ao fim da 15ª aula (aproximadamente)? (Silmara, Fórum 2.2)

Embora tenham manifestado as dificuldades com os registros, com o passar das atividades desenvolvidas na formação, alguns participantes despertaram interesse em começar a escrever os casos de ensino:

Quando comecei a fazer este curso, nunca tinha lido nada a respeito, apenas uma hipótese de que a formação se propagaria ao torno de relatos de professores com relação a acontecimentos no ambiente escolar. Assim, com a leitura, foi esclarecido que os casos de ensino estão sendo usados em pesquisas educacionais, colaborando na formação dos professores e ele pode ser apresentado tanto como um documento descritivo quanto uma situação, mostrando a realidade, no entanto, para ser considerado como tal, precisa apresentar alguma tensão que possa ser amenizada pelos envolvidos. Desta maneira, acredito que nesta formação, poderemos em algum momento externalizar nossos anseios, será uma oportunidade, pois muitas vezes nos sentimos sozinhos e apreensivos, principalmente na nossa área, que nem sempre é compreendida na escola como um componente curricular por alguns profissionais e confesso que já estou refletindo sobre acontecimentos que se passaram em minha aula para poder compartilhar com vocês. (Angélica, Fórum 2.2)

Deveríamos registrar nossos sucessos e tentativas frustradas. Com certeza teríamos muito material para artigos e conseguiríamos refletir sobre o processo de aprendizagem. (Flávia, Fórum 2.2)

Também tenho a expectativa de podermos, em algum momento, externalizar os nossos anseios e trocarmos experiências. (Paulo, Fórum 2.2)

Se todos os professores de Educação Física tivessem um portfólio das atividades desenvolvidas em suas aulas, teríamos material para discussão em muitos livros! (Júlia, Fórum 2.2)

O que ficou de mais importante dessa formação foi a necessidade de registrar o nosso dia a dia, atividades que deram e as que não deram certo, pois somos uma classe profissional que se ajuda pouco, as vezes por desconhecimento de ferramentas que podem ser muito úteis. Os casos de ensino poderiam surgir facilmente de registros de aula, e se eles fossem compartilhados poderiam ser materiais de estudo para outros professores que as vezes enfrentam as mesmas dificuldades. [...] (Josimara, Avaliação final)

Esses dados revelam que a iniciativa de formação contribuiu para que eles pudessem reconhecer a importância dos registros e, que mesmo com as possíveis dificuldades para isso, compreenderam a relevância e demonstraram interesse em começar a escrever seus casos de ensino.

Os professores também revelaram a necessidade de formações que possibilitem diálogos e interações com os pares da área da Educação Física. Destacou-se alguns relatos, que os professores se sentem sozinhos por, às vezes serem o único professor da área na escola e por não terem espaços de trocas com os pares:

De vários cursos presenciais e a distância que participei, nenhum deles tratava especificamente sobre a docência em Educação Física, o que despertou meu maior interesse em participar deste, e com grandes expectativas de aprendizagem nessa temática. (Sofia, Fórum 1.1)

Eu fico muito isolada, sou a única professora de Educação Física da escola e, como trabalho 52 horas por semana, não consigo ir a outras escolas, clubes ou cursos presenciais. E esta troca é extremamente importante para a profissão. [...] Nunca participei de um curso EAD específico para Educação Física, independente do foco. (Silmara, Fórum 1.1)

Eu penso que os professores de Educação Física, devido a sua carga horária minúscula, são muito solitários, já que geralmente ele assume uma escola sozinho, dificultando assim colocar seus pareceres e convicções em conflitos. Sendo essa uma das minhas perspectivas, deixar de ser solitária, ver outras visões, outras perspectivas. (Damares, Fórum 1.1)

Realmente, muitas vezes o nosso trabalho é um tanto solitário. Também sinto falta dessa troca de experiência com colegas da nossa área. Acredito que esse curso nos proporcionará essa oportunidade e momentos de grande aprendizado. (Paulo, Fórum 1.1)

Caldeira (2011) destaca a importância do trabalho coletivo entre os professores e afirma que o desenvolvimento pessoal e profissional do professor se dá no coletivo e na relação com o outro. De acordo com a mesma autora, a escola deve superar a visão do trabalho docente como algo individual e que a discussão coletiva deve ser estimulada minimizando assim o enfrentamento dos problemas de maneira isolada:

O alto nível de individualismo é assumido pelos docentes, em certos casos, como uma expressão de autonomia profissional. A autonomia, entendida como isolamento e redução do âmbito profissional à sala de aula é um aspecto importante da cultura docente que empobrece tanto as suas possibilidades de desenvolvimento profissional como os resultados de aprendizagens dos alunos (CALDEIRA, p. 93, 2011).

Baseado na afirmação de Caldeira (2011), ressalta-se a importância de os professores compartilharem suas práticas, seus sucessos e até mesmo seus erros e falhas, para que assim um possa contribuir com a aprendizagem e com o desenvolvimento profissional do outro.

Nessa perspectiva, uma relevante contribuição da iniciativa desenvolvida foi a oportunidade e a concretização desse espaço de troca e compartilhamento de práticas da Educação Física e seus desdobramentos. Constatou-se essas contribuições nos excertos a seguir:

[...] As reflexões nos fóruns nos levavam a pensar que não estávamos sozinhos e que muitos estão tentando educar com seriedade. (Flávia, Avaliação final)

[...] Outro ponto digno de destaque diz respeito ao espaço fornecido para discussões nos fóruns, nos quais, além das questões técnicas, também foi oportunizada a troca de pensamentos/sentimentos relacionados a medos, anseios e superações próprios da profissão. [...] (Paulo, Avaliação final)

[...] pudemos compartilhar experiências, angústias, dúvidas e práticas exitosas. (Júlia, Avaliação final)

[...] Com este curso pude estudar e trocar experiências com profissionais de minha área que atuam em diferentes níveis de ensino e apresentam as mais variadas experiências, dificuldades e facilidades. Pude me perceber pertencente a um grupo de profissionais preocupados com a qualidade de sua prática profissional, dispostos a revelarem seus insucessos,

suas dúvidas e incertezas, sem medo do julgamento dos leitores, mas na certeza do auxílio dos mesmos na busca de respostas, de melhores soluções para o sucesso das aulas, de todas as aulas, rumo a melhoria da qualidade de nosso ensino. Percebendo o todo e em especial, descobrindo os meus, os nossos limites, até onde vamos e com quem podemos contar. Deparar com limites e impossibilidades gera uma imensa frustração, porém ao dialogar com os pares e perceber que não estou sozinha, a busca passa a ser mais leve e o sentimento de culpa pelos insucessos mais amenos, afinal de contas, nem todo fracasso de minhas aulas é culpa minha, faço o meu melhor e o meu 1 melhor junto a 35 alunos, não gerará 35 pessoas felizes e satisfeitas, como aprendi em minha formação. [...] (Silmara, Avaliação final)

[...] Gostei muito de trocar e partilhar vivências com professores da mesma área de formação, visto que nas duas escolas em que trabalho sou a única da disciplina de Educação Física.

A forma como os professores participantes foram interagindo durante os fóruns possibilitou a interpretação de diversas situações sob diferentes pontos de vista, permitindo a análise da situação e as possíveis atitudes/decisões a serem tomadas, caso vivencie a mesma situação. [...] A cada nova discussão proposta, me sentia motivada com a interação entre os professores e as discussões geradas nos fóruns. (Sofia, Avaliação final)

[...] Também foram compartilhadas boas práticas de ensino dos professores participantes do curso e apesar da angústia descrita por alguns sobre a profissão docente, sobressaíram ações comprometidas com a educação. (Angélica, Avaliação final)

[...] vamos percebendo que não estamos sozinhos, são muitos os professores que passam por situações similares as nossas, e isto de certa maneira nos conforta, ao refletir sobre o ocorrido, passamos a perceber que elas podem ser resolvidas ou diminuídas, principalmente quando compartilhadas em grupo, servindo para novas aprendizagens. [...] (Angélica, Avaliação final)

Esses dados revelam que os momentos coletivos proporcionaram aspectos positivos como apoio, auxílio, motivação e sentimento de pertencimento a um grupo comprometido com a prática profissional da Educação Física.

Estudos recentes têm mostrado as contribuições do compartilhamento de práticas docentes (STANO, 2015; RAMIRES, 2018; MEYER *et al.*, 2018; MEYER; VOSGERAU, 2020). Nesse espaço de compartilhamento, cada docente tem a oportunidade de se apropriar daquilo que é significativo para si e de ampliar seu olhar sobre suas próprias práticas. São oportunidades de reconhecer as boas práticas de outros professores e de exercer o protagonismo docente.

