

Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo: um estudo com professores de educação física

*Natália da Silva de Oliveira*¹

*Fernando Donizete Alves*²

*Luana Zanotto*³

RESUMO

Este estudo objetivou analisar o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) como momento de formação continuada na ótica de professores de Educação Física. Desenvolvido na abordagem qualitativa, teve como locus de produção de dados o HTPC ocorrido na rede municipal de ensino de uma cidade do interior do Estado de São Paulo, Brasil. Como instrumentos de coleta de dados foram utilizados a observação participante com registros em diários de campo e a entrevista semiestruturada. A análise do material foi feita à luz da análise de conteúdo. Os resultados expressam que o HTPC foi reconhecido como espaço e tempo para a formação continuada dos professores, segundo as situações em que ocorreram trocas de experiências sobre como proceder com o planejamento e à prática pedagógica no trato pedagógico com as crianças. O estudo colabora com discussões acerca de temas tangenciais aos processos formativos circunscritos a atuação de professores de Educação Física na infância.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Física. Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo. Formação continuada.

¹ Mestra. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, Ibaté, São Paulo, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2092-3801>. E-mail: natalia_silva_oliveira@outlook.com.br.

² Doutor. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9354-7851>. E-mail: alves.sommer@gmail.com

³ Doutora. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Goiás, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1877-4170>. E-mail: luanazanotto@ufg.br.

Collective Pedagogical Work Schedule: a study with physical education teachers

ABSTRACT

This study aimed to analyze the Collective Pedagogical Work Schedule as a moment of continuing education in the view of Physical Education teachers. Developed in the qualitative approach, HTPC took place in the municipal school network as a locus of data collection in a city in the interior of the State of São Paulo, Brazil. As data collection instruments, participant observation was used with records in field journals and the semi-structured interview. The analysis of the material was done in light of the content analysis. The results express that the HTPC was recognized as space and time for the continuing education of teachers, according to the situations in which there were exchanges of experiences on how to proceed with the pedagogical planning and practice in the pedagogical treatment with the children. The study collaborates with discussions about themes that are tangential to the formative processes of Physical Education teachers who act as educators of childhood.

KEYWORDS: Physical Education. Collective Pedagogical Work Schedule. Continuing education.

Horario de trabajo pedagógico colectivo: un estudio con profesores de educación física

RESUMEN

Objetivó analizar el Horario de Trabajo Pedagógico Colectivo como momento de formación continuada en la óptica de profesores de Educación Física. Desarrollado en el abordaje cualitativo, tuvo como locus de recogida de datos el HTPC ocurrido en la red municipal de enseñanza una ciudad del interior del Estado de São Paulo, Brasil. Como instrumentos de recolección de datos se utilizaron la observación participante con registros en diarios de campo y la entrevista semiestructurada. El análisis del material se hizo a la luz del análisis de contenido. Los resultados expresan que el HTPC fue reconocido como espacio y tiempo para la formación continuada de profesores, según las situaciones en que ocurrieron intercambios de experiencias sobre cómo

preceder con la planificación y la práctica pedagógica en el trato pedagógico con los niños. El estudio colabora con discusiones acerca de temas tangenciales a los procesos formativos de profesores de Educación Física que actúan como educadores de la infancia.

PALABRAS CLAVE: Educación Física. Horario de trabajo pedagógico colectivo. Formación continuada.

* * *

Introdução: o ponto de partida

Inúmeros estudiosos discutem o papel da formação inicial e continuada de professores na qualidade da atuação docente e no processo de desenvolvimento profissional (Mizukami, 2004; Roldão, 2007; Imbernón, 2010; Anacleto et al., 2017). Além disso, observam-se as necessidades formativas de professores responsáveis por práticas de ensino coerentes ao universo educativo, no qual a dedicação, o estudo e, principalmente, a reflexão sobre a prática estão entre os fundamentos das discussões acadêmicas no campo da formação docente (Borges, 2004; Tardif, 2010).

Para Sadi (2006), a formação inicial é definida como o processo de desenvolvido e formação durante os cursos de graduação. Em conformidade, Metzner (2016) enfatiza que a formação inicial se caracteriza por um espaço/tempo de aquisição de conhecimentos e capacidades que são imprescindíveis para o exercício da profissão. Na ótica desses autores, compreende-se que o período de formação inicial de professores é caracterizado pela estrutura de cursos de graduação em licenciatura que possui em média quatro a cinco anos de duração e é validado por meio de um diploma.

A formação continuada, por sua vez, se relaciona à formação permanente na atividade docente, incluindo as propostas de capacitação, atualização e aperfeiçoamento. Na perspectiva de Fusari e Franco (2007, p. 133), a formação continuada ocorre após a formação inicial (cursos de nível superior: licenciaturas, bacharelados, etc.), a partir do ingresso na carreira

do magistério. Trata-se de “[...] tudo aquilo que ocorreu antes do ingresso no trabalho entra na categoria da formação inicial e, o que ocorre depois, na categoria de formação contínua”. Os autores referem-se a dois tempos de formação: um tempo anterior e outro posterior.

Alguns autores corroboram com teorias acerca da formação de forma contínua, isto é, se estendendo a toda vida profissional do professor (Rangel-betti, 2001b; Marcelo Garcia, 1995). Marcelo-Garcia (1995, p. 55) resgata as concepções teóricas de Schon para dizer que “apesar de ser composta por fases claramente diferenciadas do ponto de vista curricular, a formação de professores é um processo que tem de manter alguns princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns, independentemente do nível de formação em causa”.

