

**Formação continuada de professores de Educação Física em
Manaus/AM: problematizando a relação entre inovação e
desinvestimento da docência**

*Continuing education for Physical Education teachers in
Manaus/AM: problematizing the relationship between innovation
and disinvestment in teaching*

*Formación continua de profesores de Educación Física en
Manaus/AM: problematizando la relación entre innovación y
desinversión en la enseñanza*

Melo, Phellipe Froes ⁽ⁱ⁾

Santos, Vitória Miranda dos ⁽ⁱⁱ⁾

Sena, Ana Beatriz Silva ⁽ⁱⁱⁱ⁾

Eleuterio, Mark Asaph Reis ^(iv)

Barros, João Luiz da Costa ^(v)

Oliveira, Victor José Machado de ^(vi)

⁽ⁱ⁾ Universidade Federal do Amazonas – UFAM, Faculdade de Educação Física e Fisioterapia, Manaus, AM, Brasil. <https://orcid.org/0009-0006-3247-3269>, phellipe.froesmelo@gmail.com

⁽ⁱⁱ⁾ Universidade Federal do Amazonas – UFAM, Faculdade de Educação Física e Fisioterapia, Manaus, AM, Brasil. <https://orcid.org/0000-0001-9187-3429>, vitoriamirandaa01@gmail.com

⁽ⁱⁱⁱ⁾ Universidade Federal do Amazonas – UFAM, Faculdade de Educação Física e Fisioterapia, Manaus, AM, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-7221-8426>, beasena04@gmail.com

^(iv) Universidade Federal do Amazonas – UFAM, Faculdade de Educação Física e Fisioterapia, Manaus, AM, Brasil. <https://orcid.org/0009-0007-6026-631X>, reismark27@gmail.com

^(v) Universidade Federal do Amazonas – UFAM, Faculdade de Educação Física e Fisioterapia, Manaus, AM, Brasil. <https://orcid.org/0000-0001-5459-8691>, jlbarros@ufam.edu.br

^(vi) Universidade Federal de Goiás – UFG, Faculdade de Educação Física e Dança, Goiânia, GO, Brasil. <https://orcid.org/0000-0001-7389-9457>, oliveiravjm@gmail.com

Resumo

Objetiva-se identificar as práticas inovadoras desenvolvidas pelos professores de Educação Física e as barreiras que impulsionam o desinvestimento pedagógico. Uma pesquisa-ação encampou uma formação continuada em Manaus/AM, cujos participantes foram discentes e professores. Diários de campo, produções textuais e relatos de avaliação compuseram o material empírico alvo de uma análise de conteúdo. As práticas inovadoras se materializaram na inclusão de conteúdos e em aulas inclusivas e críticas. A cultura escolar, a desvalorização da disciplina e a falta de tempo para o planejamento foram obstáculos. Advoga-se por políticas de formação que foquem no desenvolvimento profissional e considerem os professores como pesquisadores de sua prática.

Palavras-chave: formação continuada de professores, Educação Física escolar, pesquisa-ação

Abstract

We aimed to identify the innovative practices developed by physical education teachers and the barriers that produce pedagogical disinvestment. An action-research encompassing a continuing education program in Manaus/AM whose participants were students and teachers. Field diaries, textual productions, and evaluation reports composed the empirical material analyzed. The innovative practices materialized in the inclusion of subjects and inclusive and critical classes. Some barriers were the school culture, the devaluation of the subject, and the lack of time for planning. We advocate for training policies that focus on professional development and consider teachers as researchers of their practice.

Keywords: Teachers' continuing education, School physical education, Research-action

Resumen

Planteamos identificar las prácticas innovadoras desarrolladas por los profesores de Educación Física y las barreras que producen la desinversión pedagógica. Una investigación-acción abarcó una educación continuada en Manaus/AM cuyos participantes fueron alumnos y profesores. Diarios de campo, producciones textuales y reportes de evaluación compusieron el material empírico objeto de un análisis de contenido. Las prácticas innovadoras se materializaron en la inclusión de contenidos y en clases inclusivas y críticas. La cultura escolar, la desvalorización de la disciplina y la falta de tiempo para la planificación fueron barreras. Abogamos por políticas de formación centradas en el desarrollo profesional y que consideren a los profesores como investigadores de su práctica.

Palabras clave: Formación continua del profesorado, Educación Física escolar, Investigación-acción

Introdução

As práticas de inovação/desinvestimento pedagógico na Educação Física (EF) escolar vêm sendo tema de inúmeras pesquisas desenvolvidas por grupos de pesquisa em países da América do Sul (Almeida, 2017). Destaca-se neste cenário a Rede Internacional de Investigação Pedagógica em Educação Física Escolar (Reiipefe), composta por grupos de pesquisas do Brasil, Argentina e Uruguai, que há mais de uma década vem estudando o fenômeno mencionado (Bracht, Almeida, & Wenzel, 2018).

Almeida (2017) apresenta uma revisão, na qual identificou que os estudos buscaram focar na questão do que seria uma aula inovadora ou boas práticas na EF escolar, mobilizando diversos conceitos como cultura escolar, histórias de vida, biografias docentes, professor reflexivo, assim, constituindo um fenômeno de caráter multifatorial e complexo. Ainda mais, Almeida (2017) concluiu que os professores em processo de inovação podem contribuir para superar o hiato em que a EF se encontra, qual seja, entre o “não mais” e o “ainda não” – metáfora cunhada por González e Fensterseifer (2009).

Falar de práticas inovadoras/desinvestimento na EF escolar nos leva a considerar as próprias especificidades do componente curricular. Souza, Nascimento e Fensterseifer (2018) comentam que o movimento da década de 1980 levou a EF de um *status* de mera atividade para o de componente curricular, criando a necessidade de investimento curricular e pedagógico de maneira a permitir aos alunos o acesso aos saberes da cultura corporal de movimento (Bracht, 2014) e a apropriação deles¹. Diante disso, investir no desenvolvimento profissional docente (Marcelo, 2009) é essencial para cumprir com a função social esperada da EF escolar em uma orientação crítica.

No entanto, observamos um fenômeno de desvalorização da EF escolar, a qual é tomada como uma disciplina de “segunda classe”. Segundo Faria, Machado e Bracht (2012), “o imaginário social construído em torno da EF, e que a coloca como um componente curricular de menor valor, parece funcionar como um motor que, para além de impulsionar situações de não reconhecimento, pode, inclusive, ‘legitimar’ tais ações” [ênfase no original] (p. 27). Um

¹ Há uma diversidade de conceitos no campo da EF sobre seu possível objeto de estudo/intervenção: cultura corporal, cultura corporal de movimento, cultura de movimento, motricidade humana etc. Aqui, utilizamos o conceito de cultura corporal de movimento como proposto por Bracht (2014) para referenciar as manifestações das práticas corporais historicamente construídas como elementos culturais e simbólicos que são mediados pedagogicamente pela EF.

efeito negativo dessa “deslegitimação” se desdobra no desinvestimento pedagógico, pois afeta a autoestima e a identidade do professor, resultando em um quadro caracterizado em muitos casos como o “rola-bola”. Porém, o contrário é possível, visto que, em outros contextos, a desvalorização da EF leva os professores a processos de inovação pedagógica quando lutam pela valorização do componente curricular (Faria, Machado, & Bracht, 2012).

Como observado, o fenômeno da inovação/desinvestimento pedagógico tem sido investigado em vários locais da América do Sul, inclusive, no Brasil – em regiões como o Sudeste e o Sul do País. Parece-nos que a região Norte começa a despontar nessa seara investigativa (Furtado & Borges, 2020; Furtado, 2020; Santos, 2021), inclusive, no Amazonas. Nesse sentido, justificamos a necessidade de desenvolver estudos nessa região, não apenas pela novidade temática, mas, porque esse tipo de pesquisa busca mudar a realidade dos professores participantes e apresenta o potencial de fortalecer as identidades docentes e promover a circulação de boas práticas vinculadas à EF escolar, criando, assim, uma “onda inovadora” nas redes de ensino.

