



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**MARNILDE SILVA DE FARIAS**

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA**  
**PELO PARFOR NO ESTADO DE RORAIMA: DIÁLOGO COM**  
**EGRESSOS**

**MANAUS - AMAZONAS**

**2021**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**MARNILDE SILVA DE FARIAS**

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA**  
**PELO PARFOR NO ESTADO DE RORAIMA: DIÁLOGO COM**  
**EGRESSOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito final para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de pesquisa: Formação e Práxis do(a) Educador(a) Frente aos Desafios Amazônicos.

Pesquisa financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES

Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas – FAPEAM, financiadora do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

Orientador: Prof. Dr. João Luiz da Costa Barros.

**MANAUS - AMAZONAS**

**2021**

### Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

F224f Farias, Marnilde Silva de  
Formação inicial de professores em educação física pelo  
PARFOR no estado de Roraima: diálogo com egressos / Marnilde  
Silva de Farias . 2021  
218 f.: il. color; 31 cm.

Orientador: João Luiz da Costa Barros  
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do  
Amazonas.

1. Formação Inicial. 2. Educação Física. 3. Parfor. 4.  
Desenvolvimento Docente. 5. Prática Pedagógica. I. Barros, João  
Luiz da Costa. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

## **TERMO DE APROVAÇÃO**

### **MARNILDE SILVA DE FARIAS**

Tese de Doutorado apresentada em 15 de abril de 2021 para a obtenção do Título de Doutora em Educação pela Universidade Federal do Amazonas.

#### **BANCA EXAMINADORA:**

---

Presidente/Orientador: Prof. Dr. João Luiz da Costa Barros  
Universidade Federal do Amazonas – UFAM

---

Membro Titular: Prof<sup>a</sup>. Dra. Iolete Ribeiro da Silva  
Universidade Federal do Amazonas – UFAM

---

Membro Titular Externo: Prof<sup>a</sup>. Dra. Isabel Maria Sabino de Farias  
Universidade Estadual do Ceará - UECE

---

Membro Titular Externo: Prof. Dr. Wagner Wey Moreira  
Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM

---

Membro Titular Externo: Prof. Dr. Amarildo Menezes Gonzaga  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM

Dedico este trabalho aos que não me permitiram ficar pelo caminho.

Àqueles que sonharam com essa conquista, como condição de libertação e transformação, meu amado pai, Eustachio Lopes de Farias (in memoriam) e minha mãe, Marli Arcangela Silva (in memoriam).

À minha família, em especial a minha "flor de mandacaru", minha filha Moana, um presente do Senhor para mim.

## AGRADECIMENTOS

“E é tão bonito quando a gente entende,  
Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá,  
É tão bonito quando a gente sente,  
Que nunca está sozinho por mais que pense estar”  
(Trecho da canção “Caminhos do coração” de Gonzaguinha).

Agradeço a Deus pelo seu amor e cuidado infinito, pois neste momento, percebo o quanto foi grande a rede de apoio material e emocional de instituições e pessoas que propiciaram a materialização desse sonho.

Durante o processo formativo, vivenciei o “fim” e o “início” do ciclo da vida. Vi chegar ao fim a vida do meu maior incentivador, meu pai Eustachio Lopes de Farias e também vi iniciar a vida da minha filha Moana Farias Freire Araújo.

À família que me apoia e me fortalece sempre. Em muitos momentos, precisei do conforto da família para ter força e coragem.

Ao meu companheiro de vida e de luta, Raimundo da Silva Freire Neto, agradeço pelo apoio, respeito e incentivo, principalmente pelos sentimentos afetuosos.

Ao meu orientador Prof. Dr. João Luiz da Costa Barros, pela compreensão, profissionalismo, rigor e ternura, principalmente pelo respeito e confiança durante este percurso. A você, minha eterna admiração, respeito e amizade por sempre me ajudar a seguir em frente.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFAM que muito contribuíram com a minha formação e crescimento intelectual.

Aos amigos da turma de doutorado 2017.1 pelos sentidos e significados da multirreferencialidade e aprendizagem colaborativa, especialmente ao “quarteto fantástico” Ádria, Ida de Fátima, Oderlene e Osmiriz.

Aos colegas e pesquisadores do Grupo de Estudo GEPEFRI, pelo exercício permanente de aprendizado, encontros, diálogos e partilhas, essenciais para o fortalecimento e construção deste estudo.

À família Senna por ter me acolhido em Manaus. A amiga e parceira das longas viagens, estudos, dificuldades e superações, Hellen Cris. A todas as amigas e amigos que me emanaram positividade e que estiveram presente nos momentos mais difíceis emocionalmente e compartilharam comigo todas as angústias e superações do percurso formativo.

Aos colegas professores e egressos do PARFOR que contribuíram com esta pesquisa.

Ao IFRR por sempre abrir as portas para mim enquanto egressa e pesquisadora.

Ao Estado de Roraima e ao município de Rorainópolis por permitirem que eu adentrasse nas instituições de ensino da rede pública de Rorainópolis.

À Caracaráí por me conceder, licença necessária para a realização desse estudo.

Aos membros da banca avaliadora: professores doutores(as) Amarildo Menezes Gonzaga, Evandro Luiz Ghedin, Isabel Maria Sabino de Farias, Iolete Ribeiro da Silva e Wagner Wey Moreira, por aceitarem avaliar este trabalho. Sou grata pelas preciosas sugestões e contribuições para o seu desfecho.

À CAPES, pelo apoio financeiro, através da bolsa de estudos de doutorado.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para que eu concluísse essa etapa de minha vida-formação-profissão.

Por tudo, muito obrigada!

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde, ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.

**Paulo Freire**



## RESUMO

O presente estudo teve como objeto de pesquisa a formação inicial de professores em Educação Física via Plano Nacional de Formação de Professores para Educação Básica–PARFOR. Com foco na experiência do curso de Licenciatura em Educação Física ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima. Partimos do pressuposto de que as políticas de formação têm se importado menos com a democratização e acesso ao conhecimento, e mais em expandir quantitativamente a formação, mesmo em condições de qualidades empobrecidas, desenvolvendo políticas e reformas de formação que estão cada vez mais fragmentadas e aligeiradas. Buscamos saber que percepção os egressos da primeira licenciatura em Educação Física do IFRR/PARFOR de Rorainópolis têm sobre sua formação inicial, em particular, sobre as reverberações dessa experiência em sua prática pedagógica/atuação profissional. Para tanto, elegeu-se como objetivo geral analisar a contribuição da formação inicial no desenvolvimento profissional de professores de Educação Física egressos de primeira licenciatura Física do IFRR/PARFOR de Rorainópolis. Para fundamentar esta tese buscou-se discutir os conceitos de formação inicial, desenvolvimento docente e prática pedagógica, apoiando-se em autores como Freire (1987, 1991, 1996), Nóvoa (1992, 1999, 2009), Imbernón (2009; 2011), Pimenta (2012), Contreras (2002), André (2002; 2010), Gutierrez (1972), Castellani Filho (2001), Darido (2003), Soares (2007) Betti (2013), dentre outros. Partindo dos princípios metodológicos de uma pesquisa qualitativa, os dados empíricos foram produzidos, utilizando diferentes instrumentos de abordagem, como a análise documental do currículo do curso e documentos que regem o PARFOR para uma melhor compreensão do objeto; o questionário semiestruturado; entrevistas com os egressos, observação e diário de campo, além de registros fotográficos. Os sujeitos participantes foram professores egressos de uma turma de primeira licenciatura que foi ofertada no município de Rorainópolis-RR no período de 2011 a 2015. Os dados foram analisados com base na análise de prosa, tal como propõem André (1983) e Nascimento (2019). Os participantes da pesquisa relataram que a formação influenciou significativamente em modo de ser-saber-fazer, no entanto, foi possível identificar práticas sem sustentação teórica, conhecimento específico fragmentado, dificuldade de articulação teórico prática e desvinculação da pesquisa no trabalho docente, evidenciando um modelo de formação técnico-prático. O acesso a formação pelo PARFOR contribuiu significativamente para elevar o nível de formação dos professores em contextos amazônicos, principalmente para a formação em Educação Física, alcançando as áreas mais remotas e menos privilegiadas do país. Contudo, os achados do estudo revelam lacunas e ressaltam as críticas que são tecidas pelos egressos sobre seu percurso formativo a partir da visão de inacabamento, à medida que reconhecem e apontam a formação contínua que contemple os contextos e particularidades regionais, uma necessidade permanente.

**Palavras-chave:** Formação Inicial. Educação Física. PARFOR. Desenvolvimento docente. Prática pedagógica.

## ABSTRACT

The object of the present study was the initial training of teachers in Physical Education through the National Training Plan for Teachers of Basic Education - PARFOR. Focusing on the experience of the Degree Course in Physical Education offered by the Federal Institute of Education, Science and Technology of Roraima. We start from the assumption that training policies have been less concerned with the democratization and access to knowledge, and more with expanding quantitatively the training, even in conditions of impoverished qualities, developing training policies and reforms that are increasingly fragmented and lightweight. We sought to find out the perception that graduates of the first degree in Physical Education from IFRR/PARFOR in Rorainópolis have about their initial training, particularly about the reverberations of this experience in their pedagogical practice/professional action. Therefore, the general objective was to analyze the contribution of the initial training in the professional development of Physical Education teachers graduating from the first Physical Education degree of IFRR/PARFOR of Rorainópolis. To support this thesis, the concepts of initial training, teacher development and pedagogical practice were discussed, based on authors such as Freire (1987, 1991, 1996), Nóvoa (1992, 1999, 2009), Imbernón (2009; 2011), Pimenta (2012), Contreras (2002), André (2002; 2010), Gutierrez (1972), Castellani Filho (2001), Darido (2003), Soares (2007), Betti (2013), among others. Starting from the methodological principles of a qualitative research, the empirical data were produced, using different instruments of approach, such as the documental analysis of the course curriculum and documents that govern the PARFOR for a better understanding of the object; the semi-structured questionnaire; interviews with the egresses, observation and field diary, and photographic records. The participating subjects were former teachers of a first degree class that was offered in the municipality of Rorainópolis-RR in the period from 2011 to 2015. The data were analyzed based on prose analysis, as proposed by André (1983) and Nascimento (2019). The research participants reported that the training significantly influenced the way of being-knowing-doing, however, it was possible to identify practices without theoretical support, fragmented specific knowledge, difficulty of theoretical-practical articulation and disconnection of research in the teaching work, evidencing a technical-practical training model. The access to training through PARFOR has contributed significantly to raise the level of teacher training in Amazonian contexts, especially for training in Physical Education, reaching the most remote and less privileged areas of the country. However, the findings of the study reveal gaps and highlight the criticisms that are made by graduates about their training from the view of incompleteness, as they recognize and point out the continuing education that addresses the regional contexts and particularities, a permanent need.