Para Romanowski (2007), a formação continuada de professores é imprescindível, para tanto, esta formação deve ocorrer em continuum, tendo início na escola de educação básica, passando pela formação superior, continuando ao longo da carreira docente, por meio da reflexão sobre a prática, em cursos, entre outros. Em via de regra, a formação continuada corresponde a um processo de educação permanente que ocorre no próprio local de trabalho, oportunizando e oferecendo competências que enriquecem a prática pedagógica do professor. Assim, o processo formativo representa um processo de desenvolvimento profissional que possui a escola como lócus de contínua aprendizagem docente.

Dentre as suas características, esta formação permite ações reflexivas sobre o exercício docente (Pérez-Gómez, 1992; Zeichner, 1993; Alarcão, 1996; Schon, 1997). Segundo Alarcão, “uma prática reflexiva leva à (re)construção de saberes, atenua a separação entre teoria e prática e assenta na construção de uma circularidade em que a teoria ilumina a prática e a prática questiona a teoria” (Alarcão, 2005, p. 99). Em conformidade, o contato diário com a prática é um fator importante para que a reflexão ocorra, pautada em questões sobre situações diárias de trabalho. Segundo Januário, Anaclato e Henrique (2009) “a experiência profissional e pessoal

dos professores parece emergir, no que respeita ao perfil decisional do professor, assentando no habitus e nas representações das suas concepções teóricas e práticas em relação às diferentes etapas do desenvolvimento profissional”. Analogamente, Freire (1996) destaca que o fundamental para que a formação continuada ocorra, é a reflexão crítica sobre a prática, pois pensando em sua prática pedagógica vigente, é que se melhora e transforma a prática que será usada no futuro.

A formação de professores nos moldes crítico-reflexivos implica compreender o professor não como um reprodutor de ideias e práticas, mas sim, pesquisador de suas próprias práticas. Nesse sentido, Zeichner (1993, p. 16) afirma que:

Reflexão também significa o reconhecimento de que a produção de conhecimento sobre o que é um ensino de qualidade não é propriedade exclusiva das Universidades e Centros de Investigação e Desenvolvimento e de que os professores também têm teorias que podem contribuir para uma base codificada de conhecimentos do ensino.

Conforme Mendes (2008), o professor cotidianamente encontra desafios provenientes de sua prática, e diante disso, faz uso de seus saberes na busca de possíveis soluções para dar continuidade a seu trabalho, produzindo conhecimentos e transformando sua prática docente. Destarte, teoria e prática são relacionadas de forma dialógica, o qual, nesse processo, o professor torna-se pesquisador. Gauthier et al. (2006) e Tardif (2010) corroboram com a discussão a partir de estudos sobre os saberes docentes, ou seja, dos saberes que os professores possuem e usufruem para exercerem a prática de ensinar ou, conforme explana Roldão (2007, p. 94), “fazer outros se apropriarem de um saber” – ou melhor, “fazer aprender alguma coisa a alguém”. Segundo Tardif (2010, p. 36), estes saberes constituem-se “em um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e

experienciais”. O referido autor enfatiza que os saberes adquiridos em período de formação inicial são denominados saberes profissionais. Em suas palavras: “Podem-se chamar de saberes profissionais o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação)” (Tardif, 2010, p. 36-37).

No entanto, o conjunto de saberes docentes necessários para a incerta, única, variável e, portanto, complexa tarefa de ensino, não se reduz apenas ao domínio dos saberes profissionais. Por este motivo, dentre os outros saberes (disciplinares (conteúdo), curriculares e experienciais) explanados por Tardif (2010), determinados processos de formação continuada podem ir ao encontro da promoção e da compreensão da existência de um saber experiencial, isto é, quando o docente permanece em formação por meio e ao longo de sua trajetória profissional, nas e para as atividades do cotidiano da profissão.

Sobre os saberes da experiência, para o autor supracitado:

Os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser (Tardif, 2010, p. 38-39).

Notadamente, são nas experiências do cotidiano que os professores incorporam e transformam conhecimentos e saberes sobre a prática. Com isso, reiteramos a necessidade de investimentos em programas de desenvolvimento profissional que permitam reflexões sobre os saberes e experiências vivenciadas no dia a dia do fazer pedagógico. Sobre o assunto, Freire (2001, p. 72) expõe:

A melhora da qualidade da educação implica a formação permanente dos educadores. E a formação permanente se funda na prática de analisar a prática. É pensando sua prática, naturalmente com a presença de pessoal alta-mente qualificado, que é possível perceber embutida na prática uma teoria não percebida ainda, pouco percebida ou já percebida, mas pouco assumida.

Destarte, os professores se formam conforme suas experiências, todavia relacionadas com os contextos escolares em que atuam. Neste sentido, para Tardif e Raymond (2000) e Mizukami e Reali (2002), há a necessidade de que a formação continuada de professores esteja imbricada às circunstâncias escolares, de modo que a ação e a superação docente colaborem para o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos.

Para um ensino de melhor qualidade, os professores devem participar de ações que despertem a autopostura crítica e reflexiva e não apenas reproduzam ideias determinadas por outros (gestores escolares, coordenadores pedagógicos). Assim, espera-se que eles atuem em acordo com os contextos e as características do local de seu real espaço de trabalho, consoante às problematizações e às resoluções das situações presentes no trato educativo e nas necessidades formativas expressas.