Além disso, ao ter acesso a outras práticas advindas da experiência do outro, o professor pode ser capaz de se apropriar de uma nova prática. Nesse sentido, o compartilhamento dessas práticas pode permitir a criação de outras. Como afirmam Meyer e Vosgerau (2020):

A criação docente não se produz do nada, por conseguinte, aliar práticas inovadoras de outros professores nessa equação, valorizando a realidade profissional e a experiência concreta, traz sentido e significado para a prática do docente. (p. 1838)

Além desses aspectos, a docente Julia também destacou:

[...] A troca de informações nos fóruns foi extremamente enriquecedora para o meu processo formativo, uma vez que em alguns momentos me auxiliou a ressignificar a minha prática e em outros momentos reforçou que o caminho escolhido havia sido o melhor para determinada situação. [...] (Júlia, Avaliação final)

Para Julia, o compartilhamento das práticas com grupo ofereceu possibilidades de ressignificação e também de reafirmação de suas ações, uma vez que ao partilhar com o grupo, pode mudar ou aprimorar seu modo de agir e também tomar consciência do que já se sabia.

Além desses aspectos, a professora Angelica narrou uma contribuição diretamente ligada com sua atuação:

Por fim, finalizo este curso com sentimento de gratidão, sem dúvida ele agregou muito na minha formação, pois percebi que durante esse período passei a observar mais os alunos e as situações que ocorrem na escola, conseqüentemente pensar mais sobre como agir na prática docente e com os colegas de trabalho [...] (Angélica, Avaliação final).

Sua narrativa revela que por meio das aprendizagens proporcionadas pelos casos de ensino, mudou sua postura profissional estando mais atenta aos alunos e as situações de ensino, colocando em prática o exercício da reflexão.

Assim como Angelica, o professor Roger também narrou possíveis desdobramentos em sua atuação docente. Sua narrativa descreve que pensar sobre situações que possam vir a ocorrer em suas aulas foi significativo para ele e que possibilitou uma certa segurança ao enfrentar algo semelhante em suas aulas:

[...] Gostei muito de poder refletir sobre o que ocorre em minhas aulas, outro fator que eu gostaria de destacar é sobre a possibilidade de refletir sobre acontecimentos que ainda não ocorreram na escola (aulas, direção, etc.), com os casos de ensino podemos nos preparar melhor para situações antes que elas ocorram, sendo o papel da formação contínua, nesse ponto o curso colaborou muito. [...] fiquei muito satisfeito com o curso, consegui compreender mais sobre os casos de ensino e sua importância, além do fator mais relevante que é a possibilidade de refletir sobre a minha formação enquanto professor, inclusive já ocorreram situações discutidas nos casos de ensino que ocorreram em minhas aulas e a minha segurança para lidar foi maior, pois já tinha refletido sobre as situações anteriormente (diversas situações). (Roger, Avaliação final)

Algo positivo que ficou evidenciado na iniciativa “Casos de ensino e docência em Educação Física” foi a atuação da formadora na elaboração dos feedbacks das atividades para os professores:

Quando recebia os feedbacks percebia o quanto estava afastada da norma culta e o quanto nós professores precisamos fazer esse exercício de leituras e escrita. [...] (Flavia, avaliação final)

[...] Um ponto que julgo importante destacar e que me agradou muito se refere aos feedbacks fornecidos pela professora tutora do curso, pois em todos os momentos ela nos forneceu a atenção e o suporte necessários para que pudéssemos participar ativamente das atividades, esclarecendo dúvidas, nos motivando a realizar as atividades, apresentando sínteses das discussões dos fóruns, enfim, orientando e facilitando o nosso “caminho” durante todo o curso. (Paulo, avaliação final)

[...] O que eu mais gostei foram os retornos da mediadora, pois em muitos cursos sua atividade não possui retorno, o que limita uma mudança de postura profissional, com o retorno era possível novas reflexões e sistematizar posturas e métodos debatidos ao longo do fórum. (Roger, avaliação final)

[...] Os feedbacks recebidos me deram motivação para meu envolvimento e desempenho, quanto direcionamento para as atividades e sugestões norteadoras para análise de situações futuras. (Sofia, avaliação final)

A partir dessas narrativas, destaca-se a relevância da formadora no trabalho com narrativas. Concorde-se com Oliveira (2011) ao afirmar que na formação continuada de professores é fundamental esse suporte formativo, se não as narrativas podem se tornar apenas espaços de desabafo dos

professores. Nesse sentido, é necessário um acompanhamento tanto na escrita como na análise dos casos de ensino, para que sejam criadas possibilidades e alternativas para os dilemas encontrados. Esse suporte ocorreu tanto por parte da formadora como pelo grupo ao compartilharem suas narrativas.

Os professores salientaram as sínteses realizadas ao final de cada discussão, o que possibilitou um maior entendimento dos assuntos e valorização dos conhecimentos dos professores:

[...] A sequência Didática estabelecida no curso foi impecável, sem contar os fechamentos, os feedbacks. Já realizei diversos cursos EAD e nunca vi este tipo de feedback, no qual se reuniu as falas dos participantes em uma única resposta. Tal ação auxiliou muito a sistematização do conteúdo trabalhado, fez com este ficasse mais claro, que eu me sentisse útil e participante da formação correta de conceitos e sugestões aplicáveis, unindo a proposta de trabalho dada inicialmente como tarefa do módulo a conclusão final escrita pelo mediador do curso. (Silmara, avaliação final)

[...] Vale ressaltar que os fechamentos de cada tema discutido identificavam os pontos mais relevantes, além de conceder novas referências sobre os temas garantindo a efetiva apropriação dos mesmos. (Sofia, avaliação final).

[...] Os retornos da mediadora do curso foram muito bons, com sínteses para facilitar a compreensão dos fóruns e com sugestões e reflexões. (Roger, avaliação final)

Merseth (2018) fala sobre a importância da condução da discussão de casos e considera um trabalho significativo para o sucesso da ação. A pessoa que realiza a mediação é chamada pela autora de facilitador, e orienta:

Cabe ao facilitador, monitorar o tempo, engajar os participantes, estimulá-los a pensar por meio de um questionamento cuidadoso, garantir que todos se manifestem e ajudá-los a praticar um método de análise e avaliação para que, quando confrontados com novos problemas, tenham aprendido uma abordagem para buscar sua resolução. (p. 16)

Evidenciou-se na avaliação dos participantes a importância dos retornos e das orientações fornecidas nos feedbacks, principalmente no trabalho com casos de ensino. Foi um fator chave para a motivação e permanência dos participantes na iniciativa de formação a distância desenvolvida, além de

fundamental para a produção dos casos de ensino, uma vez que esse processo teve o apoio da formadora que incentivou e colaborou para a ampliação das reflexões e versão final do caso de ensino.

Dessa forma, percebe-se que atuação da formadora foi fundamental em todo o processo, pois facilitou as aprendizagens, ofereceu direcionamento, sugestões, atenção, suporte, valorização do professor, etc.

A professora Sofia evidenciou outro fator que foi considerado um facilitador da interação e comunicação entre formadora e participantes, o aplicativo de celular *WhatsApp*:

[...] umas das facilidades desse curso, foi a formação do grupo pelo *WhatsApp* que possibilitou uma maior interação participantes/tutora, sempre nos orientando sobre novas atividades e fechamento de prazos, sem que precisássemos estar conectados com a plataforma do curso. (Sofia, avaliação final)

Destaca-se que essa ferramenta teve o intuito de auxiliar a comunicação, reforçar os prazos das tarefas e complementar as ferramentas oferecidas pelo ambiente virtual *Moodle*. Foi uma estratégia a mais utilizada para manter o contato e engajar os participantes, que não teve a intenção de substituir as opções oferecidas pelo *Moodle*, mas sim apenas auxiliar na condução do processo.

Os participantes também puderam expressar quais foram as dificuldades enfrentadas para a realização das atividades da formação. As dificuldades relatadas, referiram-se principalmente ao cumprimento dos prazos das tarefas, uma vez que a rotina de trabalho do professor geralmente é densa e exaustiva, além dos outros afazeres e compromissos pessoais de cada um. Esses fatores também foram considerados pela formadora e pesquisadora, pois alguns prazos foram ampliados para que todos pudessem cumprir as tarefas e participar dos fóruns de discussão propostos:

[...] por trabalhar o dia todo devido ao acúmulo de cargo, foi necessário me atentar quanto à disciplina, me organizar e reorganizar com bastante dedicação no que diz respeito ao tempo destinado aos estudos, produções textuais e à participação nos fóruns, para que eu conseguisse contemplar com sucesso as atividades. Além dessas dificuldades, também

encontrei facilidades, como por exemplo, referentes à flexibilidade dos prazos para entrega das atividades, à linguagem de fácil entendimento dos documentos científicos, e ainda, por ter gostado do curso e gostar de escrever, com relação à produção de textos e participação nos fóruns [...] (Paulo, avaliação final)

[...] O problema que eu tive durante o curso foi a questão do tempo que em determinadas semanas a demanda de atividades externas é maior, o que dificulta o acesso diário, porém, o fato de ser EAD reduziu o problema do tempo. (Roger, avaliação final)

A dificuldade inicial foi me organizar para fazer as atividades no prazo e para ser presente no ambiente de formação, algo que ficou natural com o tempo, pois dava para acessar do celular para verificar novidades no fórum. [...] (Josimara, avaliação final)

Uma das dificuldades que eu tive no início do curso, foi em me organizar em relação as demandas do meu trabalho, com atividades do curso com prazos semanais, não deixei de realizar nenhum dentro do prazo, porém alguns fóruns não consegui interagir o quanto eu gostaria de ter participado. (Sofia, avaliação final)

A falta de tempo dos professores está diretamente ligada às condições de trabalho que eles são submetidos: salários baixos, excesso de demandas burocráticas, falta de materiais e espaços adequados, grande quantidade alunos por sala, falta de apoio institucional (VENCO, 2019; NOGUEIRA, 2012). Quando as condições de trabalho são ruins, os professores precisam trabalhar muitas horas, às vezes em mais de uma escola e não sobra tempo para estudo e para uma formação continuada mais aprofundada e que demanda mais dedicação.