Esta pesquisa ainda se justifica por seu compromisso social, profissional, pedagógico e formativo. Social, pois aborda uma temática que afeta a produção e a mediação da cultura corporal de movimento, visto que são os professores de EF os principais agentes responsáveis por mediar esses saberes. Profissional, pois tratar de uma ação que busca qualificar ainda mais o trabalho desenvolvido pelos professores, dando autonomia e protagonismo a eles. Pedagógica, pois contribui no investimento para a produção de práticas educativas voltadas à inovação pedagógica no âmbito escolar. Formativo, pois congrega a partilha de saberes entre professores em formação e professores que estão inseridos na rede.

Diante da conjuntura e do campo problemático observado, colocamos como questão norteadora desta pesquisa: como os professores de EF vêm produzindo práticas inovadoras nos seus contextos de trabalho? Para responder à questão, procuramos identificar as práticas inovadoras desenvolvidas pelos professores de EF e as barreiras que comprometem o desenvolvimento dessas práticas ou impulsionam o desinvestimento pedagógico.

Inovação/desinvestimento pedagógico e desenvolvimento profissional docente

Em uma revisão, Almeida (2017) identificou que o conceito/termo “inovação” esteve vinculado ao mundo da produção/administração e associado ao aspecto tecnicista. No entanto, o conceito de inovação pedagógica aqui tratado vai além de tais perspectivas. Faria et al. (2010) consideram que há uma multiplicidade de conceitos sobre a inovação pedagógica e que tentar defini-lo rigidamente seria um equívoco. Sem a pretensão de conceituar, Almeida (2017) apresenta características de uma prática que possa ser considerada inovadora, quando há:

uma relação diversificada com a cultura, de maneira que quanto mais ampla for a formação do professor, mas [sic.] recursos ele pode acessar para conduzir o ensino; o caráter problematizador e intencional da prática, que é favorecido na medida em que o docente tem uma relação diferenciada com a teoria, atuando como intelectual/ intérprete/ tradutor; a atribuição de um sentido crítico ao conhecimento, acompanhado do reconhecimento da dimensão ético-política da profissão; a compreensão da Educação Física como uma disciplina (e não uma atividade) que possui um saber específico a ser transmitido, o que exige mediação pedagógica no sentido de transformá-lo em conteúdo escolar; a introdução de novos conteúdos e de um sistema de avaliação que envolva o aluno nas decisões do que avaliar, como avaliar e mesmo no próprio ato de avaliação; uma disposição para enfrentar as muitas dificuldades que o cotidiano escolar impõe à intervenção pedagógica; um relação inclusiva com os alunos baseada no diálogo fraterno e honesto; um ensino que extrapole os modelos estereotipados de movimento, que seja capaz de introduzir novas práticas e reinventar as tradicionais que compõem o universo da cultura corporal de movimento, ampliando, assim, o acesso que os alunos têm dessa dimensão da cultura; a capacidade de reinventar/reelaborar os ‘tempos’ e ‘espaços’ escolares em favor de uma organização necessária à transmissão dos conhecimentos (e não somente como forma de controle encerrado em si mesmo); uma diversidade de alternativas metodológicas capazes de levar à apropriação, (re)elaboração e mesmo produção cultural [ênfases no original]. (p. 12)

Em suma, os elementos dispostos por Almeida (2017) se resumem nas ações do professor em dar uma boa aula de maneira crítica e que amplie o repertório cultural-motor dos alunos, assim como fomenta a valorização da EF como componente curricular que possibilita a tematização de saberes advindos da cultura corporal de movimento.

Faria et al. (2010) abandonam a pretensão explicativa para tecer uma teoria compreensiva para o fenômeno da inovação pedagógica, na qual evidenciam as características

comuns entre os casos. Sendo assim, elencam: 1) que a participação em momentos de formação continuada teve um diferencial para que os docentes construíssem um sentido de “ser professor”; 2) e que a organização dos conteúdos por meio de projetos temáticos se mostrou significativamente diferenciado para os processos de inovação pedagógica (Faria et al., 2010).

Essas evidências nos possibilitam conceber que, na esteira da produção de espaços formativos, os professores podem produzir e socializar projetos para construir práticas inovadoras. E nesse bojo, é necessário levar em consideração a constituição profissional dos professores nas suas biografias, pois, um dos primeiros passos é o autoconhecimento para que eles identifiquem as premissas que podem influenciar sua prática pedagógica (Fensterseifer & Silva, 2011; Santos, Bracht, & Almeida, 2009).

Souza, Nascimento e Fensterseifer (2018) elencam alguns quesitos que podem ser determinantes nos processos de inovação: 1) os fatores pessoais, que vêm da própria história que antecede a entrada no curso de graduação; 2) o tipo de formação, que pode ter tendências tradicionais ou críticas/progressistas; 3) a formação continuada; 4) os reflexos da formação, quanto à clareza do professor sobre a função e especificidade da EF escolar; 5) a cultura escolar; 6) os fatores atitudinais e profissionais que se relacionam com as atitudes dos professores e a sua realização/satisfação profissional.

Deixamos para comentar sobre a cultura escolar à parte, pois ela tem uma forte influência nos processos de inovação, assim como no abandono pedagógico. Faria e Bracht (2014) perceberam que a cultura escolar incide diretamente nos processos de reconhecimento social (teoria fundamentada por Axel Honneth). Então, quando o professor é reconhecido, um possível desdobramento é que ele consiga produzir práticas inovadoras. E o contrário pode ser possível também, quando não há o reconhecimento². Os autores ainda observaram que há “uma cultura de *atomismo das práticas pedagógicas* e de denegação do reconhecimento solidário na comunidade de valores da escola” [ênfase no original] (Faria & Bracht, 2014, p. 313).

² Essa afirmação não pode ser tomada como uma prática de causa-e-efeito, visto que as configurações das relações sociais podem compor outras formatações. Por exemplo, Borges (2019) destacou que uma cultura escolar que reconhece os resultados obtidos em torneios escolares como positivo acaba reforçando práticas pedagógicas tradicionais, o que dificulta o desenvolvimento de práticas inovadoras, conforme já explicitamos com Almeida (2017) no início deste tópico.

Nesses casos, investir³ em formação continuada pode ser um caminho para que os professores se sintam capacitados para tensionar e transformar seus contextos, lutando por reconhecimento e produzindo práticas inovadoras. Ou seja, a formação ganha mais do que um contorno pedagógico, estabelecendo-se uma função política. Formações continuadas baseadas/inspiradas nos princípios da pesquisa-ação demonstraram-se profícuas para desenvolver projetos e práticas pedagógicas consideradas inovadoras e fortalecer as identidades docentes (Bracht et al., 2014; Oliveira, Martins, & Bracht, 2015). Apostar na formação continuada, com foco na pesquisa-ação, estabelece um motor para o trabalho coletivo orientado na compreensão e na resolução de problemas, na melhoria das práticas e processos didático-pedagógicos, o que possibilitaria criar práticas pedagógicas inovadoras.

Indo além da ideia de formação continuada, a pesquisa nos levou a outras perspectivas. Trata-se da inserção de professores em formação (inicial) como participantes da formação continuada. Daí, observamos a necessidade de uso do conceito de desenvolvimento profissional docente, visto que ele dá uma ideia de continuidade e “supera a tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua dos professores” (Marcelo, 2009, p. 9). Marcelo (2009) nos indica que se tornar professor pressupõe um longo processo. Sendo assim, buscamos já com os professores em formação inseri-los em espaços de diálogo e aprendizado com os professores que atuam cotidianamente no “chão da escola”, a fim de superar as fragmentações entre teoria e prática, geralmente, presentes nos currículos de formação. Portanto, a oportunidade de participar de formações continuadas pode levar os professores em formação a compreenderem que a docência se conforma como num desenvolvimento profissional ao longo da vida (Marcelo, 2009).