No campo de conhecimento do fazer docente da Educação Física, enquanto componente curricular obrigatório da escola, Rangel-Betti (2001a, p. 30) evidencia:

Os dias atuais demonstram que não há mais espaço para os acomodados, os desmotivados, os que simplesmente reproduzem e não transformam. Apenas um profissional reflexivo, em meu entender, será capaz de ultrapassar as fronteiras e obstáculos que surgem em todos os instantes. A reflexão, desde o início da formação, poderá fornecer um suporte capaz de tornar o professor um crítico positivo de seu trabalho, levando-o a nunca estar

satisfeito, com o objetivo de melhorar cada vez mais a qualidade de seu ensino.

Conforme expõem Gimeno Sacristán (1995) e Tardif e Raymond (2000), a gestão e as estratégias utilizadas a partir do conhecimento do contexto são particulares de cada professor, uma vez que estão condicionadas às suas concepções e experiências prévias. Além dos esforços empreendidos pelo professor, são necessários investimentos para acesso às melhores condições de trabalho, assim como ações de incentivo dos órgãos responsáveis pelo investimento em percursos de capacitação docente. Neste âmbito, a formação continuada em local de trabalho é proposta, tendo em vista que é na escola em que se encontram as demandas e as dificuldades aparentes do professor, tendo estas, contextos e particularidades próprias do ambiente.

Dada a escola como lugar de formação docente, o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) pode ser considerado um potencial espaço-tempo de (re)constituição profissional, já que se trata de um horário previsto na carga horária do professor para fins organização do trabalho pedagógico (Oliveira, 2006; Mendes, 2008; Cunha; Ometto, 2013; Santos; Oliveira; Ferreira Neto, 2016). Paraphrasing Oliveira (2006, p. 2): “pode ser um local para que discussões sobre ensino-aprendizagem ocorram”.

Segundo Cunha e Ometto (2013), o HTPC é um espaço de formação no qual, a socialização de experiências e a discussão sobre práticas pedagógicas ocorrem produzindo saberes a favor do Projeto Político Pedagógico da escola. Estes encontros podem ser considerados formativos na medida em que professores e gestores passam a elaborar projetos, colaborar e discutir práticas em comunhão, ou seja, quando se configura como ambiente de desenvolvimento conjunto. Além disso, oportuniza aos professores um momento de trocas de experiências, cooperatividade e aprendizagem, o que pode potencializar o processo de ensino e de aprendizagem. Nesta perspectiva, compreendemos a formação continuada de professores como um

processo contínuo e permanente, no qual o docente está em constante reflexão, ressignificando e transformando sua prática.

Em linha de síntese, o HTPC é propício para atuar como um tempo-espço de formação docente, em que as trocas de experiências e as discussões sobre diversas práticas ocorrem, favorecendo processos de formação conjunta entre professores e coordenadores pedagógicos. A partir deste panorama e com as atenções viradas para o professor, questionamos: como o professor em exercício profissional compreende o momento de trabalho coletivo no processo de formação continuada?

O presente estudo se insere na análise do HTPC como momento de Formação Continuada para os professores que incide nos seus processos formativos de saberes, fazeres e das competências profissionais, bem como às formas de aquisição dos mesmos no decorrer do exercício profissional. Desponta na compreensão das práticas pedagógicas desencadeadas na Educação Física escolar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, abrangendo os aspectos pedagógicos desenvolvidos com crianças entre quatro aos dez anos de idade, já que, para Quaranta, Franco e Betti (2016) em ambos os segmentos ainda permanecem dificuldades a serem questionadas e superadas na prática de ensino, seja no âmbito da formação inicial docente, das condições de trabalho ofertadas pelas escolas, das ambiguidades epistemológicas decorrentes das especificidades no trato da infância e da fragilidade acometidas pelo trabalho em equipe.

Em consonância com o cenário apresentado, o presente estudo objetiva analisar e compreender o HTPC como momento de formação continuada na ótica de professores de Educação Física atuantes nos anos iniciais da Educação Básica. Buscamos identificar a compreensão do professor a partir das condições estruturais fornecidas nestes momentos, do ponto de vista dos próprios sobre a viabilidade formativa em HTPC.

Metodologia

Para o desenvolvimento deste estudo, após aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) - Ofício CEP nº: 2.310.975 - foi realizada uma pesquisa fundamentada na abordagem qualitativa (Minayo, 1999) com delineamento descritivo-exploratório (Gomes, 1994; Creswell, 2007). Neste estudo, a preocupação não esteve na quantificação da realidade investigada, mas sim na compreensão dos significados, valores e das crenças dos participantes.

O grupo de sujeitos foi composto por um total de quatorze professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil e/ou no Ensino Fundamental I na Educação Básica de um município do interior do estado de São Paulo, Brasil. Todos possuem licenciatura em Educação Física e compreendem dos 26 aos 55 anos de idade. Há professores iniciantes, formados recentemente, e professores em fase de aposentadoria, formados há mais tempo, com aproximadamente vinte anos de carreira. Também compõe o quadro de participantes o coordenador pedagógico da Educação Física do município, o qual é formado em Pedagogia e Educação Física.