Nesse sentido, é primordial se considerar esses aspectos e não atribuir a responsabilidade de engajamento ou não no processo de formação continuada apenas a pessoa do professor. É preciso olhar atentamente para todo o contexto e de forma mais ampla, abrangendo ações de políticas públicas (GATTI, 2003; SOUZA, 2008).

Embora a falta de tempo do professor para a dedicação a formação continuada seja um dificultador, os professores também demonstraram que a dinâmica e organização da iniciativa desenvolvida, o fato de ser EaD e o fácil acesso possível até mesmo pelo aparelho celular, acabaram minimizando as dificuldades.

As professoras Angelica e Josimara destacaram:

[...] os cursos em ambientes virtuais nos dão a possibilidade de continuar estudando, justamente pela flexibilização dos horários e o acesso a ele em qualquer lugar que ofereça uma rede (Angelica, Fórum 1.2)

Gosto muito de cursos via EAD, por conta da flexibilidade de horários e a possibilidade de trocar ideias e experiências com pessoas que não convivo no dia a dia (Josimara, Fórum 1.2)

Confirma-se que a flexibilização do tempo e espaço, a possibilidade de ampliação de trocas e compartilhamentos são aspectos positivos das iniciativas a distância (TANCREDI; REALI; MIZUKAMI, 2008; VAUGHAN, 2015; CARDOSO, 2016), principalmente para os professores com suas rotinas de trabalho com tantos afazeres e obrigações.

Ao final da iniciativa desenvolvida, os professores puderam manifestar sugestões de melhorias para uma próxima formação. As sugestões envolveram a inclusão de mais materiais de apoio sobre casos de ensino, como leituras e referenciais teóricos, vídeos e filmes. Também foi sugerido por uma das participantes modificações em relação à organização das divisões dos conteúdos nos módulos, sugerindo módulos mais curtos. Ainda como sugestão, apresentaram a produção de um material com os casos de ensino produzidos pelos participantes:

[...] Sugiro acrescentar um pouco mais de referencial teórico, um ou dois textos a mais, em módulos diferentes. Módulos curtos dão ânimo, incentivam a continuidade do estudo, ao passo que, módulos longos, cheios de atividades e tarefas acabam por desanimar, desestimular, parece que nunca chegam ao fim e que nunca cumprimos com o solicitado para iniciar outra etapa, outro módulo. Sugiro que cada bloco de análise de casos de ensino formem uma unidade, um módulo. Em meu ver, cada etapa vencida é um ânimo, uma motivação para prosseguir. Olhar 10 abas, toda vez que entrava no curso, o tempo passando e não sair da 03, confesso que dava um certo desespero. Não entendo da plataforma, porém deixar apenas o que será usado gera menos ansiedade. (Silmara, avaliação final)

Incluir vídeos, filmes e curtas metragens que representem casos de ensino e também artigos de apoio das temáticas levantados no curso para articular nas discussões, dinamizando ainda mais essa formação. (Angelica, avaliação final)

Poderia ser ainda mais proveitoso, como por exemplo, se ao invés de cada participante elaborar apenas um caso de ensino, ser convidado a escrever pelo menos mais um caso e, como fator de motivação e valorização dos participantes, os casos elaborados pelos professores poderiam eventualmente ser publicados em revistas/livros da área. (Paulo, avaliação final)

Tais sugestões colaboram para se pensar no desenvolvimento de outras iniciativas de formação continuada que utilizem a estratégia de casos de ensino. Para finalizar, constatou-se nesta pesquisa, que os professores demonstraram interesse no trabalho com casos de ensino e reconheceram suas contribuições.

Conclui-se que a iniciativa realizada, tendo como estratégia principal os casos de ensino, contribuiu para o compartilhamento de práticas pedagógicas, bem como para o registro delas e apropriação de novas práticas. Sob essa ótica, pode-se considerar que a proposta realizada proporcionou aos professores participantes, oportunidades de aprender e se desenvolver profissionalmente, analisando e produzindo casos de ensino para se pensar sobre o ensino da Educação Física.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do desenvolvimento do presente estudo discutimos sobre os dilemas, reflexões e conhecimentos de professores de Educação Física na análise e produção de casos de ensino. A pesquisa transitou na análise e na produção de casos de ensino, evidenciando diversos momentos formativos e investigativos, revelando dilemas, reflexões e conhecimentos dos professores.

Os temas discutidos se referiram as questões sobre gênero, preconceito e exclusão, início da carreira do professor e realização e organização de festas comemorativas na escola. Tais temáticas se apresentaram como dilemas presentes na atuação de professores Educação Física. Para todos os dilemas, propomos ações de enfrentamento que envolveram estratégias de ensino, atividades, pesquisas, filmes, recursos, ações conjuntas, ações interdisciplinares, dinâmicas, debates, etc.

As reflexões ocorreram por meio da análise e da produção dos casos de ensino e foram individuais e coletivas. As análises de casos de ensino revelaram principalmente a exploração do raciocínio pedagógico dos professores que narraram como pensam, planejam e agem frente a diversas situações propostas.

Os conhecimentos expressos foram referentes ao conhecimento específico (sobre a cultura corporal de movimento da Educação Física), ao conhecimento pedagógico geral (sobre a escola, o contexto e os alunos) e ao conhecimento pedagógico do conteúdo. Esse último foi o que mais se destacou nas narrativas dos professores que, incentivados pelos casos de ensino, descreveram e compartilharam seus modos de ensinar, exemplos, estratégias e explicações. A pesquisa também revelou indícios de construção de novos conhecimentos por meio dos momentos coletivos.

Tais momentos coletivos possibilitaram ampliação das reflexões e proporcionaram sentimentos de apoio, confiança, expectativas de mudanças e avanços para o ensino da Educação Física entre o grupo.

A produção dos casos de ensino se efetivou como um momento poderoso de reflexão sobre a própria prática de quem escreve e confirmaram que este processo envolve aspectos emocionais que não podem ser desconsiderados para o trabalho com casos de ensino.

As principais contribuições da iniciativa “Casos de ensino e a docência na Educação Física” foram em torno do desenvolvimento profissional dos professores participantes. Por meio dos casos de ensino eles tiveram a oportunidade de externalizar, registrar, compartilhar e se apropriar de novas práticas pedagógicas, bem como reconhecer aquelas que já sabiam. A iniciativa também contribuiu para a criação de espaços de trocas e compartilhamento de boas práticas de ensino entre pares.

É importante enfatizarmos que os dados das narrativas apresentadas revelam uma infinidade de aspectos que podem analisados sob diversas perspectivas, assim como afirma a literatura de casos de ensino (SHULMAN, 1992; MIZUKAMI *et al.*, 2002; MERSETH, 2018), mas que para esta pesquisa foram enfatizados os dilemas, os conhecimentos e as reflexões sobre as práticas pedagógicas dos professores, uma vez que não há espaço e tempo para considerarmos todos os elementos possíveis das narrativas nesta Tese.

Para finalizarmos, a maneira mais oportuna de encerrar esta tese é com a minha narrativa sobre o que este processo formativo significou em minha trajetória pessoal e profissional.

No início, quando defini como seria a pesquisa e a intervenção, me assustei... Pensei: como eu, sozinha, irei criar e conduzir uma formação on-line para professores? Como eu, com tão poucas experiências no chão da escola, iria cumprir um papel de formadora de professores mais experientes do que eu? Será que haveria professores interessados em participar?

Sobre a primeira questão, o ambiente virtual, foi aí que começou meu processo formativo. Tive que aprender a criar um ambiente virtual, familiarizar-me com as ferramentas que o *Moodle* oferece, elaborar um mapa de atividades para os professores, prever o tempo de realização das tarefas e duração da formação, organizar uma sequência pedagógica para que pudessem entender o que eram, como poderiam ser utilizados e como produzir casos de ensino. Tive que pesquisar como tudo isso funcionava, buscar os melhores materiais teóricos que pudessem auxiliar os professores e tirar minhas dúvidas sobre as ferramentas do ambiente virtual.