**Keywords:** Initial Training. Physical Education. PARFOR. Teacher development. Pedagogical practice.

## RESUMEN

El presente estudio tuvo como objeto de investigación la formación inicial de docentes en Educación Física a través del Plan Nacional de Formación Docente de Educación Básica - PARFOR. Centrándonos en la experiencia de la Licenciatura en Educación Física que ofrece el Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Roraima. Suponemos que las políticas de formación se han preocupado menos por la democratización y el acceso al conocimiento, y más por la ampliación cuantitativa de la formación, incluso en condiciones de empobrecimiento, desarrollando políticas y reformas formativas cada vez más fragmentadas y aligeradas. Se buscó conocer qué percepción tienen los egresados del primer grado en Educación Física de la IFRR / PARFOR en Rorainópolis sobre su formación inicial, en particular, sobre las reverberaciones de esta experiencia en su práctica pedagógica / práctica profesional. Por lo tanto, se eligió como objetivo general, analizar la contribución de la formación inicial en el desarrollo profesional de los docentes de Educación Física egresados del primer Grado de Física en IFRR / PARFOR en Rorainópolis. Para sustentar esta tesis, se buscó discutir los conceptos de formación inicial, desarrollo docente y práctica pedagógica, apoyándonos en autores como Freire (1987, 1991, 1996), Nóvoa (1992, 1999, 2009), Imbernón (2009; 2011), Pimenta (2012), Contreras (2002), André (2002; 2010), Gutiérrez (1972), Castellani Filho (2001), Darido (2003), Soares (2007) Betti (2013), entre otros. A partir de los principios metodológicos de una investigación cualitativa, se produjeron datos empíricos, utilizando distintos instrumentos de abordaje, como el análisis documental del currículo del curso y los documentos que rigen PARFOR para una mejor comprensión del objeto; el cuestionario semiestructurado; entrevistas a egresados, observación y diario de campo, además de registros fotográficos. Los sujetos participantes fueron docentes egresados de una promoción de primer grado que se ofreció en la ciudad de Rorainópolis-RR de 2011 a 2015. Los datos fueron analizados con base en el análisis en prosa, propuesto por André (1983) y Nascimento (2019). Los participantes de la investigación informaron que la formación influyó significativamente en la forma de ser-saber-hacer, sin embargo, fue posible identificar prácticas sin sustento teórico, conocimientos específicos fragmentados, dificultad en la articulación teórico-práctica y disociación de la investigación en la labor docente, mostrando un modelo técnico -entrenamiento práctico. El acceso a la formación a través de PARFOR ha contribuido significativamente a elevar el nivel de formación docente en contextos amazónicos, especialmente para la formación en Educación Física, llegando a las zonas más remotas y menos privilegiadas del país. Sin embargo, los hallazgos del estudio revelan lagunas y resaltan las críticas de los egresados sobre su trayectoria formativa desde la perspectiva de la incompletitud, ya que reconocen y apuntan a una formación continua que contempla contextos y particularidades regionales, una necesidad permanente.

Palabras clave: Formación inicial. Educación Física. PARFOR. Desarrollo docente. Práctica pedagógica.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Categorias teóricas .....	28
<b>Figura 2:</b> Descritores e sinônimos considerados para busca das produções.....	30
<b>Figura 3:</b> Desenho de Pesquisa – Planejando o caminho.....	46
<b>Figura 4:</b> Primeira seção do questionário online .....	51
<b>Figura 5:</b> Grupo de interação no WhatsApp .....	55
<b>Figura 6:</b> Espaços de atuação dos participantes.....	56
<b>Figura 7:</b> Fases da pesquisa .....	62
<b>Figura 8:</b> Mapa de Roraima.....	65
<b>Figura 9:</b> Marco da Linha do Equador .....	69
<b>Figura 10:</b> Mapa de Rorainópolis e localização das escolas visitadas .....	71
<b>Figura 11:</b> Número de alunos frequente no PARFOR por região em 2012 .....	100
<b>Figura 12:</b> Demonstrativo Numérico do PARFOR 2009 a maio/2018 .....	104
<b>Figura 13:</b> Indicador de Adequação da Formação Docente para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental – Roraima - 2019.....	114
<b>Figura 14:</b> Indicador de Adequação da Formação Docente para os Anos Finais do Ensino Fundamental – Roraima - 2019.....	115
<b>Figura 15:</b> Indicador de Adequação da Formação Docente para o Ensino Médio – Roraima - 2019.....	116

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Horário, vínculo e zona de atuação dos participantes .....	54
<b>Quadro 2:</b> Quantidade de visitas/observação por participantes e escolas .....	56
<b>Quadro 3:</b> Temas e Subtemas de análise .....	63
<b>Quadro 4:</b> Panorama quantitativo da Educação Básica em Roraima - Censo 2020	67
<b>Quadro 5:</b> Panorama quantitativo da Educação em Rorainópolis - Censo 2020.....	70
<b>Quadro 6:</b> Quantitativo de Professores por escolaridade na Região Norte.....	101
<b>Quadro 7:</b> Licenciaturas ofertadas e número de matrículas por curso no PARFOR .....	110
<b>Quadro 8:</b> Quantitativo de Professores e escolaridade em Roraima.....	113
<b>Quadro 9:</b> Quantitativo de Professores formados e em formação pelo PARFOR na UERR .....	117
<b>Quadro 10:</b> Quantitativo de turmas e professores formados pelo PARFOR no IFRR .....	120
<b>Quadro 11:</b> Turmas de Educação Física ofertadas pelo PARFOR em Roraima ....	122
<b>Quadro 12:</b> Eixos articuladores por módulo do curso em Educação Física .....	134
<b>Quadro 13:</b> Cursos que os participantes cursaram/estão cursando pós formação inicial .....	139

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1:</b> Quantitativo de Trabalhos por Descritores.....	28
<b>Tabela 2:</b> Quantitativo de trabalhos encontrados na busca sistematizada dos descritores.....	29

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1:</b> Renda Familiar dos Participantes da pesquisa.....	138
<b>Gráfico 2:</b> Motivação para escolha do curso .....	140
<b>Gráfico 3:</b> Tempo de docência na Educação Básica.....	142
<b>Gráfico 4:</b> Tempo de atuação em Educação Física .....	144
<b>Gráfico 5:</b> Etapas de Atuação na Educação Básica - Participantes .....	144

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações  
BNCC - Base Nacional Comum Curricular  
CAP – Colégio de Aplicação  
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CEFRR - Centro de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima  
CEP - Comitê de Ética e Pesquisa  
CES - Câmara de Educação Superior  
CNE - Conselho Nacional da Educação  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
CONFEF - Conselho Nacional de Educação Física  
CREF's - Conselhos Regionais de Educação Física  
CTD – Catalogo de Teses e Dissertações  
CTE – Conselho Territorial de Educação  
CTE – Conselho Territorial de Educação  
DCN's - Diretrizes Curriculares para Formação de Professores  
DEB – Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica  
EAD – Educação a Distância  
EAGRO – Escola Agrotécnica  
EB – Educação Básica  
EF – Educação Física  
ENEM - Exame Nacional de Ensino Médio  
EQ – Estado da Questão  
ETRR – Escola Técnica de Roraima  
GEPEFRI - Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física e suas Relações Interdisciplinares  
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  
IES - Instituições de Ensino Superior  
IFRR – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima.  
INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária  
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas  
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC - Ministério da Educação e Cultura

PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PCCR - Plano de Cargos, Carreira e Remunerações

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PE – Professores Egressos

PIB - Produto Interno Bruto

PNE - Plano Nacional da Educação

PPC - Projeto Pedagógico do Curso

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SISU - Sistema de Seleção Unificada

UERR - Universidade Estadual de Roraima

UFRR – Universidade Federal de Roraima



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	18
<b>SEÇÃO I: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PELO PARFOR NO BRASIL: O ESTADO DA QUESTÃO</b> .....	26
1.1.ENTRE TESES E DISSERTAÇÕES: OS ACHADOS DA BUSCA .....	28
1.2.LACUNAS E CONTRIBUIÇÕES: PISTAS PARA O DELINEAMENTO DA PESQUISA.....	32
<b>SEÇÃO II: PERCURSO METODOLÓGICO: OS CAMINHOS DA PESQUISA EM UM CONTEXTO DE DESAFIOS</b> .....	39
2.1. ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA .....	40
2.1.1. Aproximações com a abordagem fenomenológica e a possibilidade de construção do conhecimento a partir das vivências dos sujeitos .....	43
2.2. INSTRUMENTOS, PROCEDIMENTOS E ETAPAS DA PRODUÇÃO DOS DADOS .....	47
2.2.1. Fase Exploratória .....	47
2.2.2. Fase do trabalho de campo e os sujeitos.....	52
2.2.3. Fase da análise e tratamento do material produzido.....	60
2.3. OS LUGARES E CONTEXTOS DA PESQUISA .....	64
2.3.1. Roraima.....	64
2.3.2. Rorainópolis .....	68
<b>SEÇÃO III: A CONSTITUIÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA E O PARFOR NO BRASIL</b> .....	73
3.1. EDUCAÇÃO FÍSICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO BRASILEIRO.....	73
3.1.1. Reflexões sobre a Formação em Educação Física .....	87
3.2. CAMINHAR HISTÓRICO DO PARFOR .....	96
3.2.1. Bases legais e características do PARFOR .....	105
3.3. O CONTEXTO DO PARFOR NO ESTADO DE RORAIMA.....	111
3.3.1. O PARFOR na UERR Campus Boa Vista.....	116
3.3.2. O PARFOR no IFRR Campus Boa Vista.....	119
3.3.2.1. Panorama do curso de Educação Física pelo PARFOR no IFRR – 2010 a 2016 .....	121

<b>SEÇÃO IV: QUEM SÃO, COMO FORAM FORMADOS E COMO ENSINAM OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA EGRESSOS DO PARFOR EM RORAIMA.</b>	<b>123</b>
4.1. PLANO DE CURSO QUE NORTEOU A FORMAÇÃO INICIAL	126
4.1.1. O Perfil do Egresso previsto no PPC	131
4.1.2. A Organização Curricular do Curso	134
4.2. QUEM SÃO OS PROFESSORES EGRESSOS DA PRIMEIRA TURMA DE FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA OFERTADA PELO PARFOR EM RORAIMA	136
4.2.1. Perfil	136
4.2.2. Formação	138
4.2.3. Atuação Profissional	142
4.2.4. O perfil dos participantes da entrevista e seus percursos formativos e profissionais	145
4.3. EXPERIÊNCIAS DA FORMAÇÃO EM SERVIÇO: LACUNAS E POTENCIALIDADES DA FORMAÇÃO PELO PARFOR E SUAS IMPLICAÇÕES NO DESENVOLVIMENTO DOCENTE	151
4.4. DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS EGRESSOS	164
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>179</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>186</b>
<b>APÊNDICES</b>	<b>198</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>215</b>

## INTRODUÇÃO

*Não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores.*

Nóvoa

Nóvoa (1992) destaca a centralidade conferida à formação de professores e como esta reverbera na qualidade do ensino e nas reformas educativas. A formação é um universo complexo e considerando essa complexidade, neste estudo, temos<sup>1</sup> como objeto a formação inicial de professores em Educação Física via Plano Nacional de Formação de Professores para Educação Básica (PARFOR). Com foco na experiência do curso de licenciatura em Educação Física ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR) no município de Rorainópolis.

As propostas de formação de professores têm incorporado, tal como apontam Pimenta (2012), Imbernón (2009; 2011) e Nóvoa (1992; 1999; 2009), discursos e apropriações de conceitos que não transcendem a retórica. As políticas de formação têm se importado menos com a democratização e acesso ao conhecimento, e mais em expandir quantitativamente a escolaridade, mesmo em condições de qualidades empobrecidas, desenvolvendo políticas e reformas de formação que estão cada vez mais fragmentadas, aligeiradas, acompanhadas, frequentemente, de explícitas “desqualificações das universidades para realizar essa formação” e ainda falta de incentivos para pesquisas sobre a formação dos professores e suas práticas nas escolas públicas, principalmente em contextos amazônicos. Estas indicações apontadas na literatura nos fizeram questionar a formação inicial em Educação Física ofertada pelo PARFOR em Roraima, indagando sobre seu desenvolvimento, sobre seu distanciamento ou não da realidade e das necessidades formativas dos professores em questão.

A inquietação central delineou-se em saber: que percepção os egressos da primeira licenciatura em Educação Física do PARFOR/IFRR de Rorainópolis têm

---

<sup>1</sup> A construção e escrita do texto não se deu de forma solitária, é resultado das conexões estabelecidas nos diálogos teóricos com autores, com os colegas de turma e professores, com o grupo de pesquisa, com os participantes e especialmente com o orientador. Portanto, mesmo escrevendo a partir da minha subjetividade e convicções, optei por escrever a maior parte do texto, na primeira pessoa do plural.

sobre sua formação inicial, em particular, sobre as reverberações dessa experiência em sua prática pedagógica/atuação profissional?

Para tanto, em busca de responder à questão central, traçamos as seguintes questões norteadoras: Como se deu a formação recebida pelo egresso de primeira licenciatura em Educação Física do IFRR, via PARFOR, no município de Rorainópolis? Como ensinam os professores de Educação Física egressos da primeira licenciatura em Educação Física do PARFOR/IFRR de Rorainópolis? Como compreendem a formação no seu desenvolvimento profissional, precisamente, que relação estabelecem entre sua prática pedagógica e sua formação inicial?