O encontro entre professores em formação e professores atuantes nas redes cotidianas cria possibilidades formativas profícuas, visto que os professores mais experientes “conhecem e identificam características de problemas e situações que podem escapar à atenção dos principiantes” (Marcelo, 2009, p. 14). Os espaços formativos passam a ser mais do que meros momentos de “atualização” ou “reciclagem”, ganhando a envergadura de espaços de trabalho docente coletivo, cujo objeto é o ensino possibilitado pelo fazer docente mediado pelos saberes,

³ O investimento deve ser fomentado por Estados e Municípios com o apoio da União para planejamento e execução de políticas públicas que abranjam melhor remuneração, condições de trabalho adequadas e acesso a programas de formação continuada. Isso é uma condição *sine qua non* para uma carreira docente condizente com a valorização política e social da profissão docente (Jacomini & Penna, 2016).

pela reflexão na e sobre a ação, pela postura do professor como pesquisador de sua própria prática e como um profissional reflexivo (Pimenta & Ghedin, 2008; Schön, 2000). Exemplos de políticas públicas, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e a Residência Pedagógica, são esforços hodiernos no campo da educação em que se busca fazer tais mediações para o desenvolvimento profissional docente.

Quando espaços formativos rompem com a concepção bancária (Freire, 2005) que apenas repassa técnicas a serem reproduzidas (acriticamente), também é possível superar a visão do professor como um técnico desprovido da ação de investigar sua própria prática (Zeichner, 2008). A virada epistemológica proposta viabiliza instituir uma nova epistemologia da práxis, priorizando a reflexão compartilhada e o trabalho coletivo, colaborativo e participativo, em que grupos de acadêmicos e professores compartilham a investigação de problemas comuns dos processos educacionais cotidianos a partir da reflexão crítica na e sobre a ação docente. Em tais processos, criam-se condições de estabelecer políticas formativas comprometidas com a transformação social e aqui, especificamente, com a valorização da EF alçando-a como um direito.

Para tanto, foi desenvolvida uma formação continuada com professores de EF da rede básica de ensino. Essa formação foi pautada pela orientação teórico-metodológica dos estudos sobre a inovação pedagógica na EF escolar sob o *background* da noção de desenvolvimento profissional docente. Diferentemente de outros formatos mais tradicionais de formação continuada, em que se tem uma estrutura predefinida, a formação partiu das próprias particularidades de cada professor, buscando dar voz a eles (Santos, Bracht, & Almeida, 2009).

Assim, a formação foi construída com base nos princípios da pesquisa-ação, no qual os professores são tomados como pesquisadores de sua própria prática (Bracht et al., 2014). A partir do modelo metodológico da pesquisa-ação, fomos da formação à investigação compartilhada com os participantes em um movimento de abertura às histórias e às experiências construídas cotidianamente. Nós nos propusemos, primeiro, em ouvir os professores e buscar com eles identificar problemas do cotidiano e juntos tentar compreendê-los e resolvê-los. Ou seja, a formação continuada se pautou em uma metodologia de trabalho de produção coletiva, em que a universidade e a escola se encontraram de maneira horizontal. Também, destacamos a participação de discentes dos cursos de formação em Licenciatura em EF como monitores da formação, assim alinhando a formação inicial da continuada e fortalecendo o desenvolvimento

profissional docente. A seguir, damos continuidade a essa apresentação, considerando os itinerários de uma pesquisa-ação em curso.

Itinerários de uma pesquisa-ação

Este artigo é fruto de uma pesquisa qualitativa baseada nos princípios da pesquisa-ação que tomou como base a ação coletiva orientada na resolução de problemas em busca de compreender/transformar criticamente a realidade dos professores (Thiollent, 1985). Também orientamos a investigação, centrada no contexto escolar, na perspectiva de melhorar a qualidade da ação dos professores (Elliott, 2000). No campo da EF, a pesquisa-ação tem sido vista como uma proposta profícua para a formação continuada de professores (Bracht et al., 2014).

Foi produzida uma formação continuada no município de Manaus/AM, a partir de uma parceria escola-universidade⁴, com encontros periódicos mensais na Faculdade de Educação Física e Fisioterapia da Universidade Federal do Amazonas. A parceria⁵ foi feita com o Distrito 1 da Secretaria de Educação e Desporto do Estado do Amazonas (SEDUC). A metodologia da pesquisa-ação constituiu-se de um espiral de ciclos, conforme o modelo de Kurt Lewin adaptado por Elliot (2000):

1. ciclo básico: identificação da ideia inicial → reconhecimento (descoberta e análise de eixos) → elaboração do plano geral → implementação dos passos → revisão da implementação → reconhecimento (explicação de falhas na implementação e seus efeitos) → revisão da ideia geral → correção do plano;
2. demais ciclos: implementação dos passos seguintes → revisão da implementação → reconhecimento (explicação de falhas na implementação e seus efeitos) → revisão da ideia geral → correção do plano → etc.

O trabalho desenvolvido compreendeu o primeiro ciclo, na ação da identificação da ideia inicial e do reconhecimento (descoberta e análise de eixos), que esteve vinculado ao

⁴ Referimo-nos a parceria escola-universidade como uma política de formação horizontal, quando as redes de ensino se encontram com a universidade para produzir saberes, melhorar a ação docente e transformar criticamente a sociedade.

⁵ Essa parceria foi uma aproximação com a rede, mas, sem a implementação formal de uma política de formação para os professores relacionada à ação desenvolvida. O intuito da aproximação foi elencar as possibilidades a partir da experiência realizada, a fim de estabelecer um vínculo entre universidade e Secretaria.

processo reflexivo sobre o ser professor e a prática pedagógica desenvolvida nas escolas. Esse início de ciclo foi desenvolvido em cinco encontros, ocorridos entre junho e outubro de 2022, com quatro turmas que se reuniam quinzenalmente nos turnos matutino e vespertino. Estabelecemos um cronograma prévio durante o período letivo, no qual buscamos as melhores datas que incidissem nos dias de planejamento dos professores. Cada encontro teve uma duração de, aproximadamente, três horas.

Quadro 1

Resumo das atividades desenvolvidas nos encontros da formação.

Encontro	Atividades desenvolvidas
1	Apresentação da proposta da formação, dos professores coordenadores, dos professores em formação e dos professores da rede. Diálogo sobre experiências prévias dos professores da rede para planejamento dos próximos passos.
2	Discussão do texto de Almeida (2017). Proposta de fazer os professores refletirem no fato de terem se visto no texto ou não. Atividade de experimentação corporal do (des)equilíbrio com rolamento para refletir sobre os desafios cotidianos da vida docente. Foi passado um desafio para produção textual sobre o que motivou os professores a cursar EF e permanecer na profissão até então, assim como foi feita, a apresentação de uma prática desenvolvida na escola considerada por eles inovadora.
3	Acompanhamento das produções textuais e a ressalva da importância da escrita e da pesquisa na atuação docente. Discussão do texto de Souza, Nascimento e Fensterseifer (2018), principalmente, pensando nos elementos que podem levar os professores à inovação ou ao desinvestimento pedagógico.
4	Apresentação das produções textuais e compartilhamento de experiências de práticas consideradas inovadoras desenvolvidas pelos professores.
5	Discussão do texto de Sagredo e Almeida (2021), principalmente, pensando no exemplo de um relato de experiência que expressa a inovação e investimento docente. Reflexão sobre a importância da sistematização do trabalho docente para as boas práticas em EF.

A formação recebeu 29 inscrições feitas via Google Formulário. Esse formulário foi encaminhado nos grupos de *WhatsApp* dos professores do Distrito 1 da SEDUC. Dos 29 inscritos, apenas 18 professores permaneceram até o final. A evasão que ocorreu, em nossa compreensão, se deu, principalmente, por problemas advindos das dificuldades que os participantes encontraram para serem liberados de suas escolas. Um deles foi que o dia de planejamento de vários professores não coincidiu com o dia da formação, ou da formatação de um planejamento “espalhado” durante a semana em pequenas frações de tempo.