No entanto, quando percebi que tinham professores interessados e quando de fato a formação se iniciou, pude compreender que certas dúvidas e dificuldades, só seriam esclarecidas durante o desenvolvimento da intervenção,

conforme cada etapa ia sendo concluída. Dessa forma, assim como todo processo de formação, fui aprendendo a resolver os problemas, melhorar a minha atuação como formadora e auxiliar os professores em suas dificuldades ao longo do tempo e ao desenrolar da iniciativa.

Sobre a segunda questão, a minha pouca experiência com a escola, isso logo foi amenizado quando aprendi que o meu papel não era indicar o que era certo ou errado, não era dizer como os professores deveriam fazer em suas práticas, mas sim colaborar e auxiliá-los no exercício de reflexão docente por meio dos casos de ensino (MERSETH, 2018). Também, sempre que precisei, pude contar com o apoio e experiência das minhas orientadoras do Doutorado. Conforme as etapas da formação iam se concretizando, entendia mais ainda o significado de um ambiente colaborativo. Elaborava os feedbacks, de forma mais pessoal possível, para que assim cada professor se sentisse valorizado. Indicava os pontos positivos das atividades realizadas e procurava levantar questões que possibilitasse a eles pensar sobre outros pontos de vista.

Os fóruns de discussão foram momentos intensos e com ricas aprendizagens. Ao final de cada discussão, me esforçava para resumir e sistematizar todas as narrativas e comentários, afim de que pudéssemos chegar a conclusões sobre os assuntos discutidos e sobre o que cada um tinha destacado.

Aprendi muitas coisas sobre o ensino da Educação Física com os professores, coisas que relembro e muitas vezes utilizo em minhas práticas. O compartilhamento de boas práticas, de ações, decisões, estratégias sobre os variados temas, agregaram e ampliaram meus conhecimentos.

É claro que não podemos deixar de considerar que o grupo de professores era diferenciado, comprometido e dedicado com o exercício da docência, o que contribuiu para o desenvolvimento e sucesso da formação e da pesquisa.

Além disso, enquanto formadora, quando percebia que alguém não tinha acessado a atividade ou participado do fórum, entrava em contato por meio de mensagem pessoal, perguntando sobre uma possível dificuldade com a tarefa ou com os prazos. Acredito que essa tentativa de estreitar a relação entre formadora e participante também fez a diferença.

Ao olhar para o resultado final da intervenção e da pesquisa, enquanto formadora e pesquisadora, fico muito satisfeita em ver os resultados para o campo da Formação Continuada de professores e para a Educação Física e por poder ter contribuído com uma parte do desenvolvimento profissional destes professores e também com o meu desenvolvimento profissional. Amadureci e aprendi muito durante esse caminho.

Por fim, finalizo com uma citação de Reis (2008) que sintetiza a importância de ouvirmos as narrativas dos outros e aprender com elas:

O sucesso pessoal e profissional dos seres humanos passa, decisivamente, pelas suas capacidades de interação, ou seja, pelas suas capacidades de ouvirem e compreenderem as narrativas das pessoas que os rodeiam” (REIS, 2008, p. 31).

REFERÊNCIAS

- ABREU-E-LIMA, Denise Martins de; ALVES, Mario Nunes. O *feedback* e sua importância no processo de tutoria a distância. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 2 (65), p. 189-205, maio/ago., 2011.
- AGUIAR, João Serapião de; DUARTE, Édison. Educação inclusiva: um estudo na área da educação física. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, mai/ago., v. 11, n. 2, p. 223-240, 2005.
- ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri; DAVIS, Claudia Leme Ferreira; CORRÊA, Ana Maria Gimenes; VILALVA, Adriana Mallmann. Categorias teóricas de Shulman: revisão integrativa no campo da formação docente. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 49, n. 174, p. 130-150, out./dez. 2019.
- 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.
- BARRETO, Raquel Goulart. Configuração da política nacional de formação de professores a distância. **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 84, p. 33-45, nov., 2010.
- BARROSO, Edna Rodrigues. Datas comemorativas ou significativas: festas juninas na escola. **Revista Com Censo**, v. 5, n. 2, p. 22-28, maio, 2018.
- BARTHOLLO, Tiago L.; SOARES, Antonio. J. G.; SALGADO, Simone L. EDUCAÇÃO FÍSICA: dilemas da disciplina no espaço escolar. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, pp. 204-220, Jul/Dez 2011.
- BELLONI, Maria Luiza. Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 78, p. 117-242, abril, 2002.
- BETTI, Mauro. Educação física como prática científica e prática pedagógica: reflexões à luz da filosofia da ciência. **Rev. bras. Educ. Fís. Esp.**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 183-97, jul./set., 2005.
- BETTI, Mauro. Educação Física e cultura corporal de movimento: uma perspectiva fenomenológica e semiótica. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 18, n. 2, p. 207-217, 2. sem. 2007.
- BETTI, Mauro; FERRAZ, Osvaldo Luiz; DANTAS, Luiz Eduardo Pinto Basto Tourinho. Educação Física Escolar: estado da arte e direções futuras. **Rev. bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, v. 25, N. esp.; p. 105-15, dez., 2011.
- BORGES, Fabiana Vigo A. Os especialistas escolares no trabalho de mentoria: desafios e possibilidades. UFSCar, São Carlos, 2017. 289 f. **Tese (Doutorado)**.
- BORN, Bárbara Barbosa; PRADO Ana Pires do; FELIPPE, Janaína Mourão Freire Gori. Profissionalismo docente e estratégias para o seu fortalecimento: entrevista com Lee Shulman. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, 2019.
- BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedex**, ano XIX, nº 48, Ago., p. 69-88, 1999.
- BRACHT, Valter. Cenas de um casamento (in)feliz. **Ver. Bras. Cien. Esporte**, vol. 22, n. 1, p. 53-63, 2000.

BRANDÃO, Cláudio; CORBUCCI, Paulo Roberto. A discriminação nas aulas de Educação Física sob o enfoque bioético: um estudo de caso no Distrito Federal. **Rev. Bras. Ciênc. e Mov.**, Brasília, v. 10, n. 4, p. 51-56, out., 2002.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: de 5 de outubro de 1988.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Resolução n. 03/87**. Ministério da Educação: Brasília, 1987.

BRASIL. Estatuto da Pessoa com Deficiência. **Lei Nº 13.146**, de 6 de julho de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2001.

BRITO, A.E. O significado da reflexão na prática docente e na produção dos saberes profissionais do/a professor/a. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, v.38, n. 7, 2006.

BUENO, Adriana Helena. Contribuições do Programa de Mentoria do Portal dos Professores – UFSCar: Auto-estudo de uma professora iniciante. UFSCar, São Carlos, 2008. 99 f. **Dissertação (Mestrado)**.

BUENO, Belmira Oliveira. Histórias de vida e autobiografias na pesquisa sobre formação e profissão docente no Brasil: uma revisão. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL ESCREVER A VIDA: NOVAS ABORDAGENS DE UMA TEORIA DA AUTOBIOGRAFIA. São Paulo, Universidade de São Paulo, FFLCH, setembro de 2005.

BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 11-30, jul./dez. 2002.

CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro. A formação de professores de Educação Física: quais saberes e quais habilidades? **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, v. 22, n. 3, p. 87-103, mai., 2001.

CAMPOS, Judas Tadeu. Festas juninas nas escolas: lições de preconceitos. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 589-606, maio/ago., 2007

CANEN, A.; ARBACHE, A. P.; FRANCO, M. Pesquisando multiculturalismo e educação: o que dizem as dissertações e teses. **Educação e realidade**, v. 26, n. 1, p. 161-181, jan./ jul., 2001.

CHRISPINO, Á. Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 54, p. 11-28, 2007.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Narrative Inquiry**: experience and story in qualitative research. Translation: Narrative Inquiry Group and Teacher Education ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física**, São Paulo: Cortez, 1992.

CORREIA, Rodrigo Nuno Peiró; FERRAZ, Osvaldo Luiz. Competências do professor de educação física e formação profissional. **Motriz**, Rio Claro, v. 16 n. 2, p. 281-291, abr./jun. 2010.

COSTA, Vanderlei Balbino. Inclusão escolar na educação física: reflexões acerca da formação docente. **Motriz**, Rio Claro, v. 16, n. 4, p. 889-899, out./dez., 2010.

CUNHA, Maria Isabel da. Pressupostos de desenvolvimento profissional docente e o assessoramento pedagógico na universidade exame. In: **Estratégias Institucionais para o desenvolvimento profissional docente e as assessorias pedagógicas universitárias: memórias, experiências, desafios e possibilidades**. 1ª ed., Araraquara, São Paulo, p. 27- 58, 2014.

CUNHA, Maria Isabel. Conte-me agora: as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **RevFac Educ.**; p. 185-195, 1997.

DAL-FORNO, Josiane Pozzatti. Formação de Formadores e a Educação inclusiva: análise de uma experiência via internet. São Carlos, UFSCar, 2009. **Tese (Doutorado)**. 319 f.