No propósito de responder essas questões e partindo do princípio da abordagem de pesquisa qualitativa, foi pretensão desta investigação, que focaliza um programa de formação de professores: Analisar a contribuição da formação inicial no desenvolvimento profissional de professores egressos do curso de primeira licenciatura em Educação Física do PARFOR/IFRR ofertado no município de Rorainópolis.

O interesse em desenvolver uma pesquisa na linha de Formação de Professores no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) na Universidade Federal do Amazonas (UFAM) numa perspectiva qualitativa, tendo como objeto de estudo a formação inicial de professores em Educação Física via PARFOR, com foco na experiência do curso ofertado pelo IFRR, tem uma relação direta com as experiências pessoais e profissionais da pesquisadora. Diante do exposto, apresento-me na primeira pessoa do singular para narrar os fatos que me conduziram até aqui e deram sentido ao interesse e aproximação com a temática em questão.

Sou professora da Educação Básica na Rede Municipal de Caracarái - Roraima, vivenciei a experiência da formação em serviço e observei em mim e nos colegas, que no chão da escola, na cotidianidade, dificilmente refletíamos as nossas próprias práticas, pois muitas foram as vezes que me percebi desprovida de conhecimentos que me dessem condições de ação frente a complexidade do ato pedagógico.

As dificuldades encontradas no início da carreira docente são as mesmas descritas por Haberman (2000) e Garcia (1999). Ao me deparar com a realidade da prática, pude ter compreensão das lacunas e de como é necessário assumir que a

formação contínua é também permanente para que seja possível dar conta da complexidade que envolve a profissão.

Na experiência da formação pessoal os momentos de aproximação com a realidade da profissão foram apenas nos estágios obrigatórios e a pesquisa só foi orientada e desenvolvida no final do curso, momento em que observei uma preferência por pesquisas de cunho bibliográfico e de certa forma, um relato de dificuldade em pesquisar na/sobre a escola e as ações que nela acontecem. Acredito, que esse distanciamento da formação com os contextos de atuação foi um fator que não me possibilitou, compreender o “porquê ensinamos, como ensinamos?”

O cumprimento de calendários prontos ou ações imediatas, impostas sem quaisquer questionamentos e reflexões, me propiciou experimentar a condição de mera executora, porém, contrária a essa condição, busquei a formação que me permitiu questionar meu papel enquanto professora, bem como me propiciou conhecimento e condições de refletir sobre questões maiores, determinantes políticas e sociais.

Inquietude, despertada na formação, provocada pelo conhecimento de teorias e autores como Freire (1996), que afirmam que é necessário o professor/professora querer a transformação e para tanto o primeiro passo é a atitude, me fez compreender que a formação contínua é condição de ampliação e transformação da minha capacidade de reflexão e produção de novas práticas, o que me fez ter vontade (fé) e coragem (ação) para chegar aqui.

O interesse em pesquisar sobre a temática surgiu dos momentos vividos e experienciados na vida, na formação (discência) e na profissão (docência). Desde muito pequena meu pai plantou em mim a semente do saber como condição de “ser alguém na vida”. Desde as primeiras lembranças e relatos, meu pai sempre dizia que eu iria ser “doutora”, jamais me deixou ir na roça, nem aprender o seu ofício e quando alguém o questionava, a resposta era sempre a mesma: “Medo de eu me conformar e não querer mais estudar”. Sou a “caçula” de 7 irmãos por parte do pai e 4 irmãos por parte da mãe, sendo a terceira a concluir a educação superior e a primeira a ultrapassar os limites da graduação. Cresci ouvindo meu pai pedir em orações que Deus concedesse o tempo que ele precisava para realizar o sonho dele e a promessa que fez a minha mãe, que foi a de fomentar a minha formação e

nunca me permitir desistir, e sei que inconscientemente, desejei realizar o sonho deles, pois chegar até o doutorado não foi um sonho que sonhei sozinha.

Minha mãe sonhava em ser professora, mas as adversidades não permitiram a ela, concluir o curso e realizar o seu sonho que foi interrompido na metade do caminho, no entanto, antes que as cortinas do palco da vida se fechassem, ela fez um pedido para que meu pai não medisse esforços para me deixar estudar e assim o fez.

Dedicou-se com afinco, e mesmo sem ser “letrado”, como dizia, ele me incentivou e foi, meu melhor professor. Esperou apenas eu concluir o primeiro semestre no curso de Doutorado em Educação e partiu, fato que me causou medo, me paralisou, pois em todos os momentos da minha vida sempre tive um porto seguro e foi nesse momento que o sentimento de “deriva” me fez entender que é preciso ter coragem para seguir e também ser porto.

As primeiras aproximações com a docência em minha vida foram ainda na infância, informalmente, quando por já saber ler na sala multisseriada em uma escola do campo, ajudava a professora a alfabetizar os colegas que não sabiam e também em casa, quando meu pai, então analfabeto, me pedia para ensiná-lo o que eu aprendia na escola. Não tinha consciência, mas fui professora do meu pai quando eu nem mesmo sabia o que queria ser.

Reproduzia em casa o que a professora fazia na escola e nessa ação, ensinei meu pai a realizar um sonho que era ler e escrever seu nome, assim ele pode renovar seus documentos com sua assinatura gráfica, não imaginava que tal ação, ainda tão sem significado para mim, causaria uma reação de orgulho e felicidade, fato que me marcou profundamente.

No momento da formação em nível médio, cursei o magistério no estado do Maranhão. A partir de então, inicia minha aproximação formal com a profissão docente. Minha primeira experiência na condição de professora foi ainda muito jovem, nos momentos de estágios do curso. No primeiro momento pensei que não daria conta, percebi que a responsabilidade era bem maior do que imaginava e encontrei muitas dificuldades, já que não tinha certeza nem maturidade para definir se era o que eu queria saber/ser/fazer.

Conclui o magistério, porém não tinha oferta de cursos de graduação na cidade de Arame-MA. Em busca da formação e de melhores condições de vida, migrei para o município de Caracaraí, no Estado de Roraima, onde fui acolhida por

um irmão. O novo, longe do meu pai, por muitas vezes, me fez querer desistir e voltar para viver velhos hábitos, mas o sonho foi maior.

Sonhava em chegar à educação superior e me inscrevi no Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) como condição para concorrer a cursos ofertados pelas Instituições de Ensino Superior e pela primeira vez, pelo Sistema de Seleção Unificada (SISU) do Ministério da Educação e Cultura (MEC). Fui selecionada para o curso de Licenciatura em Educação Física ofertado pelo IFRR na cidade de Boa Vista-RR.

Iniciei a graduação, mas as condições financeiras não eram favoráveis, já não conseguia pagar o aluguel e permanecer em Boa Vista para estudar, então precisei recorrer ao setor de serviço social da instituição e fui contemplada com uma bolsa-estágio dentro da instituição. Enquanto acadêmica e bolsista, conheci um casal de professores do curso que me adotaram e me deram todas as condições necessárias para ir além da graduação, fortaleceram em mim a semente, regaram e aqui estou crescendo e fincando as raízes no solo da Educação.

Mesmo tendo o apoio necessário, senti a necessidade de satisfação financeira, o que me fez buscar um trabalho, para tanto, participei de seleções de concursos. Após um ano de ingresso na graduação fui chamada para assumir a vaga de professora nos primeiros anos da Educação Básica em um dos concursos que tinha concorrido e isso configurou um grande desafio para mim que foi conciliar a formação com o exercício da profissão, principalmente pelo *lócus* da formação ser distante: 136km do *lócus* da profissão.

Vencendo o desafio, conclui o curso de Educação Física e foi com a experiência de formação em serviço que senti necessidade de buscar a formação contínua e permanente, e assim, com muitas inquietações de uma professora iniciante em construção, antes mesmo da colação de grau, já havia sido aprovada para cursar o Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Roraima (UERR).

Durante o mestrado, tive a oportunidade de estudar sobre conceitos, práticas e concepções relacionadas ao tema da formação e desenvolvimento docente que não acessei na graduação, somente naquele momento compreendi que a formação é um ciclo permanente de reflexão e ação, pois constatei que somente a graduação não foi suficiente para que eu pudesse tomar consciência do pensar ingênuo e superá-lo. (FREIRE, 1996).

Após o ingresso no curso de Mestrado em Educação tive oportunidades de atuar na Educação Superior, no Curso de primeira e segunda licenciatura em Educação Física ofertados pelo IFRR via PARFOR, no período de 2014 a 2017, como professora formadora e supervisora de estágios, ministrando os componentes “Psicomotricidade” e “Educação Física Inclusiva”. Também atuei no Curso de Licenciatura em Educação Física da UERR, no período de 2015.2 a 2016.1, com as disciplinas: “Fundamentos da dança e expressão”, “Psicologia do desenvolvimento” e “Dimensões filosóficas e antropológicas da corporeidade”.

Durante a atuação no curso de Educação Física pelo PARFOR/IFRR e UERR percebi demandas diferentes. Enquanto a formação pelo PARFOR o público já atuava na área e tinham experiências práticas, sempre manifestadas, exigiam aulas mais práticas, problematizadas pelas dificuldades de atuação reais, o outro grupo de formação inicial não tinha experiência e demandavam aulas mais teóricas para saber sobre a profissão, e a falta de aproximação com a realidade demandava muitas dúvidas e insegurança com a profissão, um dos motivos pelo qual o PARFOR foi escolhido como campo de estudo.

Ao supervisionar os estágios curriculares obrigatórios no Curso de Licenciatura em Educação Física – PARFOR em diversos municípios e contextos de atuação pude observar que aconteciam sem discussão prévia sobre o que estava sendo desenvolvido na escola, na maior parte das aulas que observei, o professor titular da escola não acompanhava os estagiários durante suas práticas e por inúmeras vezes ouvi os mesmos dizerem que não se sentiam confortáveis em acompanhar/avaliar a prática dos colegas que já eram profissionais.

Observei que as atividades desenvolvidas, nem sempre, tinham relação com as atividades que estavam sendo trabalhadas pelo professor titular, além de uma tendência generalizada de negociação da participação dos alunos em troca de tempo livre, que geralmente era para jogar futebol (meninos) e atividades recreativas (meninas). Se supõe, que esse fato seja em decorrência dos professores estagiários já terem experiência docente, porém, o que foi observado sobre os estágios de maneira geral, que os conteúdos eram sempre os que os estagiários tinham mais “afinidade”, como modalidades desportivas e recreação.

O contato com os professores em formação pelo PARFOR me permitiu uma reflexão sobre a dimensão da formação para a vida pessoal e profissional de cada um e os diferentes contextos, pois enquanto formadora vivenciei e compartilhei de



muitas situações que foram reveladas. Na pós-graduação *strictu sensu*, Mestrado Acadêmico em Educação, analisei o PARFOR como política pública de formação no Estado de Roraima, tendo como foco os currículos e propostas em desenvolvimento.

Na fase de realização da pesquisa para elaboração do relatório de dissertação, intitulado “A formação de professores pelo PARFOR em Roraima e sua interface com a Educação do campo”, a conversa informal com participantes da pesquisa permitiu observar o quanto carregam sentimentos pelo programa e respectivos cursos, visto que para muitos a formação era um sonho distante pela falta de oportunidades, localidades e por questões financeiras, familiares e até mesmo a falta de motivação com a profissão. As conversas informais com professores alunos do PARFOR também revelaram que a formação representava muito mais do que um simples processo de qualificação, mas para muitos representava a conquista de uma identidade.

O PARFOR é resultado de políticas de formação para professores da Educação Básica, que mediante parcerias com os Estados, Municípios e Instituições de Ensino Superior de todo o país, ofereceu/oferece cursos superiores gratuitos a professores em exercício nas escolas da rede pública de ensino, com o objetivo de suprir a formação necessária ao currículo da Educação Básica.

Consideramos este estudo relevante no que se refere a contribuição bibliográfica sobre a temática, principalmente quando consideramos a quantidade de trabalhos produzidos e a inexistência desses sobre a Educação Física via PARFOR no Estado de Roraima, sendo este o ineditismo desse estudo.

Organizamos a tese em 4 seções, da seguinte forma:

Na seção 1, buscou-se apresentar o estado da questão sobre a formação de professores pelo PARFOR no Brasil, analisando as pesquisas sobre o tema e os achados na perspectiva de aproximação ao objeto, apresentando as lacunas e possibilidades identificadas para o delineamento das concepções teórico-metodológicas.