Uma vez definida a amostra, os participantes foram informados acerca dos aspectos relativos à pesquisa e foi solicitada a sua autorização para o desenvolvimento dos procedimentos inerentes à coleta de dados – momento em que foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, lido e assinado pelos mesmos. Assim, salientamos que foram respeitados todos os cuidados éticos no que se refere ao consentimento de participação dos professores, ao anonimato por meio de nomes fictícios e à confidencialidade dos dados.

A coleta dos dados foi realizada no horário específico de reunião do corpo docente de Educação Física do município. Trata-se de um momento diferente do Horário convencional (em que participam gestores, pedagogos e outros professores de distintas áreas do conhecimento), pois neste HTPC,

foco do presente estudo, participam apenas os professores de Educação Física e o gestor pedagógico da área.

A primeira ronda de levantamento das informações foi feita com a observação participante das reuniões, seguida pelo registro em diários de campo. Segundo Bogdan e Biklen (1994) e Ludke e André (2012), esta técnica oferece um maior contato com os participantes e, igualmente, favorece os estreitamentos de vínculos pautados em uma relação de confiança entre pesquisador e participantes, o que permite chegar mais próximo da realidade social investigada. Foram coletados um total de seis encontros/reuniões de HTPC de duas horas que ocorriam quinzenalmente.

Na segunda ronda de coleta foram realizadas entrevistas semiestruturadas (Negrine, 1999) com cinco professores, na perspectiva do grupo focal (Gatti, 2005). O método de escolha dos entrevistados respaldou-se nos mais participativos (pela frequência no compartilhamento de ideia, oferta de críticas e sugestões durante as reuniões), tempo de serviço (variando entre professores com mais tempo de efetividade e professores contratados anualmente) e voluntariedade. As questões buscaram aprofundar entendimentos sobre como o professor compreende a formação continuada, como acreditam que tal momento acontece no HTPC da Educação Física e como as discussões impactam na melhoria da atuação e para a reflexão da prática pedagógica.

A discussão dos resultados pautou-se na triangulação entre os dados dos questionários aplicados; a bibliografia utilizada, que vinha ao encontro da temática abordada; e, também, as posições assumidas pelos autores da investigação em relação ao tema. Embasados nestes pressupostos, a análise dos resultados pautou-se nos referenciais de Bardin (2009), os quais possibilitaram desvendar duas categorias que reúnem os conteúdos presentes nos dados obtidos. A primeira, intitulada, “Dimensões do HTPC da Educação Física do município” e, a segunda: “O HTPC como tempo-espço formativo dos professores”, apresentadas no item a seguir.

Resultados e Discussões

Dimensões do HTPC da Educação Física do município investigado

Diante do levantamento e análise dos diários de campo foi possível conhecer e caracterizar o HTPC em que os professores participam. Os professores de Educação Física cumprem três momentos distintos de planejamento previstos na carga de trabalho, a saber: duas horas semanais de Trabalho Pedagógico Individual (HTPI), duas horas (em semanas alternadas) de HTPC convencional com professores de outras áreas do conhecimento (pedagogos e professores de música), na escola em que possuem maior carga horária de trabalho, e duas horas (em semanas alternadas) de HTPC específico ao coletivo docente de Educação Física, que representa o lócus de análise deste artigo.

As reuniões do HTPC específico foram quinzenais, intercalando-se com os convencionais. No HTPC específico, os encontros possuem um momento de início com informes gerais, por exemplo, para discussões sobre a implementação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) (Brasil, 2018) e divulgação de eventos científicos na área.

Na sequência, são discutidas ações do município e dos professores para as próximas duas semanas (planejamentos e revisão do relatório das atividades semanais). Em todos os encontros o coordenador pedagógico distribui pautas e conteúdos impressos, tais como, casos de ensino na área, textos motivacionais e materiais complementares para contextualização dos temas discutidos em reunião. Além disso, vídeos de exemplos de atividades corporais e demais demonstrações de possibilidades didáticas são frequentes nos encontros observados. Alguns desses vídeos são do acervo e aulas dos próprios professores executando atividades com as crianças.

Deste modo, o HTPC é organizado por distintas situações, isto quer dizer que existe um trabalho diligente realizado pelo coordenador para que o Horário aconteça de forma estruturada. Com relação às intenções deste

profissional, compreendemos que o gestor oferta alguns aportes, sobretudo pautados na literatura científica, para que os professores embasem as práticas pedagógicas em conhecimento acadêmico-científico, além de contextualizar ações para o planejamento coletivo em objetivos de ensino articulados entre os níveis de ensino.

Estas características dialogam com Franco (2008), ao expressar que o papel do coordenador vai além de planejar e organizar as reuniões, pois ao fazê-lo, deve recrutar ações de incentivo a um processo reflexivo de discussões entre os pares que encaminhe direções aos processos de formação em serviço. O coordenador, neste caso, responsável pela formação continuada dos professores, deve perceber que a sua atuação é de segunda ordem, capaz de atuar e de permitir refletir sobre as situações educativas entre os docentes. Tal cenário oferta indícios de que o HTPC analisado apresenta condutas formativas à ação profissional, segundo a literatura consultada (Mendes, 2008; Santos; Oliveira; Ferreira Neto, 2016).