DARIDO, Suraya Cristina. Teoria, prática e reflexão na formação profissional em Educação Física. **Motriz**, v. 1, nº 2, p. 124-128, dez.,1995.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL-BETTI, Irene Conceição; RAMOS, Glauco Nunes Souto; GALVÃO, Zenaide; FERREIRA, Lilian Aparecida; MOTA E SILVA, Eduardo Vinicius; RODRIGUES, Luiz Henrique; SANCHES, Luiz; PONTES, Gustavo; CUNHA, Felipe. A educação física, a formação do cidadão e os Parâmetros Curriculares Nacionais. **Rev. paul. Educ. Fís.**, São Paulo, n. 15, p. 17-32, jan/jun, 2001.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emilio. Formação de Professores, Trabalho Docente e Suas Repercussões na Escola e na Sala de Aula. **EDUCAÇÃO & LINGUAGEM (ON-LINE)**, v. 10, p. 82-98, 2007.

FABRI, Eliane Isabel. Casos de ensino relacionados a E.F. escolar: uma produção dos alunos do Ensino Médio. 2012. Bauru: Universidade Estadual Paulista, 2012. 65 f. **Monografia**.

FABRI, Eliane Isabel. Narrativas e histórias em quadrinhos: reflexões sobre o preconceito e exclusão nas práticas corporais. Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2017. 125 f. **Dissertação (Mestrado)**

FERREIRA, Lílian Aparecida. O professor de educação física no primeiro ano da carreira: análise da aprendizagem profissional a partir da promoção de um programa de iniciação à docência. 2005. 229 f. (**TeseDoutorado**).

FERREIRA, Lílian Aparecida; GUIMARÃES, Jaqueline; MONTEIRO, Clara Italiano; FABRI, Eliane Isabel; NASCIMENTO, Karen Keiko Nichimoto Souza; APOLONIO, Ana Beatriz. A formação continuada dos professores de educação física atuantes nas escolas municipais de Bauru/SP, In:COLVARA, Laurice Duarte; OLIVEIRA, José Brás Barreto (Org.) **Núcleo de Ensino**, Formação de professores etrabalho docente. São Paulo, v. 4, p. 27-48, UNESP, 2014.

FIGUEIREDO, Zenólia C. Campos. Formação docente em Educação Física: experiências sociais e relação com o saber. **Movimento**, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 89-111, janeiro/abril de 2004.

FILUS, Josiane; MARTINS JUNIOR, Joaquim. Reflexões sobre a formação em educação física e a sua aplicação no trabalho junto às pessoas com deficiência. **R. da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 15, n. 2, p. 79-87, 2004.

FIORINI, Maria Luiza Salzani; MANZINI, Eduardo José. Inclusão de Alunos com Deficiência na Aula de Educação Física: Identificando Dificuldades, Ações e Conteúdos para Prover a Formação do Professor. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 20, n. 3, p. 387-404, Jul.-Set., 2014.

FLORES, Maria Assunção. **Formação e desenvolvimento profissional de professores: Contributos Internacionais**. Almedina, 2014.
Formação On-line de Mentores da UFSCar. UFSCar, São Carlos, 2016. 205 f. **Dissertação (Mestrado)**.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, Set. 2015.

GARÍGLIO, José A. A inserção profissional de professores de educação física iniciantes: aprendendo a ser professor. **Educação**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 312-326, set./dez. 2016.

GARÍGLIO, José A.; REIS, Carolina G. Dilemas e aprendizagens profissionais de professores iniciantes de educação física. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 16, n. 50, p. 911-936, out./dez. 2016.

GATTI, Bernadete A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, v. 1, n. 119, p. 191-204, 2003.

GESTOSO, Ana Paula; CARNEIRO, Reginaldo Fernando; PEREZ, Silvia Maria; OLIVEIRA, Evaldo Ribeiro; REALI, Aline M. M. R.; OLIVEIRA, Rosa M. M. Anunciato. A escrita de diários na formação docente. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 01, p. 181-210, mar., 2012.

GOBATO, Paula. Características da identidade do mentor em construção: Programa de Formação *On-line* de Mentores da UFSCar. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, Brasil. **Dissertação(Mestrado)**.

GOMES, Nilma Limo. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **RBP AE**, v. 27, n. 1, p. 109-121, jan./abr., 2011.

GOMES, R. A análise de dados em Pesquisa Qualitativa. In: MINAYO, M. C. S. (Org.); DESLANDES, S. F.; OTÁVIO, C. N.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, p. 67-80, 1994.

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

KENNEDY, M. M. Knowledge and vision in teaching. **Journal of Teacher Education**, vol. 57, n. 3, p. 205-211. 2006.

LOUGHRAN, John; KEAST, Stephen; COOPER. Pedagogical Reasoning in Teacher Education. In: LOUGHRAN, John; HAMILTON, Mary Lyn. **International Handbook of Teacher Education**, v. 1, p. 387-422, 2016.

MALHEIRO, Cícera Aparecida L. Mapeamento das necessidades formativas do formador de professores atuante no programa de formação on-line de mentores. UFSCar, São Carlos, 2017. 240 f. **Tese (Doutorado)**.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 08, pp. 7-22, 2009.

MARQUES, Rodrigo Gonçalves Vieira. Conflitos nas aulas de educação física escolar: reflexões assentadas na pesquisa-ação e na praxiologia motriz. Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2019. 228 f. **Dissertação (Mestrado)**.

MARTINELLI, Camila Rodrigues et al. Educação Física no ensino médio: motivos que levam as alunas a não gostarem de participar das aulas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 13-19, 2006.

MARTINS, Celina Luísa Raimundo; JUSTE, Margarita Rosa Pino. Atitudes parentais sobre Educação Física inclusiva. **Soc. e Cult.**, Goiânia, v. 17, n. 1, p. 133-143, jan./jun., 2014.

MASSETTO, Debora Cristina. Experiências emocionais e aprendizagem de mentores no programa de formação on-line de mentores. UFSCar, São Carlos, 2018. 356 f. **Tese (Doutorado)**.

MASSETTO, Debora Cristina. Formação de professores iniciantes: O Programa de Mentoria on-line da UFSCar em foco. UFSCar, São Carlos, 2014. 242 f. **Dissertação (Mestrado)**.

MERSETH, Katherine K. **Desafios reais do cotidiano escolar brasileiro: 22 dilemas vividos por diretores, coordenadores e professores em escola de todo o Brasil**, coord. Katherine K. Merseth; Instituto Península; São Paulo, Moderna, 2018.

MEYER, Patrícia; SPRICIGO, Cinthia Bitencourt; MANFFRA, Elisângela Ferretti; VOSGERAU; Dilmeire Sant'anna Ramos. O desafio da mobilização institucional na formação docente. **Revista Educação**. PUCRS. (On-line), v. 1, n. 1, p. 250-261, 2018.

MEYER, Patricia; VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos. Compartilhamento de experiências on-line em prol do desenvolvimento profissional da docência de professores universitários. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 18, n. 4, p. 1835-1856 out./dez. 2020.

MIGLIORANÇA, Fernanda. Programa de Mentoria da UFSCar e desenvolvimento profissional de três professoras iniciantes. UFSCar, São Carlos, 2010. 349 f. **Tese (Doutorado)**.

MILL, Daniel. Educação a distância. In: MILL, Daniel. **Dicionário crítico de Educação e Tecnologias e Educação a distância**, Campinas, São Paulo, Papirus, 2018.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Aprendizagem da docência**: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Educação**, Santa Maria, v. 29, n. 2, p. 33-49, 2004.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, dez/jul, 2006.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**/ Maria da Graça Nicoletti Mizukami et al. – São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MONTEIRO, Angelica; MOREIRA, José Antônio. E-learning. In: MILL, Daniel. **Dicionário crítico de Educação e Tecnologias e Educação a distância**, Campinas, São Paulo, Papyrus, 2018.

MORICONI, Gabriela Miranda; DAVIS, Claudia Leme Ferreira; TARTUCE, Gisela Lobo B. P.; NUNES, Maria Muniz Rosa; ESPOSITO, Yara Lúcia; SIMIELLI, Lara Elena Ramos; TELES, NAYARA Cristina Gomes. Formação continuada de professores: contribuições da literatura baseada em evidências. São Paulo, **Textos FCC: relatório técnico**, 59 p., 2017.

NEIRA, M. G. O currículo cultural da Educação Física; uma resposta aos dilemas da contemporaneidade. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 16; n. 31; p. 276-304, maio/ago. 2015.

NEIRA, Marcos Garcia. O multiculturalismo crítico e suas contribuições para o currículo da Educação Física. **Temas em Educação Física Escolar**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 3-29, jan. /jun, 2016.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Ferrari. Contribuições dos estudos culturais para o currículo da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 33, p. 671-685, jul./set. 2011.

NOGUEIRA, Ana Lucia Horta. Concepções de “trabalho docente”: as condições concretas e os discursos das prescrições oficiais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 121, p. 1237-1254, out-dez. 2012.