Dos professores que permaneceram na formação, a maioria cursou sua graduação em instituições públicas de ensino superior, sendo que alguns além de atuar na rede estadual, também atuam na municipal. Nos primeiros encontros, pudemos observar que muitos alegaram

enfrentar desafios de diversas naturezas em suas escolas (por exemplo, de problemas estruturais, de falta de materiais, de ordem didático-pedagógica e relacional). Nesse cenário, a partir dos encontros, pudemos delinear dois perfis em que esses professores poderiam se encontrar: um grupo que poderia estar próximo de processos de desinvestimento pedagógico, visto as barreiras vivenciadas cotidianamente; já outro grupo que parecia estar em processos de inovação pedagógica, visto que intencionam enfrentar os desafios cotidianos.

Igualmente participaram quatro discentes de EF e dois professores coordenadores do projeto de formação. Foi garantido aos que não desejassem participar da pesquisa, que não teriam sua participação na formação prejudicada. Após os esclarecimentos, todos os participantes receberam e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Para participar da pesquisa, foram estabelecidos os seguintes critérios de inclusão: 1) ser professor de EF (em formação ou formado e atuante na rede pública de ensino); 2) participar da formação continuada. Não houve exclusão na pesquisa.

A produção dos dados foi materializada com base em 19 diários de campo confeccionados pelos 4 discentes (por questões logística, acadêmicas e pessoais, nem sempre os 4 discentes estavam presentes nos encontros). Esses diários (e as memórias) foram frutos de constante discussão em encontros específicos entre os coordenadores e os discentes. Os diários eram feitos a cada encontro e continham a descrição dos acontecimentos, das falas, das expressões, das discussões e das impressões do responsável pela sua confecção. Também tivemos 4 produções textuais (sobre o que o motivou a cursar EF e a permanecer na profissão, assim como a apresentação de uma prática considerada inovadora) entregues pelos professores (algo que demonstrou a dificuldade de encontrarem tempo para produzir diante das inúmeras demandas do trabalho e pessoais). Outro elemento empírico foram os relatos de avaliação dos discentes e professores sobre sua experiência na formação.

Com os dados, aplicamos a técnica de análise de conteúdo de Bardin com base em Silva e Fossá (2015), o que compreendeu três momentos: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. No primeiro momento, foi feita a leitura geral dos materiais. No segundo momento, fez-se a exploração com a organização e a formulação de categorias iniciais, intermediárias e finais. E no terceiro, foram empregadas a inferência e a interpretação dos dados em referência à literatura especializada. Tais movimentos

analíticos buscaram fortalecer a construção de redes colaborativas e a produção do conhecimento acerca das práticas inovadoras em EF em escolas de Manaus/AM.

Esta pesquisa seguiu os preceitos éticos de pesquisa com seres humanos e foi submetida e aprovada pelo parecer n.º 5.797.889 do Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal do Amazonas.

O que aprender com os espaços formativos colaborativos?

Os saberes construídos na pesquisa-ação possibilitaram observar fatores que incidem sobre as práticas pedagógicas que reverberam ou na inovação ou no desinvestimento da docência. Quando os professores imergiram na reflexão de sua prática profissional, foi oportunizado que se envolvessem na identificação de problemas cotidianos para a melhoria da sua prática pedagógica. Isso nos permitiu identificar duas categorias: 1) práticas inovadoras e enfrentamento da cultura escolar; 2) obstáculos que levam os professores ao desinvestimento pedagógico. A seguir as apresentamos.

Práticas inovadoras e enfrentamento da cultura escolar

A inovação tem uma herança conceitual oriunda do mundo da produção-administração que lhe confere um contorno tecnicista (Almeida, 2017). Observamos que muitas das percepções dos professores sobre a inovação estavam atreladas a essa perspectiva, pois narravam que inovar pedagogicamente era sempre ministrar uma aula (leia-se um produto) “diferente” de maneira que fosse sempre algo “não comum” e que chamasse a atenção dos alunos. A aula era tida como uma linha de produção sempre pronta a transformações inovadoras para um consumo imediato.

Contudo, a inovação é algo aberto no que se diz respeito ao conceito e é capaz de adotar múltiplas formas e significados, associados com o contexto no qual se insere (Messina, 2001). Partindo da busca por ampliar a compreensão sobre o que é investimento pedagógico e práticas inovadoras, os professores refletiram no que seria uma aula inovadora. Nos registros, vemos esse movimento:

Abrindo a discussão do texto base para o encontro, o professor Natan relatou que se identificou com ele, no que diz respeito a seguir somente o conteúdo programático de maneira tecnicista. Sua narrativa evidenciou os problemas de se ver sozinho na escola e que eles são comuns em todo lugar. Corroborando essa fala, a professora Norma disse que em uma aula inovadora não precisa fazer algo ‘mirabolante’ para inovar. Ou seja, inovar seria fazer uma aula básica, conforme o contexto. Nesse sentido, a professora comentou que ainda se sentia muito tecnicista e que agora já pensava em como fazer uma aula mais exitosa, visto que o texto ‘abriu a sua mente’ e, assim, percebeu que o inovar não era algo inalcançável. (Diário de Campo, D3, 27/07/2022)

O registro em diário narra a discussão do primeiro texto trabalhado na formação. No diálogo, dois professores mostraram se identificar com o assunto em suas práticas pedagógicas cotidianas e refletiram que, muitas das vezes, a perspectiva tecnicista se faz presente nas ações consideradas inovadoras. A inovação, no seu sentido tecnicista, fica centrada na gestão da aula como a necessidade de sempre trazer uma “novidade”. No entanto, as discussões possibilitaram um entendimento mais alargado do que seria a inovação pedagógica, qual seja, quando uma prática é construída a partir da competência docente de comprometer-se em dar uma boa aula, desenvolvendo a criticidade, tendo em conta o contexto da escola, ampliando o repertório cultural e motor dos alunos para, assim, valorizar a EF (Almeida, 2017).

A formação também permitiu compartilhar práticas que os professores vinham desenvolvendo em suas escolas e que consideravam exitosas. É o caso de uma professora que escreveu uma prática que julgou inovadora:

Hoje sou professora de EF na escola estadual de tempo integral ‘Banzeiro’, nas turmas de 1º ao 5º ano do fundamental 1, onde coordeno um projeto de práticas corporais que visa promover a ginástica geral, a dança e o teatro, como modalidades que priorizam a satisfação corporal e pessoal dos alunos, auxiliando no processo de desenvolvimento das habilidades motoras básicas com um programa de exercícios físicos voltados para o lazer, sem a intenção de competitividade e sim do trabalho em grupo, vencendo desafios e superando limites físicos e sociais, transformando valores na vida de crianças e adolescentes. Além da satisfação corporal, o grupo faz apresentações para a comunidade escolar mostrando resultados e incentivando outras crianças a participarem. Essa é uma prática que considero inovadora. (Relato escrito da professora Luíza)

O relato anterior indica que uma prática inovadora depende, também, do comprometimento da professora em dedicar tempo para coordenar um projeto, assim,

investindo em sua prática docente. É possível visualizar, ainda, a diversificação metodológica que engendra a ginástica geral e o lazer, de maneira a levar os alunos a se apropriarem das práticas corporais sistematizadas, assim como elaborarem produções culturais que culminam em apresentações para a comunidade (Almeida, 2017).