Outro foco de verificação respalda-se nas discussões, encabeçadas pelo coordenador ou emergida no diálogo entre os professores, sobre a premente necessidade do ensino das quatro modalidades esportivas mais conhecidas no universo da Educação Física escolar (basquetebol, futebol, handebol e voleibol). Outrossim, em discussões para o planejamento de práticas ligadas às datas comemorativas (dia do índio, festa junina, desfile cívico, folclore, etc.).

A relação da Educação Física com o esporte se faz muito forte no universo escolar. Segundo Rangel-Betti (1999) o ensino do esporte nas aulas de Educação Física não são o problema em si, no entanto, deve haver a possibilidade de conhecimento de outras práticas corporais, que muitas vezes não são veiculadas na escola. No que tange à discussão do ensino dos esportes na Educação Física nas etapas iniciais da Educação Básica, Barros (2014) considera que investir no ensino das tradicionais modalidades reforça um estereótipo presente na área há mais de década, no qual a Educação Física lida apenas com o ensino dos esportes coletivos. Esta visão remete às

noções reducionistas, oriundas das abordagens psicomotora, desenvolvimentista e esportivistas da área, portanto, ainda distante das concepções críticas de ensino.

Neste ínterim, compreendendo que o planejamento não se estrutura apenas com base apenas nas referidas modalidades esportivas, ainda que sejam relevantes para conhecimento dos alunos. No entanto, as propostas de ensino contextualizadas e integradas com uma gama maior de conteúdos e práticas corporais referentes ao ensino dos jogos e brincadeiras enriqueceriam os processos de aprendizagem nas etapas iniciais da Educação Básica. Parafraseando Caparroz e Bracht (2007, p. 33) “por mais difícil que seja, é preciso que os professores de educação física tomem consciência de que o seu saber fazer didático-pedagógico não está dado a priori e sim em um contínuo processo de (re)construção”.

Soma-se a isso, a vertente de que as ações pedagógicas desencadeadas na Educação Infantil depreendem-se em função de datas comemorativas, o que também empobrece as perspectivas curriculares desenvolvidas. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010), na Educação Infantil devem-se apresentar as interações e a brincadeira, ao conhecimento de si e às experiências sensoriais e expressivas no trabalho com crianças como eixos norteadores de ensino. É nesta perspectiva que se deve orientar o trabalho pedagógico da Educação Física.

HTPC como tempo e espaço formativo na ótica dos professores

Quanto à análise das concepções dos professores sobre formação continuada, face aos moldes como o HTPC foi desenvolvido, segundo as lentes dos professores, este horário oferta processos contributivos para a atualização profissional e para a melhoria da prática. Ao perguntarmos o que compreendem por ‘formação continuada’, os entrevistados sinalizaram conceitos sobre a atualização profissional e a melhoria da prática de aula. A título de exemplo, para Ruan: “Formação continuada é aquele auxílio,

aquela base que às vezes te sustenta. Aquele conteúdo que você já não vê há muito tempo ou um reforço, é aquele auxílio que professor precisa”.

Com base na fala de Ruan e nas observações sistemáticas das reuniões, consideramos que os professores se identificam com o formato como o HTPC é realizado, assumindo que a atualização profissional ocasionada neste horário é um benefício para a atuação e carreira docente, uma vez que se configura em espaço para melhor conhecer e discutir a realidade educativa. Roldão (2007, p. 99), sistematiza o conhecimento profissional para o ensino da seguinte forma: “O conjunto de informações, aptidões e valores que os professores possuem, em consequência da sua participação em processos de formação (inicial e em exercício) e da análise da sua experiência prática”.

Entretanto, Marcelo-Garcia (1995) orienta para o fato de que mais do que aos termos aperfeiçoamento, reciclagem, formação em serviço, formação permanente, convém prestar atenção no conceito de desenvolvimento profissional de professores. Neste sentido, observamos que a noção de desenvolvimento ao longo da carreira não esteve presente nos discursos e contextos analisados, o que indica uma não compreensão de formação como um processo evolutivo e continuado por estes professores.

De modo controverso, os professores veem com “bons olhos” os moldes como o HTPC da Educação Física são propostos, ao perceberam as ações de desenvolvimento profissional nas reuniões (com reforço para o papel direcionador do coordenador pedagógico neste processo), por exemplo, a partir de debates sobre o planejamento de ensino, diluindo a centralização da decisão do o que fazer entre o coletivo docente. Nesta direção, o direcionamento do HTPC para a área, segundo entrevistados, é formativo, pois proporciona trocas de experiências com base nas características pessoais, profissionais e nas peculiaridades da rede de ensino em que trabalham.

Na concepção dos professores de Educação Física, o HTPC específico foi compreendido como um espaço/tempo de discussões voltado às especificidades da área, enquanto que o HTPC convencional, foi descrito

como um momento voltado para a discussão de assuntos inerentes às escolas e atuação dos pedagogos. Nas palavras do professor Marcos:

Na especificidade da Educação Física, o HTPC na escola [convencional] quase não passa, uma ou outra coisa. Por exemplo, o que as professoras percebem da minha aula, daí pergunta e fala, mas de ser voltado pra uma formação que abrange outras áreas, geralmente é só alfabetização, ou algum outro material de apoio [...].