NONO; Maévi Anabel; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Formando professoras no Ensino Médio por meio de casos de ensino. In: MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. **Aprendizagem profissional da docência**: saberes, contextos e práticas, EDUFSCar, p. 139-160, 2010.

NÓVOA, Antônio. Professores: Imagens do futuro presente. Educa, Lisboa, 2009.

OLIVEIRA, Rosa Maria Moraes Anunciato. Narrativas: contribuições para a formação de professores, para as práticas pedagógicas e para a pesquisa em educação. **R. Educ. Públ. Cuiabá**, v. 20, n. 43, p. 289-305, maio/ago, 2011.

PAJARES, F. M. Teachers' beliefs and education alresearch: cleaningup a messy construct. **Review of Educational Research**, v. 62, n. 3, p. 307-332, 1992.

PRADO, Vagner Matias do; RIBEIRO, Arilda Inês Miranda. Gêneros, sexualidades e Educação Física escolar: um início de conversa. **Revista Motriz**, Rio Claro, v. 16, n. 2, p. 402-413, abr./jun., 2010.

RABELO, Lucélia Cardoso Cavalcante. Casos de ensino na formação continuada a distância de professores do atendimento educacional especializado. UFSCar, São Carlos, 2016. 305 f. **Tese (Doutorado)**.

RAMIREZ, Vera Lucia. A docência na Educação Superior e a constituição da professoralidade. **Educação**, v. 41, n. 1, p. 41–48, 2018.

RANGEL, Irene Conceição Andrade. Racismo, preconceito e exclusão: um olhar a partir da Educação Física escolar. **Revista Motriz**, Rio Claro, v. 12, n. 1, p. 73-76, jan./abr., 2006.

RANGEL-BETTI, Irene C.; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. História de vida: trajetória de uma professora de educação física. **Motriz**, v. 3, n. 2, dez., 1997.

REALI; Aline Maria de Medeiros Rodrigues; TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Desenvolvimento profissional de professores iniciantes em um programa de mentoria on-line: experiências de ensino e aprendizagem (eea) como ferramentas investigativas e formativas, **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12 n. 01 jan./abr., 2014.

REALI; Aline Maria de Medeiros Rodrigues; TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Programa de mentoria *on-line*: espaço para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes e experientes. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 077-095, jan./abr., 2008.

REIS, Pedro Rocha. As narrativas na formação de professores e na investigação em Educação. **Nuances: estudos sobre Educação**. Presidente Prudente, ano XIV, n. 16, p. 17-34, jan./dez., 2008.

REVERDITO, Riller S. SCAGLIA, Alcides J.; SILVA, Sidney A. D.; GOMES, Thales M. R.; PESUTO, Claudinei L.; BACCARELLI, Walter. Competições escolares: reflexão e ação em pedagogia do esporte para fazer a diferença na escola. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 11, n. 1, p. 37-45, jan./jul. 2008.

RINALDI, Renata Portela. Desenvolvimento profissional de formadores em exercício: contribuições de um programa on-line. UFSCar, São Carlos, 2009. 240 f. **Tese (Doutorado)**.

RINALDI, Renata Portela; REALI, Aline de Medeiros Rodrigues. O desafio do trabalho construtivo-colaborativo com formadores de professores em um projeto de extensão via internet, In: ARAÚJO FILHO, Targino; THIOLENT, Michel Jean-Marie. Metodologia para Projetos de Extensão: Apresentação e Discussão, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, **Cubo Multimídia**, 2008, p. 260-268.

RODGERS, Carol. Defining Reflection: Another look at John Dewey and Reflective Thinking. **Teachers College Record**, v. 104, n. 4, jun, p. 842-866, 2002.

ROSA DIAS, Lucimar. Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres nesse processo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51 set.-dez., p. 661-749, 2012.

ROSSI, Fernanda, HUNGER, Dagmar. As etapas da carreira docente e o processo de formação continuada de professores de Educação Física. **Rev. bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 323-38, abr./jun. 2012.

SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão; SÁ-CHAVES, Idália da Silva Carvalho. Constituição da reflexividade docente: indícios de desenvolvimento profissional coletivo, **ETD – Educação Temática Digital**, v. 9, n. 2, p. 189-203, jun. 2008.

SANTOS, Núbia Zorzanelli; BRACHT, Valter; ALMEIDA, Felipe Quintão de. Vida de Professores de Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 02, p. 141-165, abril/junho, 2009.

SCHÖN, Donald. *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass. 1987.

SHULMAN, Lee S. Knowledge and teaching: foundation of the new reform. **Harvard Researcher**, v.15, p. 4-14, 1997.

SHUTE, V. J. Focus on formative feedback. **Review of Educational Research**, Princeton, v. 1, n. 78, p. 153-189, 2008.

SILVA, Rita de Cassia de Oliveira e; JANOARIO, Ricardo de Souza; CANEN, Ana. Formação multicultural de professores de educação física: produções do novo milênio. **Revista Eletrônica da Escola de Educação Física e Desportos**, UFRJ, v. 3, n. 2, jul./dez., p. 84-105, 2007.

SOARES, Carmen Lúcia. Educação Física Escolar: conhecimento e especificidade. **Rev. paul. Educ. Fís.**, São Paulo, supl.2, p. 6-12, 1996.

SOARES, Ilma Maria Fernandes; BEJARANO, Nelson Rui Ribas. Crenças dos professores e formação docente. **R. Faced, Salvador**, n. 14, p.55-71, jul./dez, 2008.

SOUZA, Aparecida Neri. de. As condições de trabalho na carreira docente. Comparação Brasil-França. **VII Seminário redestrado – nuevas regulaciones en américa latina buenos aires**, 2008.

SPINDOLA, Telma. SANTOS, Rosângela da silva. Trabalhando com a história de vida: percalços de uma pesquisa(dora)? **Rev. Esc. USP**, v. 2, n. 37, p. 119-126, 2003.

VAUGHAN, Norman. Designing for an inquiry based approach to blended and on-line learning. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 3, p. 30-47, 2015.

VENCO, S. Uberização do trabalho: um fenômeno de tipo novo entre os docentes de São Paulo, Brasil?, **Cad. Saúde Pública**, p. 1-17, 2019.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre, Artmed, 2004.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.

ANEXO 1

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado/a para participar da pesquisa “**CASOS DE ENSINO DIGITAIS EM UM AMBIENTE VIRTUAL NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA**”.

O objetivo deste estudo é analisar os limites e potencialidades do uso de casos de ensino digitais em um ambiente virtual para a aprendizagem profissional de professores de Educação Física.

Foi elaborado um espaço formativo em um ambiente virtual, que oferece atividades e tarefas que ajudem os professores de Educação Física a compreender os casos de ensino: conceito, construção e sua utilização como instrumento formativo. Essas atividades são compostas por: letramento e uso de diferentes ferramentas para representar os casos de ensino, leitura de materiais teóricos sobre a literatura de casos de ensino, análises e interpretações individuais e coletivas de casos de ensino e orientações para a produção dos casos de ensino.

O objetivo da intervenção é propiciar espaços de reflexões sobre os aspectos relacionados à docência, representados por casos de ensino e produzidos por professores de Educação Física. Dessa forma pretende-se contribuir no processo de desenvolvimento profissional docente dos professores participantes.

O processo formativo será acompanhado pela pesquisadora que atuará como tutora e realizará os *feedbacks* das atividades.

A intervenção será organizada em três módulos, no total de 80 horas (65 horas e atividades virtuais e 15 horas de estudo), certificados pela Pró-Reitoria de Extensão da UFSCar, com duração de aproximadamente 6 meses, com previsão de início no mês de julho e término em dezembro de 2018.

Sua participação não é obrigatória e a qualquer fase da pesquisa-intervenção você pode desistir sem nenhum prejuízo ao seu cuidado. A sua recusa na participação não trará nenhum prejuízo com a Unidade de Ensino na qual você trabalha.

A sua participação pode oferecer um risco subjetivo, pois algumas atividades podem remeter à algum desconforto, evocar sentimentos, lembranças desagradáveis ou levar à um cansaço após realizar as atividades desta formação. Caso algumas dessas possibilidades ocorram, o (a) senhor (a) poderá optar pela suspensão imediata da sua participação.

Sua participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro. Também não há previsão de gastos financeiros e se estes ocorrerem, o (a) senhor (a) será ressarcido (a), e ainda, terá o direito à indenização se danos decorrentes da pesquisa ocorrerem.

Sua participação nesta pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação, para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas e possibilidades para a Educação Física.