Na seção 2 apresentamos como se deu o percurso metodológico da pesquisa e as aproximações estabelecidas para alcançar os objetivos da pesquisa, caracterizando o *locus*, os sujeitos, descrevendo as etapas e ações, explicitando os caminhos trilhados, além de apresentar uma breve contextualização do Estado de Roraima e o campo de pesquisa, na intenção de situar sobre espaço retratado.

Na seção 3, buscamos apresentar a contextualização histórica da Educação Física no Brasil para uma compreensão dos modelos de formação, as concepções e tendência da formação docente na área, bem como um panorama sobre o PARFOR, enquanto política de formação, as bases legais e históricas do programa no Brasil, mostrando a realidade quantitativa de formação no Brasil, com foco para Região Norte, apresentando a necessidade de formação na região, especificamente no Estado de Roraima.

Na quarta seção 4 apresentamos a análise dos dados produzidos a partir da análise da proposta de formação, manifesta no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da licenciatura em Educação Física do IFRR/PARFOR, as impressões e percepções sobre as condições de atuação, experiências e os aprendizados da formação inicial e a relação com a prática pedagógica.

Por fim, nas considerações finais, uma síntese dos achados pelo caminho, evidenciando a importância deste estudo, as implicações da pesquisa, para os participantes, em tempos de isolamento social e mudanças do fazer docente. Apresentamos as contribuições da formação no modo de ser-saber-fazer e como o PARFOR é percebido pelos egressos.

## SEÇÃO I: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PELO PARFOR NO BRASIL: O ESTADO DA QUESTÃO

*Não há saber mais, nem saber menos, há saberes diferentes.*

Paulo Freire

Nesta seção abordaremos sobre o movimento realizado com intuito de fazer uma primeira aproximação às categorias teóricas centrais da investigação. Considerando a afirmativa de Nóvoa (1992), e o interesse pelos aspectos que permeiam a formação de professores ao reconhecer as promissoras contribuições que os estudos sobre a temática podem trazer às múltiplas faces da profissão docente, este trabalho se justifica. Acreditamos que foi importante conhecer e ampliar as reflexões teóricas e as publicações sobre a formação, o desenvolvimento docente e a prática pedagógica para o desenvolvimento deste trabalho.

Para tanto, buscou-se situar o objeto e saber o que dizem as produções acadêmicas no campo da educação sobre formação de professores pelo PARFOR. Construir um trabalho científico é um desafio. Reunir informações sobre o tema exige-nos sempre delimitações na amplitude de informações disponíveis e neste estudo as delimitações foram essenciais para estabelecer critérios que nos ajudaram a nortear e fundamentar a tese.

Ao realizar um estudo com egressos, entendemos que são representações dos seus cursos de formação, das propostas e implementação de reformas educativas e ainda se constituem uma fonte de avaliação importante para uma investigação que trata sobre condições, motivações, expectativas, percepções e ações, considerando o desenvolvimento profissional como sendo a combinação entre a formação e o exercício da profissão para qual foram formados.

Apresentar um Estado da Questão significa, antes de tudo, uma investigação para saber como se encontra o tema no cenário atual da ciência ao alcance, fazer esse levantamento bibliográfico foi importante para verificar a realidade da proposta de tese enquanto objeto de investigação.

Utilizou-se a terminologia Estado da Questão (EQ) com base no proposto pelos estudos de Nóbrega-Therrien; Therrien (2004) que esclarecem sobre o EQ como sendo a busca seletiva e crítica nas fontes de informação da produção

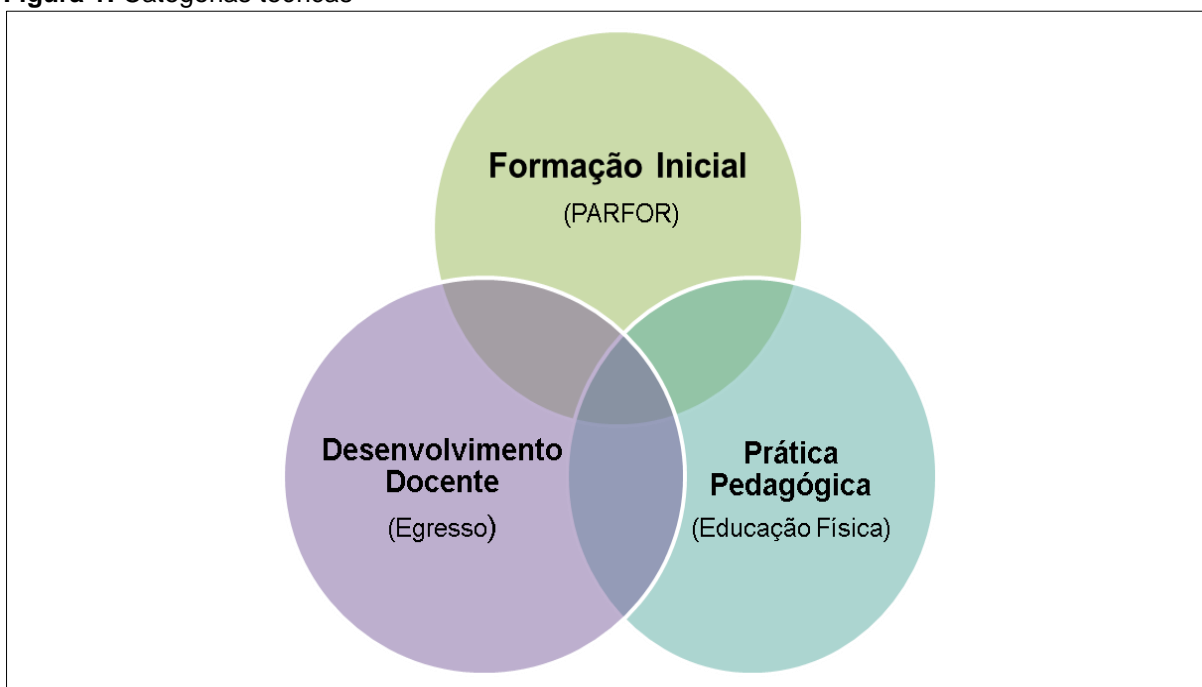
científica restritas aos estudos e parâmetros próximos às especificidades da proposta do pesquisador, ajudando-o a definir suas categorias de abordagem teórico-metodológicas com objetivo de esclarecer e delimitar a contribuição e originalidade sobre o que se propõe a fazer.

A relação entre a Formação Inicial de professores de Educação Física e desenvolvimento docente é o nosso foco, enquanto o PARFOR, um programa voltado para formação com objetivo de dar cumprimento aos objetivos da Política de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica é tomado como um campo empírico da realidade vivida que proporcionou a formação e subsídios para o fazer docente. Buscou-se compreender se a formação ofertada pelo programa em questão permitiu aos egressos, mudanças no ser/saber/fazer pedagógico no estado de Roraima

O ponto de partida na construção do EQ foi a busca de material e se deu primeiramente com a definição da base de dados. A princípio, a base de dados seria a CTD/CAPES, que é a fonte digital mais utilizada e contempla bastante dados sobre trabalhos, porém nem todos os trabalhos catalogados estão disponíveis para acesso, e por esse motivo optou-se pela Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, considerando que esta plataforma disponibiliza o acesso ou caminho de acesso para os trabalhos catalogados, além de disponibilizar o resultado da pesquisa para download facilitando a localização e delimitação para quem pesquisa.

Após a definição da base elegeu-se os descritores: ‘Formação Inicial’, ‘Desenvolvimento Docente’, ‘Prática Pedagógica’, ‘PARFOR’ e ‘Educação Física’. A pesquisa foi realizada em dois momentos: no período de março a setembro de 2018 e atualizada no período de janeiro de 2020 a março de 2020.

Os descritores formam as três categorias teóricas, conforme representação na figura 2.

**Figura 1:** Categorias teóricas

**Fonte:** Autora, 2020

### 1.1. ENTRE TESES E DISSERTAÇÕES: OS ACHADOS DA BUSCA

As discussões sobre formação de professores no contexto educacional ampliaram-se nas últimas décadas, tornando-se, conforme caracteriza André (2010), “campo de estudos” com objeto próprio e ponto central de inúmeras discussões acadêmicas, publicações científicas e políticas educacionais. As discussões sobre a temática reforçam a importância da mesma dentro do universo da educação, configurando uma forma de (re)pensar o que já está posto e constituído frente ao crescente movimento de mudanças e as novas demandas formativas.

Apresentamos, antes de sistematizar a busca de maneira específica, um panorama quantitativo sobre os conceitos e palavras-chave com objetivo de ter uma visão macro do número de trabalhos que estão disponíveis na BDTD:

**Tabela 1:** Quantitativo de Trabalhos por Descritores

DESCRITORES	BASE	DISSERTAÇÕES*	TESES*	TOTAL
Formação Inicial	BDTD	7.147	3.473	<b>10,620</b>
Desenvolvimento Docente	BDTD	8.818	3.300	<b>12,118</b>
Prática Pedagógica	BDTD	13.743	4.776	<b>18,519</b>
PARFOR	BDTD	61	33	<b>94</b>
Educação Física	BDTD	9.981	2.881	<b>12,862</b>
Egressos	BDTD	2.175	741	<b>2,916</b>

\*Sem recorte temporal e filtros.

**Fonte:** A autora (2020), com as informações coletadas nos Banco de dados BDTD.

Ressalta-se que os descritores apareceram no título e/ou como palavras-chave. Observa-se que o descritor 'PARFOR' tem um quantitativo de trabalhos pequeno, considerando que o Programa já tem mais de 10 (dez) anos de implementação no Brasil, um fato relevante observado é que o maior número de trabalhos encontrados, foram produzidos na/sobre a região Norte, com destaque para os estados do Pará e Amazonas, e Nordeste com os Estados da Bahia e Ceará em evidência.

Essas duas regiões são também as que mais apresentaram índice de professores sem formação mínima ou lecionando sem a formação adequada e conseqüentemente, tal fato, justifica o maior índice de professores em formação pelo PARFOR. Historicamente essas regiões apresentam características peculiares, enorme desigualdade de distribuição de renda e imensas deficiências no sistema educacional, principalmente a região Norte, onde as características amazônicas acentuam a sua relativa invisibilidade.

Após a realização da busca inicial por descritores, objetivou-se sistematizar os descritores específicos para buscar material que atendessem à temática, elegemos como descritores as três categorias teóricas que envolvem o estudo como termos genéricos de abordagem e 'PARFOR' como filtro de realidade e recorte temporal dado as características históricas do programa.

Os descritores foram organizados sem aspas e usando o operador de busca 'AND' que significa (+), sempre usando 2 (dois) descritores em cada busca. Buscamos realizar um mapeamento completo e para tanto, mudamos os descritores de ordem para ver se apresentava alterações no número de trabalhos encontrados, verificamos que não foram encontradas divergências quanto a ordem das palavras e obtivemos os resultados apresentados na Tabela 2.