Quando comparado ao HTPC convencional, o HTPC específico foi compreendido como o momento mais proveitoso à formação desses professores de Educação Física, dado a sua especificidade e oportunidade de reflexão sobre as nuances da realidade concreta da Educação Física escolar em organização as experiências aproximadas. Na fala do professor Carlos, na análise comparativa dos horários, temos: “da Educação Física é mais direcionado, como estão todos os profissionais da área, a troca de informações e experiências é muito mais efetiva na questão para absorver alguma coisa nova, uma prática nova”.

A fala da professora Maria é concordante ao mencionar:

[...] as diferenças então, acho que é justamente isso, a questão do conteúdo mesmo em si, que um é muito mais voltado para nossa área e o outro não é tanto assim, não é englobado. E a gente até, no HTPC da Educação Física, faz um link assim com a questão pedagógica de aprendizagem, tem toda uma discussão sobre a educação em geral. É levado até pesquisas em torno da educação, em geral, no HTPC convencional não acontece isso. Falamos mais do que acontece na rotina aqui da escola, cada professor e de sua sala de aula.

Os professores destacaram a baixa participação quando em HTPC convencional, o que é reforçado pela professora Kauany ao dizer que as estratégias utilizadas em reuniões destes HTPCs estão direcionadas para formação e atuação dos pedagogos, verificadas, por exemplo, na demasiada discussão acerca das metodologias de ensino para a aquisição do domínio da leitura e da escrita dos alunos do Ensino Fundamental I.

Dentre os principais desafios encontrados nos discursos para articular a Educação Física às demais áreas de conhecimento da escola, relevam-se a ausência de tempos/espços institucionalizados para o diálogo entre os professores, pois, mesmo havendo condutas balizadoras no PPP para ações integrativas, os professores relatam não dispor de um tempo específico para encaminhar ações conjuntas.

Neste âmbito, refletimos sobre a invisibilidade da Educação Física na pauta das reuniões pedagógicas convencionais nas escolas e, conseqüentemente, a baixa interação entre os professores de Educação Física e os professores regentes, o que remonta à hierarquização entre os conteúdos e profissionais da educação. De acordo com Ayoub (2001, p. 54-55): “entre os(as) professores(as) “especialistas” ocorre também uma forte hierarquização em relação à área de formação: educação física e artes são áreas consideradas menos “nobres” e, portanto, são desvalorizadas no rol das disciplinas escolares”.

Fundamentalmente, a autora esclarece: “as hierarquizações geram disputas por espaços político-pedagógicos e, de outro lado, os riscos de uma abordagem fragmentária de conhecimento que tende a compartimentar a criança” (Ayoub, 2001, p. 54). Nessa lógica estrutural, evidencia-se que a falta de articulação entre os saberes docentes tem sido favorecida pela incompreensão acerca do papel da Educação Física, cuja, na maioria dos casos, possui a função de ocupar o tempo das crianças enquanto os professores de sala realizam o planejamento individual.

Soares (1996) relembra a Educação Física como área de ensino nas escolas e reconhece a sua falta de reconhecimento e prestígio como área do

conhecimento, assim como relatam González e Fensterseifer (2010), ao anunciar que o lugar da Educação Física no contexto escolar ainda é objeto de debate, contradição e deslocamentos. Assim, consideramos que a articulação restrita aos diferentes saberes e fazeres acaba por fortalecer representações que colocam a Educação Física como função auxiliar dentro da escola.

Conforme afirmam Bonfietti et al. (2019), a falta de existência de diálogo leva à repercussão negativa sobre a presença do especialista, especialmente na Educação Infantil, o que gera uma possível fragmentação do processo de ensino. Por isso, acreditamos que estes professores não deveriam sentir-se “isolados” no diálogo com os colegas, mas sim trabalhar de maneira interdisciplinar em diálogo constante com as outras áreas, favorecendo a integração com os outros saberes escolares, contribuindo para que a área não fosse considerada apenas como um apêndice nesse contexto. Para tanto, é imprescindível a realização de ações do município que oportunizem as condutas interdocentes.

Cumprir dizer que as trocas de experiências via diálogo estiveram presentes nos relatos dos entrevistados, bem como nos registros realizados em diários de campo. Os professores alegam que os momentos formativos ocorrem quando dialogam e trocam informações sobre seus fazeres e saberes oriundos das aulas. Isto fica evidente no trecho de diário abaixo, no qual, ao mostrar um vídeo sobre o respeito na Copa do Mundo (futebol), o coordenador pedagógico discorre sobre a importância do trabalho calcado no respeito das diferentes etnias presentes nos intramuros escolares. O contexto de emersão da fala expressa:

Os professores conversaram também em pequenos grupos de dois ou três docentes. Então, eles começaram a conversar sobre a importância de trabalhar em conjunto, pois, por muitas vezes, não importa apenas ter um profissional que se destaque se ele não

trabalha em conjunto com os demais (DIÁRIO DE CAMPO 3, HTPC específico).

Segundo os professores de Educação Física, o que promove e enriquece a formação continuada são as trocas de informações sobre as práticas e vivências. Conforme denota Pérez-Gomes (1992, p. 102), “a ação cotidiana de qualquer profissional prático depende do conhecimento tácito que mobiliza e elabora durante a sua própria ação”. Neste sentido, mais uma vez, o diálogo pautado no saber-fazer entre os pares foi visto como conduta que enriquece a formação profissional, afirmação respaldada no fato de os professores delegarem pouca efetividade à própria participação em HTPC convencional, em que há constante troca de saberes apenas entre os pedagogos.