Os dados da pesquisa serão coletados a partir dos registros dos participantes em um ambiente virtual poderão ser realizadas entrevistas ou encontros presenciais. Todas as informações obtidas através desta pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação, uma vez que nomes fictícios serão adotados no momento da análise dos dados e apresentação dos resultados da pesquisa. Os resultados serão utilizados para a conclusão da pesquisa citada.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br

_____, _____ de _____ de 2018.

Nome do Pesquisador

Assinatura do Pesquisador

Nome do Participante

Assinatura do Participante

**Pesquisadora: Eliane Isabel Julião Fabri
Endereço: Rua Armando Padilha Silva, 171. Piratininga, São Paulo.
Universidade Federal de São Carlos
Telefone: (14) 998474450 E-mail: liafabri33@gmail.com**

APÊNDICE 1

Casos de ensino e a Docência na Educação Física

É com muita satisfação que convidamos preferencialmente **professores de Educação Física da rede municipal ou estadual de ensino, atuantes no ensino fundamental I e/ou II** para participar da formação “Casos de ensino e a Docência na Educação Física”. A formação consiste em uma iniciativa realizada sob a responsabilidade de pesquisadoras da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e Universidade Estadual Paulista (UNESP, Bauru) através de um ambiente virtual.

Por meio das narrativas em formatos de casos de ensino, esse ambiente virtual visa propiciar espaços de reflexões sobre os aspectos relacionados à docência, representados por casos de ensino, analisados e produzidos por professores de Educação Física. Dessa forma, pretende-se contribuir no processo de desenvolvimento profissional docente dos professores participantes.

A participação do professor consistirá em realizar as atividades virtuais propostas através do espaço formativo do Portal dos Professores da UFSCar, localizado em www.portaldosprofessores.ufscar.br.

A formação é composta por 3 módulos no total de 68 horas, certificados pela Pró-Reitoria de Extensão da UFSCar, com duração de aproximadamente 8 meses do ano de 2018.

Os interessados devem enviar um e-mail para liafabri33@gmail.com indicando o seguinte assunto: Interesse na formação. No corpo da mensagem devem ser indicadas as seguintes informações:

- Nome completo;
- E-mail de contato;
- Telefone;
- Tempo de experiência docente;
- Vínculo com rede de ensino;
- Ano que está atuando.

Para mais informações entre em contato com a equipe de formação pelo e-mail: liafabri33@gmail.com.

Atenciosamente,

Equipe de formação Casos de ensino e a Docência na Educação Física.

APÊNDICE2

Atividades Desenvolvidas

Atividade 1.1 Fórum de Apresentação e Expectativas

Olá, professor(a)!

Neste fórum você deverá elaborar uma apresentação aos colegas e escrever as suas expectativas em relação a este curso.

Sua participação deverá contemplar:

- o Uma postagem com uma breve **apresentação** aos colegas, suas **expectativas** sobre o curso e um **comentário sobre a temática dos casos de ensino** (se a conhece, se já teve algum contato);
- o Leitura das postagens dos colegas;
- o Responda, comente, interaja com pelo menos 3 professores participantes em 2 postagens distintas.

Para participar do fórum, clique no tópico "Fórum de Apresentação e Expectativas". Você verá uma mensagem de abertura da discussão. No canto inferior da mensagem, você verá a opção "Responder". Basta clicar em "Responder" e será aberta uma caixa de texto para que você digite a mensagem. É só digitar e clicar em "Enviar mensagem ao fórum".

Solicitamos que não crie novo tópico de discussão para evitar que fique isolado(a) do debate. Acesse o tópico já criado.

Qualquer dúvida ou dificuldade, entre no fórum de dúvidas desta unidade.

Critérios de avaliação:

- Atender ao enunciado da atividade;
- Cumprir o prazo de duração da atividade.

Esta atividade vale nota e frequência.

Ferramenta: Fórum.

Prazo: 26/03 até 08/04.

Desejamos um bom diálogo!

Atividade 2.1 Sobre casos de ensino

Olá, professor(a)!

Nesta atividade a sua tarefa é ler o texto: "Casos de ensino e processos de aprendizagem profissional docente" (NONO; MIZUKAMI, 2002), ([clique aqui](#)). Faça a

leitura especificamente das páginas 72 até 75. Após a leitura, elabore uma síntese com suas palavras dos conceitos abordando:

- o Conceito de casos de ensino;
- o Base de conhecimento;
- o Processo de raciocínio pedagógico;
- o Como os casos de ensino podem ser utilizados;

A síntese poderá ser escrita como documento do Word e, após ser salva em seu computador, enviada como uma tarefa, neste mesmo espaço.

Critérios de avaliação:

- o Atender a comanda da atividade;
- o Cumprir o prazo de entrega;
- o Utilizar adequadamente a norma culta da língua.

Esta atividade vale frequência.

Ferramenta: Tarefa

Prazo: 09/04 a 15/04.

Desejamos um bom trabalho!

Equipe de formação.

Atividade 2.2 Casos de ensino e a Educação Física

Olá, professor(a)!

Na atividade 2.1 você teve a oportunidade de conhecer os conceitos relacionados aos casos de ensino. O objetivo deste fórum é que possamos aprofundar esses conceitos e construir relações com a Educação Física.

Seguem as questões norteadoras para a discussão:

- o **O que são casos de ensino?**
- o **Os casos de ensino podem ser utilizados por professores de Educação Física? De que maneira?**
- o **As aulas de Educação Física possuem situações reais que podem se tornar casos de ensino?**

Vale ressaltar que essas são apenas questões para iniciar a discussão. Dessa forma, fiquem à vontade para destacarem outros pontos que considerarem pertinentes.

O fórum é uma ferramenta que favorece o diálogo e a construção de conhecimentos coletivamente. Para tanto, é importante que você o acesse regularmente evitando participar apenas no início, no final da discussão ou somente em um único dia.

Critérios de avaliação:

- Atender ao enunciado da atividade;
- Cumprir o prazo de duração da atividade.

Esta atividade vale nota e frequência.

Ferramenta: Fórum.

Prazo: 16/03 a 22/03. Prorrogado para até 29/04

Desejamos um ótimo diálogo a todos!

Equipe de formação.

Atividade 2.3 Caso de ensino 1: O negócio é ensinar o futebol**Olá, professor(a)!**

Nesta atividade a sua tarefa é ler e analisar o caso "O negócio é ensinar o futebol". Para acessá-lo "[clique aqui](#)". Após a leitura do caso de ensino, construa uma análise considerando os seguintes pontos:

- o O início da carreira docente;
- o A tradição da Educação Física presente na escola;
- o Os conteúdos específicos do ensino da Educação Física na escola;
- o Os sentimentos do professor em início de carreira;
- o O choque com a realidade no início da profissão;
- o O professor como mero executor de atividades esportivas;
- o A questão do gênero e a diversidade de conteúdos nas aulas de Educação Física;

A sua análise pode ser escrita como documento do Word e, após ser salva em seu computador, enviada como uma tarefa, neste mesmo espaço.

Critérios de avaliação:

- o Atender a comanda da atividade;
- o Cumprir o prazo de entrega;
- o Utilizar adequadamente a norma culta da língua.

Esta atividade vale frequência.

Ferramenta: Tarefa

Prazo: 30/04 a 13/05.

Desejamos um bom trabalho!

Equipe de formação.

Atividade 2.4 Caso de ensino 2: Elefante Colorido

Olá, professor(a)!

Nesta atividade vamos ler e analisar o caso "Elefante Colorido". Para acessá-lo ["clique aqui"](#). Após a leitura do caso de ensino, analise este caso a partir das seguintes questões:

- o Quais elementos de análise podemos identificar neste caso?
- o Se você fosse o(a) professor(a), como agiria frente a essa situação?
- o Dê um exemplo de intervenção para modificar ou minimizar o problema.

A sua análise pode ser escrita como documento do Word e, após ser salva em seu computador, enviada como uma tarefa, neste mesmo espaço.

Critérios de avaliação:

- o Atender a comanda da atividade;
- o Cumprir o prazo de entrega;
- o Utilizar adequadamente a norma culta da língua.

Esta atividade vale frequência.

Ferramenta: Tarefa

Prazo: 14/05 a 21/05.

Desejamos um bom trabalho!

Equipe de formação.

Atividade 2.5 Casos de ensino 3 e 4: Analisando casos dos alunos

Olá, professor(a)!

Neste fórum vamos analisar coletivamente 2 casos de ensino escritos por alunos: "Trauma de infância" e "Bullying". Para acessá-los ["clique aqui"](#). O objetivo deste fórum é aprofundar a análise de casos de ensino a partir da visão do aluno.

Segue uma questão para iniciarmos a nossa discussão:

- o **Comparando os dois casos de ensino, quais aspectos podemos identificar em relação à ação do professor(a) envolvido(a)?**

Vale ressaltar que essa é apenas uma questão para iniciar a discussão. Dessa forma, fiquem a vontade para destacarem outros pontos que considerarem pertinentes.

Para que o fórum cumpra o seu papel de diálogo, compartilhamento de ideias e construção de conhecimentos coletivamente é importante que você o acesse regularmente. Tente participar pelo menos com 3 postagens:

- o Poste uma mensagem sobre a questão inicial;
- o Responda ao menos a mensagem de 1 dos colegas;
- o Dê continuidade à discussão levantando outras questões.