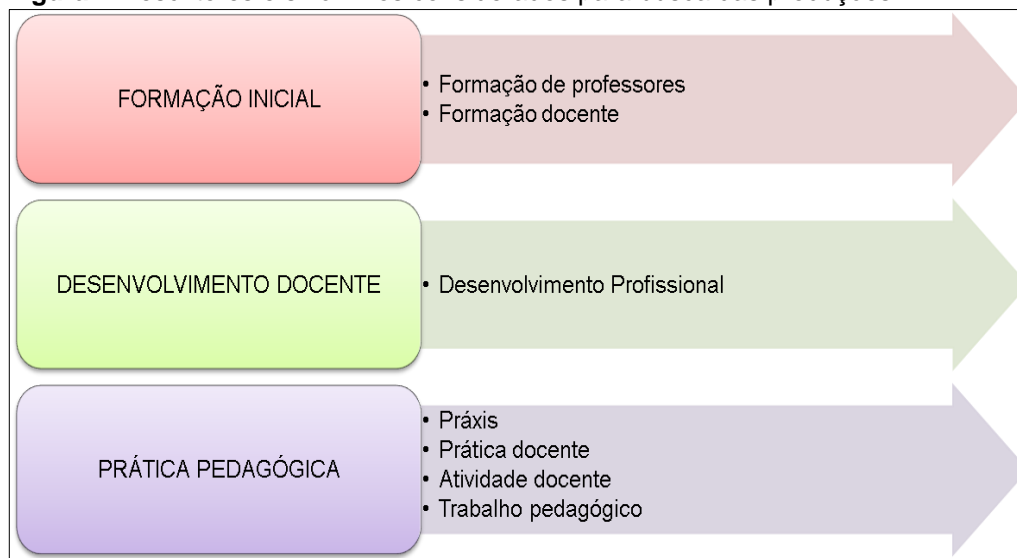
**Tabela 2:** Quantitativo de trabalhos encontrados na busca sistematizada dos descritores

DESCRITORES	TRABALHOS INDICADOS		TRABALHOS SELECIONADOS PARA ANÁLISE DOS RESUMOS	
	BDTD		TESES	DISSERTAÇÕES
	TESES	DISSERTAÇÕES		
FORMAÇÃO INICIAL AND PARFOR	15	17	3	6
DESENVOLVIMENTO DOCENTE AND PARFOR	14	22	2	5
PRÁTICA PEDAGÓGICA AND PARFOR	13	19	5	9
<b>Total Parcial</b>	<b>42</b>	<b>58</b>	<b>30</b>	
<b>Total Geral</b>	<b>100</b>			

**Fonte:** A autora (2020), com base nas informações coletadas nos Banco de dados BDTD.

Após a busca, procedeu-se à leitura dos resumos das 100 produções selecionadas, eliminando os trabalhos que não se referiam especificamente à temática de interesse, a partir do critério de conter no título, resumo ou nas palavras chaves, dois ou mais descritores da tabela 1. Os trabalhos que apresentavam palavras sinônimas também foram considerados.

**Figura 2:** Descritores e sinônimos considerados para busca das produções



**Fonte:** Autora, 2020.

Foram selecionados 30 títulos para leitura e após a organização por título e autores, verificamos que 12 trabalhos estavam repetidos, 4 trabalhos foram descartados por terem como objetivo uma análise do PARFOR enquanto política de formação, não contemplando as categorias teóricas, restando 14 trabalhos para análise.

Após a leitura dos trabalhos na íntegra, foram selecionadas 3 teses: Mota (2014), Carneiro (2016) e Zanlorenzi (2019), os trabalhos se aproximam do objeto de estudo, porém buscaram conhecer as contribuições e influências da formação pelo PARFOR na prática pedagógica e desenvolvimento docente focando no curso de pedagogia. Destaca-se que não foram encontradas teses com esse objeto tendo como realidade de estudo o curso de Educação Física.

As dissertações analisadas foram 11: Bastos (2013), Sousa (2014), Carvalho (2014), Peixoto (2015), Santos (2015), Souza (2016) Pereira (2016), Oliveira (2016), Pires (2017), Freires (2017) e Rodrigues (2017).

Os estudos de Bastos (2013) e Sousa (2014) abordam especificamente sobre a formação do professor de Educação Física tendo como objeto a formação no contexto do PARFOR e as implicações dessa formação na organização e desenvolvimento da prática pedagógica na Educação Básica. Carvalho (2014), Peixoto (2015), Santos (2015), Souza (2016), Pereira (2016), Oliveira (2016), Pires (2017), Freires (2017) e Rodrigues (2017) buscaram compreender e conhecer as contribuições, influências, fragilidades e potencialidades na formação em Pedagogia pelo PARFOR.

Os resultados dos estudos, de forma geral, apresentam a formação profissional como fragmentada, superficial e fragilizada. Também evidenciam que a organização do trabalho pedagógico dos professores se constitui por meio de práticas sem sustentabilidade teórica, além do que, denunciam a desvinculação do processo formativo, da pesquisa. As pesquisas identificadas nesse levantamento indicam que a formação de professores desenvolvida no contexto do PARFOR não se constituiu como espaço de construção e mediação da emancipação e práxis pedagógica na Educação Básica.

Com relação a localização de desenvolvimentos dos trabalhos, a região norte se destaca com 6 dos estudos selecionados e a região nordeste com 5 trabalhos, na região sudeste 2 trabalhos e sul apenas 01 trabalho. Destaca-se ainda que as pesquisas foram desenvolvidas em 13 universidades públicas do Brasil e apenas 01 trabalho em Instituição privada. Esse dado reafirma a importância da universidade pública na produção do conhecimento.

O Estado da Questão nos permitiu saber como se encontra o tema e o objeto da investigação, auxiliando na aproximação, delimitação e definição dos objetivos e metodologia da pesquisa. Permitiu-nos identificar uma quantidade pequena de estudos que abordam diretamente sobre a formação de professores pelo PARFOR, fato que reitera a importância do nosso estudo.

Também, foi possível saber que o único estudo encontrado sobre o PARFOR no estado de Roraima é a dissertação decorrente do curso de mestrado da autora, intitulada: *“A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PELO PARFOR EM RORAIMA E SUA INTERFACE COM A EDUCAÇÃO DO CAMPO”* realizado no ano de 2016. Não foram encontrados trabalhos com a mesma propositura de estudo, porém reunimos os estudos que mais apresentavam proximidade com a proposta inicial, considerando as categorias teóricas.



## 1.2. LACUNAS E CONTRIBUIÇÕES: PISTAS PARA O DELINEAMENTO DA PESQUISA

A produção do conhecimento, historicamente, é resultado do saber que já está posto, seja ele epistêmico, empírico ou experiencial. Desse modo, a formação docente como objeto de estudo no Brasil é uma lacuna já evidenciada em debates e pesquisas desde o final da década de 1960<sup>2</sup>, assumindo um protagonismo maior nas décadas de 1980 e 1990, apontando para a necessidade de reestruturação da formação de professores para a escolaridade básica no Brasil (Pimenta, 2012).

No final da década de 1990, com a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), promulgada em 1996, a formação de professores para os anos iniciais em nível superior torna-se exigência. Como descreve Nóvoa (2009, p.12), os professores passaram “quase quarenta anos de relativa invisibilidade”. Essa invisibilidade no contexto brasileiro, é marcada<sup>3</sup> por desvalorização, precarização da profissão, trabalho e condições docente.

Compreendemos que a formação de professores é pensada em cada momento histórico com a intencionalidade de organizar o pensamento na sociedade, considerando o *lócus* da profissão como um lugar político social. Com a proposta de reestruturação da profissão com foco na formação, surgem as políticas de formação docente. Tais políticas trazem como pano de fundo um discurso de suprir as deficiências da formação, qualificar a profissão docente e melhorar a qualidade do ensino, considerando o professor/a elemento essencial para o progresso social, político e cultural, porém quando analisamos as pesquisas, concordamos com Nóvoa (1999), ao afirmar que o excesso dos discursos esconde a pobreza das práticas políticas, pois é o que tem sido evidenciado.

Imbernón (2011) tece uma crítica aos modelos de formação adotados pelas políticas e programas que ainda concebem a formação a partir de uma racionalidade técnica de mera transmissão de conhecimento, já obsoleta, para a necessidade de uma mudança radical apropriada as necessidades atuais e emergentes, com

---

<sup>2</sup> Pimenta (2012) destaca que a partir da década de 1960 a sociedade sofreu profunda alteração, tal fato é decorrente do capitalismo urbano que apontou para uma desqualificação do trabalho, principalmente o docente e também foi responsável pela ampliação da demanda social por escolarização básica.

<sup>3</sup> Tal afirmação é com base em Pimenta (2012), ao citar pesquisas em educação realizadas desde os anos 60.

propósito de superar as desigualdades sociais, assumindo uma racionalidade crítica e dialógica.

As pesquisas apresentadas foram analisadas e serviram de base para uma maior compreensão do pensamento inicial, posicionamento teórico, caminhos metodológicos, e os resultados encontrados, foram considerados para construção desta proposta. As teses analisadas foram as que mais se aproximaram do nosso objeto de estudo, buscaram conhecer as contribuições/influência do curso de Pedagogia ofertado pelo PARFOR na formação e prática docente nos estados do Ceará, Amazonas e Paraná.

A pesquisa de Mota (2014), analisou como o currículo do curso de Pedagogia ofertado pelo PARFOR na Universidade Regional do Cariri, tendo como *lócus* o município de Crato – Ceará, influencia na prática de professores que já exercem a profissão docente, a partir de uma vertente sócio formativa apoiada nos conceitos de *habitus*, campo e capital cultural, em Bourdieu. Um trabalho de cunho qualitativo com abordagem de análise subjetiva e objetiva da praxiologia a partir do entendimento de Bourdieu. Como instrumentos de levantamento de dados utilizou a entrevista semiestruturada, os sujeitos da pesquisa foram quatro professoras que estavam cursando a licenciatura pelo PARFOR. Os resultados encontrados apontam para a importância atribuída à titulação e a influência do currículo na reafirmação de práticas ditas por elas já desenvolvidas que necessitavam de embasamento teórico para fundamentá-las.

Carneiro (2016) buscou averiguar o modo como os conhecimentos apropriados na 1ª Licenciatura em Pedagogia do PARFOR da Universidade Estadual do Amazonas, com *lócus* no município de Autazes, conferem sentido à atividade docente de cursistas atuantes na Educação Infantil, discutindo o contexto da formação e o impacto desta na atuação profissional na prática escolar, em busca de compreender de que modo as redes de sentidos que se construía na atividade docente das mencionadas cursistas possibilitavam a admissão de uma práxis consciente, politizada e em consonância com a realidade escolar.

A partir da abordagem qualitativa e de métodos e técnicas baseados na pesquisa participante, tendo como suporte teórico de construção dos dados os círculos de cultura freireanos, os resultados foram analisados na perspectiva da hermenêutica e dialética e evidenciaram uma construção de sentidos e de significados aliada ao campo de um pragmatismo utilitarista o qual, reforçado pelo

caráter generalista do curso no confronto com necessidades específicas demandadas por contextos escolares diversificados, enfatizava tensões e contradições no âmbito da relação teoria e prática. Apresentando a fragilidade do processo formativo, baseado no preparo técnico e o distanciamento de uma formação emancipatória que pudesse conferir atuação intencional de natureza política para uma formação humana integral.

Zanlorenzi (2019), investigou as influências do Curso de Pedagogia ofertado via PARFOR pela Universidade Estadual de Maringá, na formação profissional. Apresentou uma discussão sobre o programa e a legislação que trata da formação com a realidade do local. Teve como foco uma discussão sobre a formação inicial aos professores em exercício na escola pública da Educação Básica a partir da análise do programa e o curso, na visão de gestores, coordenadores, formadores, acadêmicos e egressos, caracterizando-se como um estudo de caso de cunho qualitativo. Os dados foram analisados com base nos núcleos de significação e os resultados apresentaram fragilidades na implementação do programa, como falta de infraestrutura e a influência nas práticas pedagógicas ao mesmo tempo que proporcionou valorização profissional, reconhecimento no espaço de trabalho, autoestima profissional e pessoal.

As teses apontam como resultado os sentidos e significados da formação na vida pessoal, acadêmica e profissional dos sujeitos envolvidos, principalmente com relação à titulação e legitimação de um saber prático já construído, porém apontam as contradições e fragilidades do programa no processo formativo, tendo a formação voltada para uma racionalidade técnica-prática e dessa forma não transcende as características do preparo técnico.

Todas as teses analisadas voltaram-se para investigar o professor em formação, nos confirmando a necessidade da investigação com os professores egressos, pois para que possamos compreender as implicações da formação no desenvolvimento profissional, é imprescindível considerar a prática profissional e as condições de trabalho que a determinam (PIMENTA, 2012).

Das dissertações encontradas que apresentam proximidade com o objeto, apenas duas abordam o curso de Educação Física, Bastos (2013) e Sousa (2014), o que justifica a importância desse estudo nessa área visando contribuir. Bastos (2013) analisou a formação do professor de Educação Física no PARFOR e as implicações desta na Organização do Trabalho Pedagógico dos

professores/cursistas no estado do Pará, a partir de uma concepção marxiana de categorias dialéticas da totalidade, mediação e contradição. Para levantamento dos dados utilizou o questionário e entrevistas com professores cursistas. O estudo destacou a predominância de uma lógica liberal sobre a Formação de Professores, determinada por influências ideológicas oriundas de uma política macroeconômica direcionada à Educação Básica, com a justificativa da melhoria da condição econômica do país.