Destarte, a formação é fundamentalmente entendida como processo de socialização e reflexão dos fazeres profissionais integrados significativamente na prática cotidiana da escola. A reflexão não é uma forma individualizada do trabalho docente, antes pressupõe relações sociais. Este conceito remete à formação no dia a dia da escola, que não devem acontecer apenas em momentos formativos propostos pela secretaria, mas, sobretudo, em reuniões pedagógicas e em momentos de acompanhamento entre equipe gestora e professores.

Houve ainda a percepção dos professores frente à ação do coordenador em exibir vídeos e propor leituras disparadoras para a reflexão, intencionalmente para desencadear processos de melhoria da atuação docente. Mas, segundo eles, tais propostas realmente se efetivam quando em diálogo com os colegas, isto é, pelas trocas de experiências por meio dos relatos sobre os desafios, dos dilemas e das conquistas verificadas no dia a dia das aulas, ações que desencadeiam a sabedoria da prática oriunda das experiências profissionais (Shulman, 1987).

As permutas entre os sujeitos são o que delegam caráter de formação continuada ao HTPC, segundo as lentes dos professores. Tardif (2010) já

anunciava que as trocas de experiências são consideradas meios profícuos para que a formação continuada ocorra. No entanto, segundo a indicação dos professores, cumpre dizer que estes horários não são capazes de torná-los aptos e confiantes para oferecer práticas condizentes às especificidades das infâncias com as quais trabalham.

Disto, urge a necessidade de um processo efetivo de desenvolvimento profissional docente, com investimento municipal em cursos realizados fora da escola (cursos de curta duração, tais como, colóquios, congressos, simpósios, jornadas) em articulação com a prática cotidiana. O processo de diálogo com a situação real deixa transparecer aspectos ocultos da realidade, criando novas referências, novas formas e perspectivas de compreender e desencadear o ensino. Neste sentido, a fala da professora Maria expressa: “é preciso um investimento do município, do estado, da rede, na formação mesmo, em cursos para o professor durante a vida profissional dele”.

Considerações finais

O presente estudo objetivou analisar e compreender o HTPC como momento de formação continuada na ótica de professores de Educação Física atuantes nos anos iniciais da Educação Básica. Tendo em vista que o horário é um componente da carga de trabalho do professor, nesta pesquisa identificou-se que quando composto por especialistas de uma mesma área do conhecimento, o HTPC configura-se como momento formativo, pelo fato de permitir trocas contextualizadas à realidade profissional, conforme observado.

Os diálogos entre os participantes caracterizaram os processos de formação e foram compreendidos como o aspecto mais proveitoso quando comparado ao HTPC convencional. Os professores alegam que as ocasiões formativas ocorrem quando dialogam e trocam informações sobre seus fazeres e saberes. As trocas de experiências estiveram fortemente presentes

na fala dos professores, o que confirma os resultados levantados e converge com o referencial teórico adotado para discussão do tema.

Consideramos que por meio do diálogo sobre a prática, foi possível aos professores apoiar e desenvolver o pensamento prático, graças a uma reflexão conjunta (e recíproca) entre eles e entre o coordenador pedagógico da área. Por isso, relevamos que a existência de reuniões que congregam os professores de Educação Física do município configura-se como um avanço para a área e para a Educação escolar, tendo em vista os momentos para reflexões específicas sobre o ensino e a aprendizagem, suas potencialidades e fragilidades.

Acredita-se que tanto o coordenador pedagógico quanto os professores devam participar da construção do que é necessário ser discutido no espaço tempo investigado e, neste caso, relembramos das necessidades formativas expressas pelos professores, as quais devem ser pautadas no HTPC, a fim de combater as fragilidades docentes observadas na prática. Pensar processos de formação centrados nos docentes atua como possibilidade de maior eficácia para a desejada educação de qualidade. Similarmente, o diálogo como semeador e transformador de conhecimento indica um caminho profícuo para pensar ações de formação continuada.

Este estudo colaborou com discussões acerca de temas tangenciais à formação docente de qualidade voltada para professores de Educação Física que atuam como educadores da (na) infância. Recomendações para pesquisas futuras se dão no sentido de relacionar os processos formativos aos múltiplos campos de saberes dos professores, para tornar a prática profissional cada vez mais articulada às demandas das crianças.

Referências

ALARCÃO, I. (Org.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão* (Coleção CIDInE). Porto, Portugal: Porto Editora, 1996.

ANACLETO, F. N. A., et al. Continuing education of physical education teachers and self-assessment of the teaching domain. *Motriz*, Rio Claro, v. 23, n. 3, p. 1-11, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1980-6574201700030028>