Critérios de avaliação:

- Atender ao enunciado da atividade;
- Cumprir o prazo de duração da atividade.

Esta atividade vale nota e frequência.

Ferramenta: Fórum.

Prazo: Até 28/05

Desejamos um ótimo diálogo a todos!

Equipe de formação.

3.1 Relatando um caso de ensino

Olá, professor(a)!

Nesta atividade você dará início a produção do seu caso de ensino. Essa produção será realizada em 2 etapas. A proposta desta primeira etapa é que você escreva um episódio que vivenciou ou presenciou durante as suas aulas como professor(a) de Educação Física. Recorde um episódio caracterizado por um **conflito ou dilema** que possibilite reflexões sobre **o ensino da Educação Física**.

Lembramos que é importante que o seu relato tenha **começo, meio e fim**. Tente colocar os detalhes sobre o lugar em que ocorreu o episódio, sobre as personagens envolvidas, sobre os seus sentimentos, dúvidas e ações. Recomendamos que coloque nomes fictícios nas personagens da história.

Para ajudá-lo temos um livro coordenado por Katherine Merseth (2017) com 22 exemplos de casos de ensino. Para acessá-lo **"clique aqui"**.

O seu relato pode ser escrito como documento do Word e, após ser salvo em seu computador, enviado como uma tarefa, neste mesmo espaço.

Critérios de avaliação:

- o Atender a comanda da atividade;
- o Cumprir o prazo de entrega;
- o Utilizar adequadamente a norma culta da língua.

Esta atividade vale frequência.

Ferramenta: Tarefa

Prazo: 29/05 a 11/06

Desejamos um bom trabalho!

Equipe de formação.

3.2 Versão final do seu caso de ensino

Olá, professor(a)!

Nesta segunda etapa, a fim de aprimorar a escrita do seu caso de ensino você deverá analisar o feedback recebido da atividade 3.1 e reescrever o seu caso considerando os pontos levantados em seu feedback. Você também pode acrescentar ou modificar aquilo que considerar necessário. Durante essa semana você receberá o seu feedback.

Após a reescrita envie a sua tarefa nesta atividade.

Critérios de avaliação:

- o Atender a comanda da atividade;
- o Cumprir o prazo de entrega;
- o Utilizar adequadamente a norma culta da língua.

Esta atividade vale frequência.

Ferramenta: Tarefa

Prazo: 12/06 a 30/06

Desejamos um bom trabalho!

Equipe de formação.

Fórum 4.1: "Meninos também brincam de boneca", "Gênero na Educação Física escolar" e "Futebol não é para menina?"

Olá, professor(a)!

Na UNIDADE II do nosso Módulo 3 iremos analisar os casos de ensino produzidos por vocês na UNIDADE anterior.

Neste fórum, vamos ler e analisar conjuntamente o caso de ensino **"Meninos também brincam de boneca"**, **"Futebol não é para menina?"** e o caso de ensino **"Gênero na Educação Física escolar"**. Após a leitura dos três casos, vamos iniciar a nossa discussão a partir das seguintes questões:

- 1- Qual a sua opinião em relação à atitude dos professores nos três casos relatados?
- 2- Nos três casos de ensino, podemos observar que a relação de gêneros ainda não é muito esclarecida para alunos. Quais outras ações os professores poderiam agregar

no cotidiano escolar para amenizar situações como estas e criar um ambiente aberto à diversidade?

3- Nos últimos anos a diversidade tem sido muito debatida na sociedade. E na escola, em sua opinião, os professores e funcionários estão preparados para lidar com questões relacionadas ao gênero e sexualidade com as crianças e adolescentes?

Critérios de avaliação:

- o Atender a comanda da atividade;
- o Participar com ao menos 3 postagens no fórum;
- o Utilizar adequadamente a norma culta da língua.

Esta atividade vale frequência.

Ferramenta: Fórum

Prazo: 30/07 a 13/08

Desejamos um bom diálogo!

Equipe de formação.

Fórum 4.2: "Quem está com a razão?" e "Briga de amigos na aula de Educação Física"

Olá, professores!

Neste fórum, vamos ler e analisar os casos de ensino **"Quem está com a razão?"** e **"Briga de amigos na aula de Educação Física"**.

A pergunta norteadora deste fórum é:

Se você fosse o(a) professor(a), qual seria a sua atitude diante das duas situações específicas dos casos?

Critérios de avaliação:

- o Atender a comanda da atividade;
- o Participar com ao menos 3 postagens no fórum;
- o Utilizar adequadamente a norma culta da língua.

Esta atividade vale frequência.

Ferramenta: Fórum

Prazo: 14/08 a 20/08

Desejamos um bom diálogo!

Equipe de formação.

Fórum 4.3: "Uso das quadras nas aulas vagas" e "Desafio de uma professora iniciante"

Olá, professores(as)!

Neste fórum, vamos ler e analisar os casos de ensino **"Uso das quadras nas aulas vagas"** e **"Desafio de uma professora iniciante"**.

Os dois casos apresentam situações conflitantes e de "choque de realidade" para um(a) professor(a) em início de carreira. O primeiro caso de ensino nos deixa algumas questões para refletir e segundo caso apresenta a ação da professora diante do desafio encontrado.

Após a leitura dos casos de ensino, exponha a sua opinião sobre:

- o As situações descritas;
- o As dificuldades do início da docência;
- o As atitudes das professoras;
- o A relação docente com a gestão escolar;
- o O contexto escolar.

Critérios de avaliação:

- o Atender a comanda da atividade;
- o Participar com ao menos 3 postagens no fórum;
- o Utilizar adequadamente a norma culta da língua.

Esta atividade vale frequência.

Ferramenta: Fórum

Prazo: 21/08 a 27/08

Desejamos um bom diálogo!

Equipe de formação.

Fórum 4.4: "O dilema da festa junina na escola"

Olá, professores(as)!

Neste fórum, vamos ler e analisar o caso de ensino **"O dilema da festa junina"**. Após a leitura vamos iniciar a nossa discussão a partir das seguintes questões:

1. O que você modificaria na ação docente da professora?
2. Como podemos envolver os pais nos conteúdos culturais, de forma que eles compreendam que na escola não priorizamos a religião, mas também não

negamos que faz parte da evolução histórica?

3. Contrariando a pergunta anterior, é necessário haver festa junina nas escolas considerando sua origem religiosa no Brasil?

Critérios de avaliação:

- o Atender a comanda da atividade;
- o Participar com ao menos 3 postagens no fórum;
- o Utilizar adequadamente a norma culta da língua.

Esta atividade vale frequência.

Ferramenta: Fórum

Prazo: 28/08 a 03/09

Desejamos um bom diálogo

Equipe de formação.

Fórum 4.5: "Corrida sem barreiras" e "Uma situação de exclusão"

Olá, professores(as)!

Estamos na reta final desta UNIDADE e os últimos casos de ensino que vamos discutir são: **"Corrida sem barreiras"** e **"Uma situação de exclusão"**.

O caso de ensino "Uma situação de exclusão" possui ao final questões para reflexões. Além das questões específicas deste caso, vamos também refletir e discutir em relação aos dois casos de ensino, em nosso fórum sobre:

- o Qual é o papel da escola em relação ao processo de inclusão de alunos com necessidades especiais?
- o Em sua opinião, quais ações poderiam ser desenvolvidas dentro da escola para amenizar desafios como esses relatados nos casos de ensino?
- o O que deve ser realizado na área da Educação para que o suporte adequado seja oferecido aos alunos com necessidades educativas especiais?

Critérios de avaliação:

- o Atender a comanda da atividade;
- o Participar com ao menos 3 postagens no fórum;
- o Utilizar adequadamente a norma culta da língua.

Esta atividade vale frequência.

Ferramenta: Fórum

Prazo: 04/09 a 10/09

PRORROGADO para até 16/09.

Desejamos um bom diálogo!

Equipe de formação.

Avaliação final

Olá, professor(a)!

Estamos finalizando a nossa formação virtual e é importante que você avalie alguns elementos desta formação. Solicitamos que elabore uma síntese descritivo-analítica dos processos vividos e temas tratados.

Ao realizar a sua produção textual, considere os seguintes pontos:

- o Retome as expectativas iniciais diante do curso;
- o Relate as aprendizagens ao longo do curso e analise se as expectativas iniciais foram alcançadas ou superadas;
- o Relate suas dificuldades;
- o Relate suas facilidades;
- o Relate e analise o que significou para você, enquanto processo formativo, o curso como um todo;
- o Relate sobre os feedbacks recebidos;
- o Descreva e reflita sobre a dedicação que teve ao fazer as leituras, ao participar dos fóruns, ao elaborar as produções textuais;
- o Destaque o que mais agradou no curso;
- o Dê sugestões para a melhoria do curso.

É importante produzir uma narrativa descritivo-reflexiva.

Bom trabalho!

Equipe de formação

Prazo: 04/09 até 30/09