Sousa (2014) teve como objeto de estudo a concepção de formação de professores presente em um curso de licenciatura em Educação Física via PARFOR na Universidade do Estado da Bahia, buscou saber de que maneira a referida concepção se articula na prática, especificamente no desenvolvimento do Estágio Supervisionado do curso de Educação Física. Para tanto, utilizou dos aportes da concepção crítico-dialética, a partir das categorias do método, totalidade, contradição, mediação e hegemonia, buscando os dados por meio de análise documental e grupo focal. Como resultado apresenta uma concepção de formação de professores centrada nas abordagens pedagógicas hegemônicas, do saber fazer, a partir das experiências práticas do cotidiano escolar. Evidenciou o aligeiramento e ausência de aprofundamento teórico de caráter pedagógico-didático, essencial na formação docente. Constatou que os estágios supervisionados do curso não possibilitaram uma articulação teórico-prática no processo formativo dos professores sob uma perspectiva da práxis.

As dissertações de Bastos (2013) e Sousa (2014) tiveram como sujeitos professores cursistas, e os resultados encontrados apresentam o PARFOR a partir de uma análise crítica apontando que a concepção de formação de professores que orienta o programa, centra-se nas abordagens pedagógicas hegemônicas baseadas no saber fazer. Também apresentam a formação como “aligeirada” e sem articulação teórico-metodológica, principalmente no que se refere a formação específica em Educação Física, o que corrobora com a tese inicial de pesquisa.

Destaca-se que não foram encontrados estudos dentro dos critérios estabelecidos, sobre a formação em Educação Física pelo PARFOR que tivessem como sujeitos os egressos. As dissertações com foco na formação pelo PARFOR que contemplam as categorias temáticas de interesse versam sobre o curso de Pedagogia. Destacamos alguns trabalhos que tiveram como sujeitos professores cursistas e/ou egressos.

Peixoto (2015), realizou um Estudo de Caso com objetivo de investigar quais as contribuições do curso de Pedagogia/PARFOR ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Campus Bento Gonçalves, para a melhoria das práticas pedagógicas de professores que atuam na Educação Infantil. Com base nas entrevistas de quatro professoras de Educação Infantil da rede pública municipal de Educação Básica, o estudo focalizou as aprendizagens e mudanças nas práticas pedagógica dessas professoras. Como resultado observou que muitas foram as contribuições advindas do PARFOR na prática docente e reafirma a importância do programa como política pública para a formação inicial de professores.

Santos (2015), analisou a concepção dos egressos do Curso de Pedagogia, com ênfase no processo de formação docente, identidade e profissionalização do professor. Para levantamento de dados fez pesquisa documental, utilizou questionário e entrevista semiestruturada. A pesquisa revelou a importância do PARFOR como programa de acesso ao Ensino Superior para a vida pessoal e profissional dos egressos, mas não atribuiu ao PARFOR um fator determinante para a melhoria da qualidade da Educação Básica.

Sousa (2016), teve como objeto a análise das contribuições do PARFOR para o desenvolvimento das práticas docentes dos egressos do curso de Pedagogia de Várzea do Poço - Bahia. Por meio de um estudo de caso de cunho fenomenológico, tendo como instrumentos questionário e pesquisa narrativa. A análise dos dados foi pela técnica da tematização, tendo como suporte teórico-metodológico Fontoura. Constatou que a formação possibilitou o desenvolvimento das práticas pedagógicas docentes dos professores egressos, através do exercício reflexivo sobre a prática, ou seja, a formação ofereceu caminhos de certa forma para a tríade ação-reflexão-ação, possibilitando a (re)construção dos saberes-fazeres docentes, porém apresentou fragilidades no que diz respeito à contextualização com a realidade local e no tocante às temáticas relacionadas aos contextos de diversidade.

Pereira (2016) analisou as implicações do curso de Licenciatura em Pedagogia/PARFOR, polo de Imperatriz – Maranhão, na prática pedagógica dos alunos-professores, focalizando a percepção que estes têm sobre a formação e se essa formação os encaminhou para uma prática pedagógica diferente. Como base de sustentação da investigação, utilizou a Pedagogia histórico-crítica. A investigação adotou uma perspectiva qualitativa, com uso do questionário, entrevista e análise

documental. A pesquisa constatou que a prática pedagógica exercida pelos alunos-professores segue uma rotina tradicional e o contexto não está aberto a uma proposta crítica de ensino e aprendizagem.

Oliveira (2016) analisou como os alunos-professores do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará-Campus de Altamira, percebem a sua formação em termos de saberes e a sua prática pedagógica construídas/reconstruídas como participantes do PARFOR. Utilizando abordagem hermenêutica e como instrumentos para a produção de informações, o questionário, com questões abertas e fechadas, e a entrevista semiestruturada. O estudo destaca deficiências na execução do programa, mas como ponto positivo, elevou o número de professores formados em nível superior na Região e contribuiu para aprimorar a atividade docente na sala de aula.

Pires (2017) objetivou identificar e analisar quais as contribuições do curso de Pedagogia/PARFOR da Universidade Federal do Pará - campus de Cametá, para a mudança das práticas pedagógicas de professoras egressas. A investigação fundamentou-se na abordagem qualitativa. Os resultados evidenciaram que o currículo do curso não foi elaborado considerando as características da região, que é predominantemente ribeirinha, as disciplinas que enfatizaram as atividades práticas foram as mais celebradas pelas professoras, bem como aquelas que lhes davam possíveis soluções para o seu trabalho diário. O curso, segundo o estudo, possibilitou ascensão profissional, melhoria salarial e mudança de prática pedagógica.

Freires (2017) analisou as contribuições do PARFOR para a prática dos professores-alunos do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará - campus de Belém. Foram realizadas entrevistas com professores egressos e professores em formação. Os sujeitos perceberam mudanças em suas práticas após a formação e relataram consequências positivas. Os sujeitos ressaltaram aspectos críticos, como o aligeiramento da formação e a proposta metodológica que não contempla ações que valorizem os conhecimentos e experiências docentes, bem como a dificuldade de articulação teórico-prática.

Rodrigues (2017) investigou os significados atribuídos à formação e prática docente pelos os egressos da 1ª turma do Curso de Pedagogia do PARFOR, desenvolvido na Universidade Regional do Cariri - Ceará. A pesquisa foi de cunho qualitativo, utilizou a análise documental e entrevista semiestruturadas. Apresentou

como resultado que o curso contribuiu para a formação pessoal e profissional dos professores-alunos, constatou que a formação profissional docente ainda se encontra arraigada ao ideário governamental da oferta, não dando ênfase às condições necessárias para a permanência e o aproveitamento.

Os estudos constataram fragilidades relacionadas a forma de execução/implementação do programa, bem como o programa baseado em um projeto histórico e em teorias educacionais e pedagógicas das competências, como analisado os resultados dos estudos apontam uma tendência de manutenção da racionalidade técnica e prática. As pesquisas evidenciam que a formação pelo PARFOR ainda é fragmentada, não propicia o rompimento do modo de produção atual, a forma como se desenvolveu é caracterizada pela instrumentalização do conhecimento, corroborando com a constituição de práticas pedagógicas sem sustentabilidade teórica, fragmentada e superficial.

Diante do exposto, os trabalhos analisados nos deram sustentação teórica para delineamentos teórico-metodológicos e fragmentos de realidades que apontam que a formação desenvolvida pelo PARFOR em outras áreas não contemplou as necessidades formativas dos professores e não promoveu o rompimento do pensamento técnico-prático, corroborando para manutenção de um ensino fragmentado e superficial.

Para discutir a tese inicial buscamos apoio teórico nos trabalhos e autores já referenciados e fomos apresentados a outros estudos e autores a partir dos trabalhos analisados. Compreendendo que é necessário conhecer e produzir conhecimento em um movimento constante, a inquietação central emergiu da reflexão sobre o processo formativo e o desenvolvimento docente no sentido de saber se a formação inicial dos egressos da primeira licenciatura em Educação Física do PARFOR/IFRR-campus Boa Vista, polo Rorainópolis, nos moldes como foi desenvolvida, permitiu aos egressos, mudanças no ser/saber/fazer pedagógico.

## SEÇÃO II: PERCURSO METODOLÓGICO: FAZER PESQUISA EM UM CONTEXTO DESAFIADOR

*Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, sem aprender a refazer, retocar o sonho por causa do qual a gente se pôs a caminhar.*

Paulo Freire

Falar sobre a necessidade de aprender a caminhar é assumir as fragilidades, assumir que não se caminha igual em todos os caminhos. Assumir caminhos diferentes dos já antes traçados é aprender a refazer caminhos, esse refazer é individual, no que concerne a (auto)formação da pesquisadora e sua leitura de mundo. Ao nos apoiarmos na epígrafe, fazemos alusão ao caminho metodológico de construção da tese.

Nesse processo foi necessário primeiro aprender a caminhar, o que compreendemos que foi possível a partir do primeiro movimento de aproximação epistemológica ao objeto. O movimento de aprender a fazer o caminho caminhando se refere ao processo de delineamento, desde a proposta inicial até a escrita final deste relatório. Durante a construção deste estudo, foi preciso aprender a refazer e retocar o sonho que nos propusemos a caminhar.

Diante do compromisso que assumimos com a pesquisa, no desejo de corroborar com a superação do pensar ingênuo, sem desconsiderar os limites e complexidade histórica de fazer ciência, sobretudo sobre/na escola, optamos por investir em caminhos possíveis, buscando retratar a realidade concreta e as condições, o que denominamos de cotidianidade.

Entendemos a metodologia na perspectiva de Minayo (1996), mais que uma técnica pronta para execução, compreendemos que é um entrelaçamento de teorias e concepções que se conectam com a realidade. Assim ao assumir que só é possível “fazer o caminho caminhando”, entendemos que estamos sujeitos a limitações internas e externas, considerando os múltiplos fatores determinantes que envolvem o desenvolvimento da pesquisa com egressos e na cotidianidade, nesse caso, o caminho foi tomando forma de acordo com as condições sociais, políticas e epidemiológicas do tempo-espaço.



Empenhamo-nos em explicitar o caminhar desse percurso fazendo uma análise da tríade: vida-formação-profissão, a partir da compreensão de um processo formativo, por entender que o desenvolvimento docente e as intervenções são resultados de situações vivenciadas nas três dimensões e, portanto, há uma indissociabilidade (NÓVOA, 1992).

Discutir a formação docente também significa discutir os significados, a prática e o contexto real, revelando um modo de ser/saber/fazer e nesse processo, a indissociabilidade transpassa a reflexão a ação cotidiana. Para alcançar o objetivo maior e dar conta de responder a questão central, traçamos como objetivos específicos: 1) Analisar a proposta de formação da licenciatura em Educação Física do IFRR/PARFOR manifesta no Projeto Pedagógico do Curso (PPC); 2) Conhecer a perspectiva de professores de Educação Física egressos da primeira licenciatura em Educação Física do IFRR/PARFOR de Rorainópolis sobre as experiências e os aprendizados de sua formação inicial; 3) Discutir os fundamentos que sustentam a prática pedagógica dos professores de Educação Física egressos da primeira licenciatura em Educação Física do IFRR/PARFOR de Rorainópolis na escola, em particular no contexto da sala de aula; 4) Explicitar a percepção dos professores de Educação Física egressos da primeira licenciatura em Educação Física do IFRR/PARFOR de Rorainópolis sobre a relação entre sua formação inicial e sua prática pedagógica;

Nesta seção apresentamos os fundamentos teóricos-metodológicos que conduziram o desenvolvimento da pesquisa, os instrumentos de produção de dados, o lugar, os sujeitos, o contexto da pesquisa e como ocorreu o processo de análise e contextualização dos dados.

## 2.1. ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA

Com base no conceito de pesquisa proposto por Meksenas (2002, p.22), na qual o mesmo se refere como sendo a capacidade de produzir um conhecimento adequado “à compreensão de determinada realidade, fato, fenômeno ou relação social,” além de assumir a capacidade de criar novos meios e estabelecimentos de “mediações, interações e modificações” de determinados contextos.