Durante um diálogo na formação, em um momento de crítica à forma em que os jogos escolares são organizados, os professores relataram outras maneiras possíveis de realizar os jogos em suas escolas:

Fernanda e Júlio também abrem críticas à organização dos jogos escolares. Fernanda diz não ter ficado satisfeita com a organização do evento Júlio argumenta que os jogos são muito fechados em relação a quantidade de alunos; e cita os jogos interclasses no qual mais alunos podem participar diretamente ou indiretamente do evento. Ele dá um exemplo de sua vivência, em que organizou na escola que trabalhava os jogos interclasses, mas não se limitou à fórmula comum de fazer o evento. Assim, comenta que tentou inovar ouvindo a opinião dos alunos, sobre o que eles queriam e como queriam participar, tanto como atleta ou parte da organização. Ele conclui dizendo que foi um bom evento em que todos os alunos participaram, trabalhando assim a inclusão dentro daquela escola. A professora Cassandra disse que em sua escola também realizou um evento semelhante, e dividiu os papéis para que todos os alunos pudessem opinar e participar, no qual ela dividiu as funções baseado no que eles queriam. ‘Cada um faz o que quer’, concluiu. (Diário de Campo, D1, 06/07/2022)

O relato anterior expressa alguns elementos apontados por Almeida (2017) quanto à inovação pedagógica. Nesse caso, vemos que os professores problematizaram a prática tradicional dos jogos e, intencionalmente, orientaram a transformação deles, mormente, estabelecendo uma relação inclusiva com os alunos baseado no diálogo. Igualmente foi observado o trato que extrapolou os modelos estereotipados do movimento, para introduzir novas práticas de se realizarem os jogos, ampliando o acesso dos alunos à cultura corporal de movimento (não apenas como “atletas”, mas como atores da própria organização). Prática semelhante foi construída em uma pesquisa-ação relatada por Oliveira, Martins e Bracht (2015), quando o *modus operandi* tradicional dos jogos escolares⁶ foi desconstruído para se tornarem mais inclusivos – algo que foi considerado inovador.

⁶ O principal deslocamento foi do jogar “contra” para o jogar “com” o outro, promovendo saúde nas relações sociais.

Também, foram observadas outras formas de inovação, no caso, com a inclusão de novos conteúdos:

Jeferson e Fernanda continuam a discussão falando do limite do aluno para o professor, no qual ela acaba dizendo que não há limite. E fala sobre o ócio criativo do professor, usando como exemplo suas experiências dentro de sala de aula, quando ela utilizou o lacrosse como atividade dentro do âmbito escolar. Em seu discurso ela diz que estudou esse esporte antes de passar o conteúdo para os alunos, e buscou formas de adaptar tais atividades, e que para ela foi uma experiência inovadora e satisfatória. (Diário de Campo, D1, 06/07/2022)

Notamos, no relato anterior, que a professora ultrapassou os modelos estereotipados de movimento, ao introduzir um novo conteúdo atípico sugerido pelos alunos, ampliando as dimensões da cultura corporal de movimento deles e os envolvendo na tomada de decisões (Almeida, 2017). Isso denota uma busca para estudar sobre o conteúdo proposto pelos alunos e o adaptar conforme o contexto, o que trouxe satisfação pessoal/profissional, motivando, assim, a professora.

Em meio às experiências narradas pelos professores, foi mencionado também os enfrentamentos que travavam para que conseguissem estar em investimento pedagógico, o que se caracteriza em atitudes de organização e direcionamento do processo de ensino com o intuito de obter resultados positivos no processo de ensino-aprendizagem (Souza, Nascimento, & Fensterseifer, 2018).

Na ótica dos discentes, os relatos apontam que, ao mesmo tempo em que aprendiam com os professores, conseguiam observar a reflexão nos processos de inovação pedagógica.

A proposta da formação chamou a atenção para compreender a visão dos professores de EF atuantes no ensino básico, para que eu possa me preparar para lidar com essas situações recorrentes no âmbito escolar ... A busca da motivação foi necessária para uma autocrítica, bem como o entendimento que inovação não é algo extraordinário, mas algo que faça a diferença ... Através disso ressaltamos a importância da identidade docente para que eles possam evidenciar as atividades visando construir uma rede de apoio pedagógica. (Relato escrito da discente Manoela)

Tais assuntos abordados contribuiu para termos uma visão do que acontecerá após a graduação, aonde os relatos dos professores nos mostraram o quanto temos que investir em nossa formação, e o quanto devemos buscar o reconhecimento para mudarmos a visão dos demais sobre a EF. (Relato escrito do discente Humberto)

Um ponto marcante para mim nesta experiência como discente colaborador, sempre será esta troca de experiências em que me encontro numa situação de graduando com a intenção de atuar na rede pública e poder ouvir os relatos da realidade atual dos professores. É como obter uma nova disciplina acadêmica agregando ainda mais para os meus estudos e me preparar melhor para o que almejo enfrentar futuramente. Situações essas que os professores relatam sobre as escolas que nem sempre vivenciamos na faculdade e que trazem um outro ponto de vista para nós graduandos e a oportunidade de poder pensar em soluções inovadoras junto aos professores das problemáticas expostas que poderíamos estar enfrentando como professores. (Relato escrito do discente Aguinaldo)

Os relatos das percepções dos discentes apontam para um trabalho coletivo-colaborativo que fomenta o desenvolvimento profissional docente. É interessante notar que, para eles, foi uma oportunidade ímpar vivenciar os espaços da pesquisa-ação como espaço-tempo formativo de saberes que, muitas das vezes, não conseguem acessar nas disciplinas da formação inicial. Assim, em um movimento contínuo do se formar professor, eles observaram as possibilidades de juntos com outros professores mais experientes conceberem maneiras inovadoras para resolver problemas advindos do cotidiano escolar. Desta maneira, observamos que ações que congregam professores em formação, professores das redes de ensino e professores da universidade auxiliam para superar a dicotomia entre formação inicial e continuada, assim construindo, conjuntamente, um processo de desenvolvimento profissional ao longo da vida (Marcelo, 2009).

Notamos que, nesse processo de se tornar professor, os discentes começaram a perceber os problemas advindos da prática profissional, como destacado no relato a seguir:

A inovação sempre foi um ponto forte nos encontros. É importante trazer essa pauta para os professores, pois percebe-se que devido a rotina cheia de um professor que atua no Brasil, os professores acabam entrando em uma situação de desinvestimento pedagógico. (Relato escrito da discente Nívia)

Essa narrativa corrobora outros diálogos registrados na formação. Diante das falas, foi possível perceber indícios de que alguns poderiam estar no início de um processo de desinvestimento pedagógico. Dentro desse escopo, as reflexões nos direcionaram para uma discussão em que a cultura escolar se mostrou como um dos elementos que podem ser determinantes para o resultado dessas práticas:

Os professores alegaram que se viram em alguma parte do texto. Cassandra começou dizendo que se identificou na parte do texto em que a falta de material na escola desmotiva o professor de EF, alegando que na escola em que trabalha não tem quadra e que sempre tem de adaptar atividades para que as crianças possam realizá-las. Em seguida, o professor Jeferson fala que na escola em que ele dá aula tem área externa, mas que tem todo um protocolo com a escola que, normalmente, proíbe a saída por algum motivo. Pegando um gancho dessa fala, o professor Júlio alega que em sua escola tem estrutura para a prática, porém que não tem material para trabalhar algumas modalidades de esporte ou atividades, o que dificulta a inovação, mas que ele tenta dinamizar a aula prática, às vezes tentando inovar dentro da sala de aula. (Diário de Campo, D1, 06/07/2022)

O professor Arnaldo fala da parte burocrática dentro do contexto escolar, dizendo que, muitas das vezes, não tem o apoio da escola. Mas em contrapartida, ele diz ter o apoio dos alunos e dos pais, o que o motiva em suas práticas. Ele também cita a parte do texto em que a falta de material desmotiva a inovação do professor, o que acaba condizente com a sua realidade. O professor Hebert por sua vez alega que tem dificuldade com o reconhecimento dos professores das demais disciplinas, tendo em vista que muitos veem as aulas de EF como uma espécie de ‘recreação’ sem intenções pedagógicas de ensino-aprendizagem. (Diário de Campo, D1, 27/07/2022)

Nos relatos anteriores, há uma crítica a uma série de elementos como: burocracia, falta de apoio pedagógico, falta de condições de trabalho e não reconhecimento – o que parece ser uma realidade vivenciada por muitos professores no Brasil (Jacomini & Penna, 2016). Esses aspectos foram observados como influenciadores dos aspectos motivacionais do professor para dar uma boa aula. Faria e Bracht (2014) ressaltam que a cultura escolar pode contribuir, nas circunstâncias relatadas pelos professores, para o abandono docente, mas, também pode impulsionar um motor para enfrentar essas dificuldades impostas pelo cotidiano escolar à sua intervenção pedagógica, assim produzindo práticas inovadoras.