- AYOUB, E. Reflexões sobre a Educação Física na educação infantil. *Revista Paulista de Educação Física*, São Paulo, supl. 4, p. 53-60, 2001. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2594-5904.rpef.2001.139594>
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições, 70, 2009.
- BARROS, A. M de. *Os conteúdos e a prática pedagógica de educação física: análise do currículo do Estado de São Paulo*. 2014. 193 f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2014.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Notas de campo. Coleção Ciências da Educação, Porto Editora. In: *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*, 1994.
- BONFIETTI, P. E., et al. O/a professor/a de educação física na educação infantil. *Revista @mbienteeducação*, v. 12, n. 1, p. 160-176, jan. 2019. DOI: <https://doi.org/10.26843/v12.n1.2019.674.p160-176>
- BORGES, C. M. F. *O professor da educação básica e seus saberes profissionais*. Araraquara, SP: JM editora, 2004.
- BRASIL. *Lei nº 9.393, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 16 jun. 2020.
- BRASIL. *Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009*. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 22 ago. 2023.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica.. Brasília, MEC/SEB: Presidência da República, 2018.
- CAPARROZ, F. E.; BRACHT, V. O tempo e o lugar de uma didática da Educação Física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 28, n. 2, p. 9-20, jan. 2007.
- CRESWELL, J. W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Tradução Luciana de Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- CUNHA, R. C. O. B.; OMETTO, C. B. C. N. O trabalho coletivo na escola: o projeto político-pedagógico como pauta de formação. *Educação*, Porto Alegre, v. 36, p. 402-411, 2013.
- FRANCO, M. A. S. Coordenação pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade. *Revista Múltiplas Leituras*, v.1, n. 1, p.117-131, 2008.
- FREIRE, P. *Política e educação: ensaios*. Editora São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUSARI, J. C.; FRANCO, A. P. de. Formação contínua em serviço e projeto pedagógico: uma articulação necessária. In: Ghedin, E. (Org.). *Perspectivas em formação de professores*. Manaus: Editora Valer, 2007. p. 23-41.

GATTI, B. A. Introduzindo o Grupo Focal. In: GATTI, B. A. *Grupo Focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Brasília: Líber Livro, 2005. p. 7-75.

GAUTHIER, C., et al. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

GIMENO SACRISTÁN, J. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto, 1995. p. 63-92.

GOMES, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. S. de. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*, 1994, p. 67-80.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do “não-lugar” da EF escolar II. *Cadernos de Formação RBCE*, Brasília, v.1, n. 2, p. 10-21, mar. 2010.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza* (S. C. Leite, Trad.). 8. ed. (Coleção questões da nossa época). São Paulo: Cortez, 2010.

JANUÁRIO, C.; ANACLETO, F.; HENRIQUE, J. Investigação Educacional: o paradigma ‘pensamento do professor’. *Lecturas educación física y deportes*, Buenos Aires, v. 14, p. 1-5, s./p., 2009.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U., 2012.

MARCELO GARCÍA, C. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NOVOA, A. (Org.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 53-76.

MENDES, C. C. T. *HTPC: hora de trabalho perdido coletivamente?* 2008. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2008.

METZNER, A. C. Educação Física, formação inicial de professores e o mercado de trabalho. *Educação: Revista do Centro de Educação UFSM*, Santa Maria, v. 41, n. 3, 2016, p. 645-656. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984644417918>

MINAYO, M. C. S. de. *Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social*. In: Minayo, M. C. S. (Org.) *Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade*. Ed. Vozes; Petrópolis, 1999, p.9-29.

MIZUKAMI, M. da G. N. da. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. *Revista Educação*, Santa Maria, v. 29, n. 2, p. 1-11, 2004.

MIZUKAMI, M. da G. N. da; REALI, A. M. M. R. (Orgs). *Formação de professores, práticas pedagógicas e escola*. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

NEGRINE, A. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: MOLINA NETO, Vicente.; TRAVIÑOS, Augusto N. S. *A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Editora Universidade/UFRGS/Sulina, 1999, p. 61-93.

OLIVEIRA, N. A. R. *O HTPC como espaço de formação: uma possibilidade*. 2006. 128f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicado ao Ensino de Línguas), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

PÉREZ-GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor. A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

QUARANTA, S. C.; FRANCO, M. A. do R. S.; BETTI, M. Ensino da educação física na educação infantil: dificuldades e possibilidades. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 12, n. 23, p.57-81, 2016.

RANGEL-BETTI, I. C. A. Esporte na escola: mas é só isso, professor? *Motriz*, Campinas, v. 1, n.1, jun. p. 25-31, 1999.

RANGEL-BETTI, I. C. Educação Física e o Ensino Médio: analisando um processo de aprendizagem profissional. *Motriz*, Campinas, n. 7, v. 1, p. 22-29, 2001a.

RANGEL-BETTI, I. C. Os professores de educação física atuantes na educação infantil: intervenção e pesquisa. *Revista Paulista de Educação Física*, São Paulo, p.83-94, 2001b.

ROLDÃO, M C. do. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007.

SADI, R. S. Formação permanente de professores de educação física: notas de investigação sobre o conhecimento crítico-criativo. *Motrivivência*, Florianópolis, v. 26, p. 46-68, 2006.

SANTOS, W. D.; OLIVEIRA, A. V.; FERREIRA NETO, A. Formação continuada em Educação Física na educação básica: da experiência com o instituído aos entrelugares formativos. *Revista Brasileira Educação Física e Esporte*, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 647-659, 2016.

SCHON, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.). *Os professores e a sua formação*. 3.ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997, p. 51-76.

SHULMAN, L. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, v. 57, n. 1, p. 1-27, 1987.

SOARES, C. M. Educação Física escolar: conhecimento e especificidade. *Revista Paulista de Educação Física*, supl. n. 2, p. 6-12, 1996.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 4.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, ano XXI, n. 73, p. 209-244, dez., 2000. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000400013>

ZEICHNER, K. M. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Educa, 1993.

Recebido em setembro de 2023.

Aprovado em janeiro de 2024.