Ao assumir a capacidade de criação e estabelecimento de meios para interações, compreendemos que o método não é dado, mas se constrói no decorrer

do próprio caminho estabelecido, portanto vai se revelando e só pode ser visto ao fim do processo (GHEDIN; FRANCO, 2011).

Deste modo, os fundamentos teórico-metodológicos que norteiam este estudo foram construídos e moldados no próprio percurso, tomando como base os princípios da abordagem qualitativa de caráter descritivo analítico por considerar que a problemática não pode ser compreendida a partir de leitura e dados estatísticos, neste caso se fez necessário estabelecer relações de diálogo entre o universo subjetivo e objetivo dos envolvidos.

Segundo Minayo (1996), trabalhar com a abordagem qualitativa é reconhecer o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Bogdan e Biklen (1994, p.47-50), descrevem a investigação qualitativa como sendo descritiva e os dados emergem nos locais de acontecimento dos fenômenos estudados, em um processo direto entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa e assim é possível apreender suas percepções, indicamcinco características básicas que configuram esse tipo de estudo:

- 1) A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento, portanto para os autores se caracteriza por um estudo qualitativo. Os autores destacam que é necessário um contato direto com o ambiente e a situação por meio de um trabalho de campo. Optamos pelo trabalho de campo, como possibilidade de estar em contato direto com os sujeitos em seus contextos particulares de atuação, entende-los e referenciá-los como aparecem.
- 2) Os dados coletados são predominantemente descritivos. Na pesquisa qualitativa o material é rico em descrições de pessoas, situações e acontecimentos. Assim, optamos pela análise de documentos, questionário, observação, diário de campo e entrevista semiestruturada, na expectativa de apreender uma representação dos elementos presentes na situação estudada, que pudesse subsidiar a nossa compreensão.
- 3) A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. Para compreender as percepções sobre a formação e atuação, buscamos conhecer como se manifestam nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas. Para os autores, a investigação qualitativa exige uma

atenção aos sentidos e significados que os participantes dão às coisas e suas perspectivas, considerando os pontos de vista, no entanto, tendo o cuidado de discutir e confrontar os dados para confirmá-los ou não. Ressaltamos que os dados produzidos na observação e entrevistas foram discutidos com os participantes para que pudessem confirmar/modificar os pontos de vista.

- 4) A análise dos dados tende a ser um processo indutivo. Nesse caso, a pesquisa não se configura, apenas, como uma forma de comprovar o pressuposto inicial, mas os dados particulares vão sendo recolhidos e se complementando.

O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. Desse modo, os pesquisadores salientam que a abordagem qualitativa é mais centrada no modo como os diferentes sujeitos dão sentido ao objeto, ou seja, a partir da subjetividade, com as perspectivas, os sentimentos, concepções, limites e potencialidades.

Ao produzir conhecimento estamos em um constante e dinâmico desejo de conhecer, criamos o mundo, os mundos, as interpretações, os significados, os sentidos e a própria existência de um modo de ser (GHEDIN; FRANCO,2011). Ao mesmo tempo que se produz um conhecimento, transforma-se e permite o outro ser transformado.

Realizar uma pesquisa buscando compreender as experiências dos sujeitos na área da educação vêm criando novas alternativas para produzir conhecimentos sobre a formação de professores, que ao longo de sua profissão manifestam-se sob diversas formas, apresentando as trajetórias e o percurso de formação pessoal e profissional, que ao longo dos anos tornou-se relevante no processo de profissionalização de professores, propiciando possibilidades de pesquisas em relação com formação inicial e continuada do trabalho pedagógico, analisando assim, a tríade: vida-formação-profissão, a partir da compreensão de um processo formativo, por entender que a práxis e as intervenções são resultados de situações vivenciadas nas três dimensões da tríade e, portanto, há uma indissociabilidade.

Discutir a formação de professor também significa discutir os significados, a prática e o contexto real para que nesse processo a teoria e a prática sejam objetos de reflexão no fazer da ação cotidiana. Para Larrosa (2004), a experiência pode ser a possibilidade de pensar e construir um sentido para ser professor, pesquisador, educador, trabalhador do ensino a serviço do conhecimento. Pimenta; Ghedin; Franco (2006), complementam que isto ocorre porque ela não é pensamento nem

ação, mas a possibilidade de pensar duplamente sobre nossas formas de agir e instituir práticas que nos constituem.

Entendendo que a democratização do ensino passa pelos professores, por sua formação, por sua valorização profissional e por suas condições de trabalho, pesquisadores têm defendido a importância do investimento no seu desenvolvimento profissional. Compreendendo que a cotidianidade profissional dos professores/as é constituída de tensões, imprevisibilidade e contradições que geram inquietações e novas formas de ser/saber/fazer, buscamos situações de diálogo e reflexão compartilhadas.

Por concordar que as instituições educativas são espaços privilegiados de formação, desenvolvimento e socialização profissional e por querer realizar a pesquisa com/sobre os professores egressos de programa de formação nos propusemos a realizar esta investigação sobre as reverberações dessa formação na prática docente.

### 2.1.1 Aproximações com a abordagem fenomenológica e a possibilidade de construção do conhecimento a partir das vivências dos sujeitos

Buscou-se fazer algumas considerações sobre a abordagem fenomenológica na produção do conhecimento humano, refletindo sobre a fenomenologia enquanto corrente teórica, identificando algumas contribuições e possibilidades na construção do conhecimento para a Educação enquanto área de pesquisa e intervenção.

Historicamente, a fenomenologia representa uma tendência dentro do idealismo filosófico, especificamente ao denominado idealismo subjetivo. Segundo Triviños (2008), o idealismo filosófico reconhece o princípio espiritual como primeiro, e a matéria como aspecto secundário, partindo deste pressuposto e da concepção de idealismo subjetivo, entende-se que, a única realidade é a consciência do sujeito, consciência nesse caso é compreendida como um conjunto de sensações, vivências e ações.

Do ponto de vista fenomenológico, a realidade não é tida como algo objetivo e passível de ser explicado como um conhecimento que privilegia explicações em termos de causa e efeito. A realidade é entendida como o que emerge da intencionalidade da consciência voltada para o fenômeno, assim a realidade é o compreendido, o interpretado, o comunicado. A fenomenologia ressalta a ideia de

que o mundo é criado pela consciência, o que implica o reconhecimento da importância do sujeito no processo da construção do conhecimento.

O conhecimento humano sempre foi uma tarefa que exige uma complexidade e muitos desafios em todos os contextos históricos. Desde os primórdios o processo de construção do conhecimento foi um processo sistemático e complexo, principalmente pelo fato de que conhecer significa produzir novos conhecimentos e com isso surgem novas contestações. O ato de pesquisar tem como responsabilidade produzir conhecimentos ou o fazer avançar.

A construção do ser está radicalmente ligada à elaboração e sistematização do saber, constituindo a condição ética do saber-ser. O universo do saber penetra os poros do mundo para constituir em nós um ser que, além de poder saber, elabora um poder-ser pelo saber (PIMENTA; GHEDIN; FRANCO, 2006, p.10).

Apesar de ter sido encarada por alguns filósofos como uma moda ou um mito, devido a sua reconhecida carência de definição clara e decisiva por parte daqueles que a fundaram e a enriqueceram com suas obras. Conforme Triviños (2008), a descrição do conceito de fenomenologia feita por Merleau-Ponty parece ser a mais completa entre as ideias conhecidas dessa corrente filosófica.

Merleau-Ponty (1999), em sua obra “Fenomenologia da Percepção”, afirma que a fenomenologia tem como alvo descrever as coisas e não se preocupa em explicar ou analisar essas coisas como uma realidade em si. Nesse sentido, a fase da metodologia fenomenológica, que consiste no retorno às coisas mesmas, não tem o caráter de voltar ao objeto da ciência, nem o de voltar-se para dentro de si, mas voltar-se para o interior da consciência.

Dessa forma, como aponta Merleau-Ponty tudo o que eu sei do mundo, mesmo devido a ciência, o sei a partir da minha visão pessoal ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência nada significariam. Todo o universo da ciência é construído sobre o mundo vivido e, se quisermos pensar na própria ciência com rigor, apreciar exatamente o seu sentido e seu alcance, convém despertarmos primeiramente esta experiência do mundo da qual ela é expressão segunda. Logo, o método fenomenológico não é dedutivo nem empírico. Consiste em mostrar o que é dado e em esclarecer esse dado. Não explica mediante leis nem

deduz a partir de princípios, mas considera imediatamente o que está presente à consciência, o objeto.

Os enfoques fenomenológicos tornaram-se aparentes nas pesquisas em ciências sociais, em geral, nos últimos anos da década de 70, aumentando sua importância à medida que diminuía a tradição imperativa do positivismo, tendo raízes em Husserl, Merleau-Ponty, Heidegger, etc. É importante ressaltar que assim como o positivismo, dentro da fenomenologia dividiram-se grupos com pensamentos peculiares, introduzindo mudanças nas ideias originais, outros aprofundando certos aspectos dela, outros lutando para manter as ideias iniciais propostas por Husserl.

Este enfoque de pesquisa caracteriza-se pela ênfase ao “mundo da vida cotidiana”, pelo retorno àquilo que ficou esquecido, encoberto pela familiaridade (pelos usos, hábitos e linguagem do senso comum). Remonta àquilo que está estabelecido como critério de certeza e pergunta sobre seus fundamentos. Por exemplo, como educadores afirmamos que o aluno aprende porque é racional. Essa afirmativa funda-se no critério ao qual aderimos na convivência do estabelecido. Como educadores agimos como nosso aluno a partir dessa concepção de ser racional, ensinando-o a desenvolver as regras do bem pensar (do pensar matemático – do pensar lógico). (FAZENDA Et.al., 2006, p.61).

Husserl (1990), apresentou junto ao conceito de fenomenologia um conceito de homem animal racional e mostra que nele o ser humano tem sua identidade assegurada por ser racional, ao invés de a racionalidade ser vista como um modo de ser do humano. Ainda afirma que o que está na vivência não é o objeto, mas uma percepção, um estado de espírito determinado, portanto para Husserl a partir da vivência o conhecimento se fundamenta na percepção.

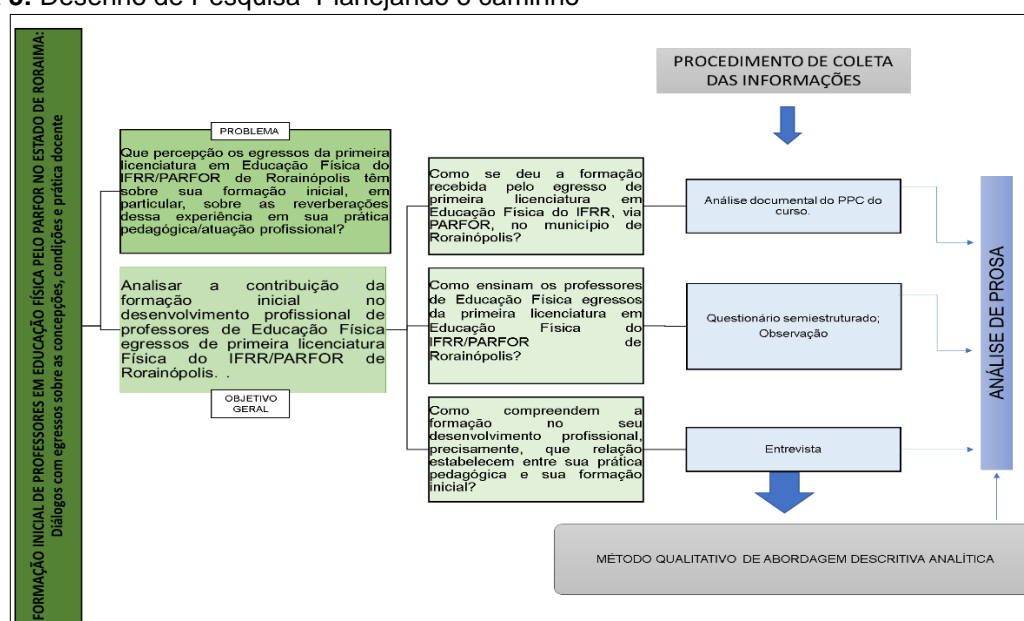
Possibilitou a construção do conhecimento a partir das vivências, propondo uma volta ao mundo da vida confrontando com o mundo de valores, crenças, ações conjuntas, pelo qual o ser humano se reconhece como aquele que pensa. A pesquisa fenomenológica propõe um retorno a essa totalidade do mundo vivido.