Mesmo diante de contextos adversos, foi observado, em falas anônimas registradas em Google Formulário de avaliação da formação, que os professores conseguiram “esperançar”⁷:

A troca de informações e experiências, abre nossa mente para possíveis possibilidades, sabemos das limitações do sistema, porém vemos que alguns colegas conseguem realizar feitos relevantes, e isso nos inspira a fazer também. (Avaliação Anônima 1)

⁷ Paulo Freire (1992) nos diz que é necessário ter esperança, mas esperança do verbo “esperançar” e não do verbo “esperar”. Esperançar é ir além de esperar, é ação e atitude para fazer juntos outras formas de ser e estar no mundo.

Aprendi conceitos e práticas que servirão de grande valia para a minha vida profissional.
(Avaliação Anônima 2)

Foi um período de excelência onde podemos aprender coisas novas aumentando a vontade de continuar. (Avaliação Anônima 3)

O curso de formação continuada foi muito bom, aprendi sobre investimentos e desinvestimentos na educação, além das ricas contribuições através dos relatos dos professores. (Avaliação Anônima 4)

Aprendi a ser mais crítica com o meu trabalho, a buscar novas metodologias e formas de ministrar conteúdo, além de permitir que nas formações eu tenha um tempo para refletir sobre diversos aspectos. (Avaliação Anônima 5)

Vimos que a formação continuada foi estabelecida em moldes diferenciados, o que possibilitou aos professores perceberem que não são reprodutores acríticos de técnicas. A reflexão compartilhada, o trabalho coletivo, colaborativo e participativo estabeleceu uma nova epistemologia da práxis para uma ação docente crítico-reflexiva. A partir dos relatos avaliativos, somados aos registros diários da formação, podemos conceber que os professores se aproximaram/apropriaram conceitualmente de uma base reflexiva sobre a inovação e o desinvestimento pedagógico na EF. Esse movimento oportunizou saltos qualitativos quanto às possibilidades de realizar práticas inovadoras em seus contextos de trabalho. Ainda mais, conforme os relatos avaliativos, foi possível “esperançar” para seguir em frente, protagonizando o desenvolvimento profissional docente deles e investindo em sua prática pedagógica. A formação ganhou contornos para além de uma ação de “atualização de conhecimentos” ou de “reciclagem”, para se conformar em espaço-tempo de construção de uma reflexividade centrada no professor como pesquisador e protagonista de sua própria prática (Schön, 2000; Zeichner, 2008).

Nos diálogos e nas reflexões, foi percebido que o entrecruzamento entre a inovação e o desinvestimento foi uma constante na formação continuada, mostrando-nos serem eles fenômenos presentes, cotidianamente, na lida profissional de cada professor. Sendo assim, chegamos à outra categoria na qual trataremos melhor essa questão dos obstáculos que podem resultar no desinvestimento pedagógico.

Obstáculos que levam os professores ao desinvestimento pedagógico

Observamos elementos nas narrativas dos professores que remetem ao fenômeno do desinvestimento pedagógico, visto que, no contexto em que eles se encontravam, havia fatores fundamentais tanto para potencializar quanto para despontecializar o processo inovador (Faria et al., 2010). É o que relatam em suas reflexões com base no segundo texto trabalhado na formação:

A professora Débora fala que a falta de material, como citado no texto, desmotiva o professor. A professora Carmen complementa dizendo de uma experiência pessoal dentro de sala de aula, na qual teve muito problema com a falta de material e reconhecimento da profissão, mas que sempre teve métodos atitudinais para buscar tal reconhecimento. Em seu caso específico, ela pediu ao gestor uma bola de futsal e outra de queimada e ele a respondeu da seguinte forma: ‘Para quê, se ninguém usa?’. A professora então buscou o reconhecimento de sua prática e o diretor passou a comprar os materiais que ela solicitava. (Diário de Campo, D1, 27/07/2022)

Diante do relato supracitado, podemos notar que a falta de materiais é um fator que desmotiva o professor e, conseqüentemente, o faz ir ao encontro do desinvestimento. Em contrapartida, o relato continua com outra professora que teve uma atitude inovadora, mostrando-se disposta e desejosa por reconhecimento, mesmo diante dos desafios que o cotidiano escolar impõe à sua prática pedagógica (Almeida, 2017).

É evidenciada a luta pelo reconhecimento que os professores de EF (ou dos professores das disciplinas consideradas de “segunda classe”) carregam em suas carreiras e histórias de vidas (Faria & Bracht, 2014). Igualmente é demonstrada a expectativa limitada da gestão da escola em relação ao que a professora possa ensinar nas aulas de EF, pois ela precisa estar sempre justificando o porquê da solicitação de materiais para exercer suas atividades pedagógicas, o que pode colaborar para o abandono do trabalho docente (González et al., 2013).

Outras narrativas evidenciaram os debates provocados na formação:

Vera comenta que a cultura escolar atrapalha na elaboração de aulas criativas, e que a questão do ‘mais do mesmo’ são métodos mais fáceis para tal cultura. Segundo relatos da professora, ‘o sistema tenta colocar para reproduzir o conteúdo’ no que se trata sobre as questões que não consegue lidar. ‘Às vezes a escola não quer que o professor faça algo diferente’, diz ela, acrescentando que eles não aceitam mais do que futsal e queimada. E caso haja algo diferente os alunos relatam para a gestão da escola e eles chamam a atenção do professor. ‘É difícil ter uma burocracia que ajude o professor de EF’, desabafa a professora. (Diário de Campo, D1, 17/08/2022)

O relato demonstra a visão crítica da professora quanto às limitações impostas à sua autonomia e autoridade como professora de EF. Também reporta que a disciplina é vista pela cultura escolar como uma espécie de “apêndice”, dando a entender que é apenas uma mera atividade de passatempo (“mais do mesmo”). Observamos que a posição da gestão mostra não valorizar e, até mesmo, não reconhecer devidamente a disciplina e a professora, o que parece ser uma característica comum da cultura escolar para com a EF (Faria & Bracht, 2014). Inclusive, essa postura relatada parece com o fenômeno observado por Pich, Schaeffer e Carvalho (2013) e caracterizado como abandono funcional do trabalho docente. Tal fenômeno ocorre quando a cultura escolar valoriza as ações do professor de EF como um mero gerenciador do (passa)tempo dos alunos, estimulando-o, portanto, ao desinvestimento como algo positivo.

Outro fator mencionado pelos professores nos encontros da formação continuada foi a falta de tempo para que pudessem organizar suas aulas. Tal fator está relacionado diretamente com o planejamento que, na sua ausência, se torna uma das principais características do desinvestimento. Isso ocorre porque não se contempla a variedade de conteúdos pertencentes à especificidade da EF e corrobora a ausência de objetivos coerentes com a função social da disciplina relacionados com os da escola (Souza, Nascimento, & Fensterseifer, 2018). Vejamos nos relatos a seguir:

Vera expressa que é necessário o professor obter mais tempo para o próprio planejamento, pois a questão de estar em investimento ou em desinvestimento é influenciado por conta disso. Ela destaca que, normalmente, o professor não consegue dar 100% em todas as atividades devido à falta de tempo. ‘Temos que fazer mil coisas ao mesmo tempo’, diz ela. (Diário de Campo, D2, 17/08/2022)

Porém, os professores reclamam das Práticas Exitosas (Relatos, experiências, Projetos e ideias que visam melhorias na qualidade de Educação frente ao cumprimento das Metas do Plano Nacional, Estadual e Municipais de Educação) que são propostas/cobradas pela SEDUC. Pois, a SEDUC não parece estar preocupada com a prática em si, mas sim com as ‘evidências’ ou ‘fatos’ sobre essa prática (geralmente, cobrado com o envio de fotos). Há falta de planejamento em cima disso. Com isso, as professoras Carmen e Débora expressam que as Práticas Exitosas, na concepção delas, é até interessante, porém da maneira que a SEDUC solicita esbarra sempre em prazos curtos para o desenvolvimento de muitas atividades o que leva a uma ‘correria’ e falta de planejamento. Dessa forma, os professores acabam fazendo os registros de qualquer maneira apenas para entregar uma ‘tarefa’. (Diário de Campo, D2, 27/07/2022)

É mencionado, nos relatos anteriores, que o planejamento é um fator que, quando não está organizado, faz com que o professor não consiga desenvolver suas práticas pedagógicas de maneira eficiente. Em seguida, os professores fizeram uma crítica acerca das demandas de planejamento impostas pela SEDUC, as quais acabam afetando o desenvolvimento e a organização das suas práticas pedagógicas. A temporalidade para o planejamento é essencial para o trabalho docente, inclusive, por oportunizar momentos para o professor constituir-se pesquisador de sua prática no ato de ação-reflexão-ação. Ou seja, ele ganha a possibilidade de se tornar protagonista e ser pesquisador de sua própria prática, mediando saberes pela reflexão na e sobre a ação (Pimenta & Ghedin, 2008).

É no tempo do planejamento que o professor poderá reinventar/reelaborar sua prática pedagógica em vista de aulas inovadoras (Almeida, 2017). O tempo do planejamento pode, quando devidamente organizado, possibilitar ao professor participar de formações continuadas para refletir sobre a sua prática (Faria et al., 2010; Fensterseifer & Silva, 2011). No nosso caso, vimos como as desistências e os “sumiços” dos professores iam se ligando à falta de tempo e à dificuldade de liberação de suas escolas, o que criava entraves para desenvolver ações formativo-reflexivas.

Com o terceiro texto abordado na formação continuada, os professores trouxeram algumas reflexões sobre a prática docente deles:

Foi levantado pontos de que a professora do texto tem uma flexibilidade que é diferente da realidade encontrada pela maioria dos professores, entretanto elogiaram e destacaram pontos de inovação da autora, tais como valorização da área, fatores atitudinais e engajamento, ressaltando a importância da educação continuada e do caderno de EF. (Diário de Campo, D4, 14/09/2022)

O professor Arnaldo expressa que ‘busca sistematizar a prática dos esportes com a teoria (saúde, ética, moral etc.)’. A professora Carmélia diz que ‘busca fugir um pouco dos esportes e busca implementar para os alunos os jogos e brincadeiras’. E quando questionados sobre como estão fazendo os registros de suas aulas, o professor Arnaldo relata que registra todas as suas informações em um formato de plano de aula, mas destaca que devido às demandas, não tem tempo para fazer um registro de verdade. (Diário de Campo, D2, 14/09/2022)

Nos relatos anteriores, os professores expressaram admiração pelo trabalho relatado no terceiro texto e conseguiram visualizar os fatores que compõem o processo de investimento pedagógico, destacando a importância do planejamento e da progressão dos conteúdos. Porém, mencionaram que a realidade do relato em questão era diferente da deles. Contaram, ainda, que tentavam seguir um planejamento, mas não conseguiam dar continuidade por conta de demandas impostas pelo sistema educacional. Mais uma vez, vemos elementos da cultura escolar materializados nos aparatos da estrutura educacional (currículo oficial) que acabam levando os professores a serem somente administradores do tempo da aula como técnicos acríticos (Zeichner, 2008). Essa conjuntura expressa a lógica neoliberal que padroniza o ensino e fomenta uma pedagogia da transmissão e do depósito bancário do conhecimento que precisa ser superada (Freire, 2005).

Além da cultura escolar e da falta de tempo para o planejamento, os professores apontaram a dificuldade de acompanhar os alunos como outro possível determinante para o desinvestimento pedagógico:

A professora Carmen faz um relato em que diz que chegou a trabalhar nas modalidades de ensino infantil, fundamental e médio. Segundo ela, o processo é mais fácil quando se está acompanhando a turma desde momentos anteriores, como no início do ensino médio até o terceiro ano. Ela também relata o quanto atrapalha quando recebe turmas que não acompanhou, pois isso interfere no seu planejamento, e ainda diz que busca solucionar tal problema, fazendo uma aula de revisão para passar os conteúdos. O professor Arnaldo reafirma o que Carmen disse, e acrescenta que teve uma experiência em que lecionou para uma turma de 3º ano e teve problemas em questão de adaptação do seu conteúdo à turma nova, e somente nos anos seguintes conseguiu ter um acompanhamento com as turmas do segundo que foram ao terceiro ano. (Diário de Campo, D1, 14/09/2022)

O relato problematiza a dificuldade de os professores estabelecerem uma progressão dos conteúdos com os alunos nas etapas das modalidades de ensino. E isso pode ter relação com o planejamento da escola, em que não se dá muita importância para a continuidade da metodologia de ensino que o professor de EF organizou para progredir com os alunos. Também esse fenômeno pode estar relacionado às turmas que tiveram professores anteriores em desinvestimento pedagógico, o que pode ter acarretado uma defasagem no aprendizado. Logo, quando essas turmas passam ao próximo ano para um professor que busca estar em investimento pedagógico, acaba-se criando uma tensão que, inclusive, pode resultar na desmotivação do professor atual.

Um problema advindo das formatações relatadas neste tópico é a consequência ambígua que coloca os professores entre o investimento e o desinvestimento, criando uma sensação de ansiedade (Almeida, 2017). Diante disso, é importante dar voz aos professores para que compreendamos os motivos pelos quais eles podem estar vindo a se tornar ou um professor que “rola bola” ou um que investe na docência (Santos, Bracht, & Almeida, 2009).

Com base nos estudos sobre inovação e desinvestimento pedagógico, compreendemos que os dois fenômenos não têm uma origem de determinação única e fácil de se observar. Trata-se de fenômenos complexos que permeiam as histórias de vida, o tipo de formação inicial-continuada, a cultura escolar, os fatores atitudinais do professor e a sua clareza quanto à função e especificidade da EF na escola (Souza, Nascimento, & Fensterseifer, 2018). Sendo assim, as soluções devem ser buscadas contextualmente, inclusive, com a oferta de espaços-tempos formativos baseados no trabalho colaborativo, conforme visualizamos na pesquisa-ação desenvolvida. Apesar de haver obstáculos que podem levar os professores ao desinvestimento,

é um dever ético-político investir em ações de parcerias para ajudar esses professores a “esperançar” e a buscar novos caminhos para suas práticas pedagógicas.

Considerações finais

Como os professores de EF vem produzindo práticas pedagógicas nos seus contextos de trabalho? Com base na investigação coletivo-colaborativa, identificamos que os professores participantes puderam ampliar seu repertório teórico-conceitual sobre os processos de inovação e desinvestimento pedagógico. Assim, eles relataram desenvolver ações pedagógicas que consideraram inovadoras em seus contextos de prática com a inclusão de novos conteúdos, a contextualização dos saberes, a realização de aulas mais participativas, inclusivas e críticas. Também se motivaram para continuar investindo em sua prática pedagógica, reconhecendo os objetivos e a função social da EF. Porém, ao mesmo tempo, eles destacaram barreiras como falta de reconhecimento; falta de estrutura e materiais; a cultura escolar que desvaloriza a disciplina, que prejudica o tempo para o planejamento; e a dificuldade de uma progressão dos conteúdos.

A formação continuada, baseada na pesquisa-ação, se mostrou profícua para o desenvolvimento profissional dos participantes, estabelecendo espaços-tempo de trocas e partilhas entre professores em formação, da rede e da universidade. Assim, os dados construídos apontam para a construção de uma nova epistemologia da práxis orientada no desenvolvimento profissional do professor reflexivo e pesquisador de sua prática. Em outras palavras, conduzem a uma reflexão profunda no sentido de melhorar o pensamento do professor como profissional que, investigador de sua própria prática, produz saberes pedagógicos no chão da escola. Inclusive foi notória a construção de redes potentes e que devem ser mantidas para um esperançar e um seguir em frente. Assim, vários professores puderam ampliar uma visão restrita e tecnicista da inovação pedagógica para concebê-la dentro de inúmeras possibilidades para além de uma prática meramente administrativa da aula como um produto. O reconhecimento das barreiras que podem impedir o desenvolvimento de boas práticas oportunizou aos participantes questionarem e apontarem outras formas para a superação delas.

Por fim, a formação deu voz aos professores e os levou à reflexão de suas práticas, fazendo com que pudessem partilhar seus saberes e práticas. No entanto, cumpre, nos próximos

passos (e em outras investigações), aprofundar as trajetórias formativas dos participantes a fim de alargar as compreensões sobre suas relações com os processos de inovação e desinvestimento pedagógico. Uma vez que a pesquisa-ação estabelecida esteve vinculada aos primeiros passos do primeiro ciclo, isso solicita que a formação continuada seja mantida em progresso. Para isso, é necessário estabelecer parcerias entre escola e universidade para fortalecer as políticas de formação, inclusive, aquelas que assegurem que os professores tenham a oportunidade de serem liberados em seu horário de trabalho para participar dos momentos formativos. Assim, concebemos que alçaremos novos voos para uma educação mais crítica, colaborativa e emancipadora, focada no fortalecimento das identidades docentes dos professores de EF no Amazonas.

Referências

- Almeida, F. Q. (2017). Educação Física escolar e práticas inovadoras: uma revisão. *Corpoconsciência*, 21(3), 7-16.
- Borges, R. M. (2019). *Estudar com professores: a formação continuada e o processo de mudança de concepção de ensino na educação física escolar*. CRV.
- Bracht, V. (2014). *Educação Física & ciência: cenas de um casamento infeliz* (4a ed.). Unijuí.
- Bracht, V., Almeida, U. R., & Wenetz, I. (2018). *A Educação Física escolar na América do Sul: entre a inovação e o abandono/desinvestimento pedagógico*. CRV.
- Bracht, V., Caparroz, F. E., Della Fonte, S. S., Frade, J. C., Paiva, F., & Pires, R. (2014). *Pesquisa em ação: Educação Física na escola* (3a ed.). Unijuí.
- Elliott, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción* (3a ed.). Ediciones Morata.
- Faria, B. A., & Bracht, V. (2014). Cultura escolar, reconhecimento e Educação Física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 36(2, supl.), S310-S323.
- Faria, B. A., Machado, T. S., & Bracht, V. (2012). A inovação e o desinvestimento pedagógico na Educação Física escolar: uma leitura a partir da teoria do reconhecimento social. *Motriz*, 18(1), 120-129.

- Faria, B. A., Bracht, V., Machado, T. S., Moraes, C. E. A., Almeida, U. R., & Almeida, F. Q. (2010). Inovação pedagógica na Educação Física: o que aprender com práticas bem sucedidas. *Ágora para la EF y el Deporte*, 12(1), 11-28.
- Fensterseifer, P. E., & Silva, M. A. (2011). Ensaando o “novo” em Educação Física escolar: a perspectiva de seus atores. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 33(1), 119-134.
- Freire, P. (1992). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Furtado, R. S. (2020). Práticas corporais e Educação Física escolar: sentidos e finalidades. *Corpoconsciência*, 24(3), 156-167.
- Furtado, R. S., & Borges, C. N. F. (2020). Educação Física escolar, legitimidade e escolarização. *Humanidades & Inovação*, 7(10), 24-38.
- González, F. J., & Fensterseifer, P. E. (2009). Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF escolar I. *Cadernos de Formação RBCE*, 1(1), 9-24.
- González, F. J., Fensterseifer, P. E., Ristow, R. W., & Glitz, A. P. (2013). O abandono do trabalho docente em aulas de educação física: a invisibilidade do conhecimento disciplinar. *Educación Física y Ciencia*, 15(2), 1-16.
- Jacomini, M. A., & Penna, M. G. O. (2016). Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional. *Pro-Posições*, 27(2), 177-202. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2015-0022>
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, 7-22.
- Messina, G. (2001). Mudança e renovação educacional: notas para reflexão. *Cadernos de Pesquisa*, 114, 225-233.
- Oliveira, V. J. M., Martins, I. R., & Bracht, V. (2015). Projetos e práticas em educação para a saúde na Educação Física escolar: possibilidades! *Revista da Educação Física/UEM*, 26(2), 243-255.
- Pich, S., Schaeffer, P. A., & Carvalho, L. P. (2013). O caráter funcional do abandono do trabalho docente na Educação Física na dinâmica da cultura escolar. *Educação*, 38(3), 631-640.

- Pimenta, S. G., & Ghedin E. (2008). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. Cortez.
- Sagredo, A. S. G., & Almeida, U. R. (2021). O trato didático-pedagógico da saúde nas aulas de Educação Física: uma experiência no ensino fundamental II. *Cadernos de Formação RBCE*, 12(2), 25-43.
- Santos, C. A. F. (2021). *Inovação pedagógica e o currículo de Educação Física: percepções de docentes da Escola de Aplicação da UFPA*. [Dissertação de Mestrado], Universidade Federal do Pará.
- Santos, N. Z., Bracht, V., & Almeida, F. Q. (2009). Vida de professores de Educação Física: o pessoal e o profissional no exercício da docência. *Movimento*, 15(2), 141-165.
- Schön, D. A. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Artmed.
- Silva, A. H., & Fossá, M. I. T. (2015). Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. *Qualitas Revista Eletrônica*, 17(1), 1-14.
- Souza, S. P., Nascimento, P. R., & Fensterseifer, P. E. (2018). Atuação docente em Educação Física escolar: entre investimento e desinvestimento pedagógico. *Motrivivência*, 30(54), 143-159.
- Thiollent, M. (1985). *Metodologia da pesquisa-ação*. Cortez/Autores Associados.
- Zeichner, K. M. (2008). Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. *Educação & Sociedade*, 29(103), 535-554.

Notas

Dados da submissão:

Submetido à avaliação em 01 de abril de 2023; revisado em 03 de janeiro de 2024; aprovado para publicação em 01 de junho de 2024.

Autor correspondente:

Oliveira, Victor José Machado de – Universidade Federal de Goiás – UFG, Faculdade de Educação Física e Dança, Av. Esperança, s/n - Chácara de Recreio Samambaia, Goiânia, GO, 74690-900, Brasil.

Contribuições de autoria:

Melo, Phellipe Froes – Análise formal (Igual), Investigação (Igual), Metodologia (Igual), Validação (Igual), Escrita - rascunho original (Liderança), Escrita - revisão e edição (Igual).

Santos, Vitória Miranda dos – Investigação (Igual), Metodologia (Igual), Validação (Igual), Escrita - revisão e edição (Igual).

Sena, Ana Beatriz Silva – Investigação (Igual), Metodologia (Igual), Validação (Igual), Escrita - revisão e edição (Igual).

Eleuterio, Mark Asaph Reis – Investigação (Igual), Metodologia (Igual), Validação (Igual), Escrita - revisão e edição (Igual).

Barros, João Luiz da Costa – Análise formal (Igual), Investigação (Igual), Metodologia (Igual), Supervisão (Igual), Validação (Igual), Escrita - revisão e edição (Igual).

Oliveira, Victor José Machado de – Conceituação (Liderança), Análise formal (Igual), Investigação (Igual), Metodologia (Igual), Administração de projeto (Liderança), Supervisão (Liderança), Validação (Igual), Escrita - revisão e edição (Igual).

Apoio e financiamento:

Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)
Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM)

Revisão textual:

Normalização bibliográfica (APA 7ª Ed.), preparação e revisão textual em português:
Vera Lúcia Fator Gouvêa Bonilha <verah.bonilha@gmail.com>
Versão e revisão em língua inglesa: Viviane Ramos <vivianeramos@gmail.com>

Editores responsáveis:

Editor Associado: Alexandre Fernandez Vaz <<https://orcid.org/0000-0003-4194-3876>>
Editor Chefe: Antônio Carlos Rodrigues de Amorim <<https://orcid.org/0000-0002-0323-9207>>