Para Heidegger (2002), o método fenomenológico de investigação, significa retomar um caminho que nos conduza a ver nosso existir simplesmente como ele se mostra, trazendo a compreensão de que não existe uma dualidade entre sujeito e objeto, mas uma singularidade, destacando que o sujeito não só conhece o objeto, mas ele é o objeto.

Considerando a intencionalidade e os aspectos ontológicos deste estudo foi necessária uma aproximação ao lugar-espço da pesquisa. Para vivenciar a prática tal como vivida e experienciada, compreender as perspectivas visíveis e não visíveis que sustentam as práticas realizadas, os limites e as potencialidades, contextualizadas nesta tese, só foi possível a partir do envolvimento direto e das interações estabelecidas no decorrer desse percurso.

Lüdke e André (1986), destacam que os dados coletados nas pesquisas qualitativas são predominantemente descritivos analíticos, devendo, pois, o pesquisador considerar que a descrição deve possibilitar um diálogo com o objeto, desse modo descrevemos no desenho da tese como planejamos caminhar, para em seguida apresentar a forma como conseguimos trilhar o caminho e as experiências vivenciadas.

**Figura 3:** Desenho de Pesquisa–Planejando o caminho



Fonte: Autora, 2020.

É oportuno reafirmar que pesquisar objetos complexos é um constante “devir”, nesse sentido, o método revela a construção da objetividade e subjetividade que emergem do modo de caminhar o caminho que se apresenta (DELEUZE; GUATTARI, 1996).

## 2.2. INSTRUMENTOS, PROCEDIMENTOS E ETAPAS DA PRODUÇÃO DOS DADOS

Segundo Minayo (1996), a pesquisa qualitativa é organizada por etapas. Para a autora, é necessário dividir a pesquisa em pelo menos três fases: exploratória; trabalho de campo; e análise e tratamento do material produzido e documental.

### 2.2.1. Fase Exploratória

Nesta fase, buscamos descrever como se deu os procedimentos necessários para produção do projeto de pesquisa. Primeiramente recorreu-se a uma revisão de literatura que se iniciou ainda em 2014, antes da entrada no curso, porém foi crucial para a elaboração do projeto de seleção em 2017. Durante o curso das disciplinas e participação no Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física e suas Relações Interdisciplinares-GEPEFRI<sup>4</sup> a revisão foi ampliando-se e fomos nos aproximando das bases conceituais que caminham junto com o percurso do doutorado.

Com intuito de alcançarmos os objetivos propostos pela investigação em questão, a primeira ação realizada foi o levantamento de pesquisas sobre a temática e a revisão bibliográfica que aconteceu durante as disciplinas do curso em 2017 e 2018 como exercício para amadurecimento e delimitação dos objetivos da proposta. Buscamos fazer um levantamento sobre as teses e dissertações, bem como a leitura de livros e artigos para escrita da fundamentação e as concepções que norteiam a proposta.

Buscamos aproximação com o objeto para enxergar as possibilidades de caminhos. Para traçar o caminho precisamos nos aproximar da realidade e do lugar do objeto para definições e proposituras. Em 2018 apresentamos as intenções do estudo no IFRR e solicitamos informações necessárias para escolha dos sujeitos e acesso a documentos oficiais de interesse.

Fomos bem recebidos, obtivemos anuência e todas as informações necessárias para conhecer como se deu a formação sob a ótica do

---

<sup>4</sup> GEPEFRI é um Grupo de Estudo vinculado a Faculdade de Educação Física e Fisioterapia - FEFF, sob a liderança do Prof. Dr. João Luiz da Costa Barros. Participam do Grupo, professores e acadêmicos de graduação, especialização, mestrado e doutorado vinculados a Universidade Federal do Amazonas - UFAM, além de participantes externos de outras instituições, professores da Educação Básica do Amazonas. O grupo antes da pandemia era aberto, com encontros semanais e no período da pandemia tem encontros quinzenais via remota.



programa/instituição. Durante diálogo com a coordenadora do PARFOR/IFRR - campus Boa Vista, descobrimos que uma turma em questão se diferenciava das demais por ter sido a única turma de primeira licenciatura ofertada pelo programa na instituição e no Estado, com duração de 4 anos, enquanto as demais tiveram duração de 3 anos. Outro diferencial da turma, foi o fato da formação ter sido ofertada no município de Rorainópolis, distante aproximadamente 294km da Instituição, em parceria com a Universidade Estadual de Roraima-UERR e a Secretaria de Educação do Município. Diante das peculiaridades diferenciais apresentada pela coordenação, elegemos a turma como referência para o desenvolvimento da pesquisa.

Solicitamos o acesso ao Projeto Pedagógico do Curso-PPC para análise documental e as informações sobre o processo de implementação do programa na instituição até o momento. Também, solicitamos do PARFOR/UERR informações sobre o andamento do programa e situação da formação ofertada para que pudessemos conhecer o real alcance do PARFOR no Estado de Roraima.

Ainda em 2018 buscou-se o contato da turma referência para conhecer a realidade e a viabilidade da pesquisa. Após o primeiro contato com alguns egressos os mesmos me fizeram convite para participar de um grupo interativo de Whats App®<sup>5</sup> intitulado “Educadores Jean Souza<sup>6</sup>” que foi criado no período da formação e ainda permanece com 29 participantes entre professores formadores e professores egressos, nesse espaço são trocadas informações sobre a profissão, formação, informativos municipais, estaduais e federais com relação a educação, descontração e compartilhamentos pessoais, constituindo-se como ferramenta de interação e diálogos.

Após a definição do objeto e proposta de pesquisa buscou-se apresentar na Secretaria de Educação do Estado de Roraima e na Secretaria Municipal de Educação de Rorainópolis as intenções da pesquisa para pedido de autorização e apoio necessário para conseguir alcançar os objetivos propostos.

Ainda em 2018 foram concedidas as anuências para execução da pesquisa por parte das instituições: IFRR; Secretaria Estadual de Educação; Secretaria de

---

<sup>5</sup>WhatsApp é um aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para smartphones. Além de mensagens de texto, os usuários podem enviar imagens, vídeos e documentos em diversos formatos, além de fazer ligações grátis por meio de uma conexão com a internet.

<sup>6</sup> Nome do colega de turma que faleceu durante o curso.

Educação do município de Rorainópolis. Foi possível um diálogo com a diretora geral do IFRR-*campus* Boa Vista Centro que além de oferecer os subsídios necessários para execução da pesquisa, ofereceu também as instalações da Educação a Distância do IFRR em Rorainópolis para que se fosse de interesse da pesquisa pudesse ser usada como ferramenta de interação. Foram solicitados os documentos necessários para análise documental, bem como o acesso a informações sobre o PARFOR e o acesso as informações de contatos dos egressos, cadastradas no momento da formação no sistema institucional.

Chizzotti (2001), aponta a importância da análise documental para o planejamento da pesquisa de campo. No contexto deste estudo, por meio da análise documental, foi possível encontrar os egressos, estabelecer contatos e identificar o perfil esperado do egresso, a organização e as ideologias norteadoras da formação ofertada pelo PARFOR/IFRR para a turma em questão.

Em Rorainópolis fomos recebidos pela secretária adjunta de Educação do município que fez questionamentos sobre:

- a) Tempo de duração da pesquisa no município; o que foi respondido que seria 2 anos.
- b) Recursos que a secretaria teria que dispor para pesquisa; respondemos que *a priori* nenhum recurso, além da autorização a visita e observação das escolas onde os professores egressos tivessem atuando.
- c) Sobre a certificação para os professores que aceitassem participar da pesquisa; explicitamos sobre as intenções da pesquisa com base na ética e no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE.
- d) Tempo e espaço de realização da pesquisa x horários de trabalho do professor; A preocupação era que a pesquisa precisasse da disponibilidade e liberação do professor de suas funções, o que foi esclarecido como aconteceria a abordagem.

Após os questionamentos serem respondidos a secretária relatou que o município tem dificuldade na lotação dos professores de Educação Física. Pois segundo a mesma, *“o município ainda não ofertou vaga específica em concurso para preencher a necessidade por não existir no Plano de Cargos, Carreira e Remunerações – PCCR essa função. Para tanto, é necessário a criação de uma lei para que possam ofertar, então o que pode ser feito foi verificar junto aos professores que formaram pelo PARFOR, se os mesmos tinham interesse em serem*

*lotados como professor de Educação Física no município e infelizmente poucos foram os que aceitaram a lotação e a justificativa dos demais para negativa é com relação a falta de estrutura física e material, pois somente uma escola do município tem espaço adequado para realização de atividades”.(Relato gravado com autorização e transcrito no diário de campo).*

Quando perguntei sobre como é feita a lotação de professores para a atuarem na Educação Física a mesma respondeu que priorizam os que tem formação específica e demonstram interesse, ou os que estão em formação, porém a mesma relatou que diante da dificuldade de localização de algumas escolas, ainda tem professores sem a formação específica atuando na Educação Física do município, o que a mesma relata com pesar, considerando que a quantidade de formados já atende à demanda do município.

A partir de então, o projeto de pesquisa inicial foi redimensionado e submetido em março de 2019, ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP), pautando-se nas diretrizes e normas de pesquisa envolvendo seres humanos estabelecidas pela resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, e aprovado sob o parecer de número **3.243.432** em abril de 2019 (ANEXO I). Ressaltamos que mesmo antes da submissão do projeto ao CEP já estávamos envolvidos com o contexto para levantamento de dados preliminares e a viabilidade, essenciais para a entrada no campo.

Após aprovação do CEP iniciei o contato com os egressos para mobilizá-los a participar da pesquisa. Dos 51 (cinquenta e um) professores que fizeram matrícula em 2011.1, 39 (trinta e nove) professores formaram, um faleceu durante o curso e 11(onze)desistiram. Foram encontrados apenas 27(vinte e sete) E-mails cadastrados nas fichas de matrícula e em todas as fichas constavam números telefônicos para contato.

Entramos em contato com os números cadastrados e 9 (nove) apareceram como inexistente, 4 (quatro) não pertenciam mais a pessoa procurada. Conseguimos o contato inicial com 26 (vinte e seis) egressos. O contato foi estabelecido por mensagem de texto, ligação, mensagens via Whats App e E-mail, considerando que nem todos os professores moram na zona urbana de Rorainópolis e a forma de contato nem sempre é rápida.

Considerando a dificuldade em encontrar pessoalmente os egressos, optamos pelo questionário online por ser um instrumento disponível a qualquer

momento e de fácil acesso. Esbarramos na dificuldade do acesso à internet dos egressos que não moram e não trabalham em zona urbana, o que precisou de um espaço de tempo maior. Ao contactar inicialmente os egressos me certifiquei de perguntar se tinham acesso à internet pelo menos uma vez por semana e todos os que foram encontrados responderam que sim. Diante da viabilidade de aplicarmos o questionário online, criamos a ferramenta de interação por meio da plataforma de questionários online e gratuita do Google *Forms*, com questões abertas e fechadas, de múltipla escolha, discursivas e ainda avaliação em escala numérica.

O questionário como já mencionado, foi o instrumento para coleta das informações iniciais a fim de saber quais são os que estão em situação ativa no exercício profissional da docência na Educação Básica, na área da formação realizada pelo PARFOR, bem como as escolas que estão atuando e o vínculo. Caracterizando-se como um critério para participação da pesquisa. Antes de responder o questionário colocamos como condição obrigatória a marcação de aceite para os convidados como pode ser visualizada na figura 4:

**Figura 4:** Primeira seção do questionário online

### QUESTIONÁRIO - FORMAÇÃO PELO PARFOR

Sr(a) Professor(a), queremos convidá-lo(a) a participar da pesquisa "FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA PELO PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO BÁSICA-PARFOR NO ESTADO DE RORAIMA: Diálogos com egressos sobre suas concepções, condições e ações docentes", sob a responsabilidade da pesquisadora Marnilde Silva de Farias, este instrumento faz parte da fase diagnóstica do trabalho de Investigação-ação, tem por objetivo conhecer o perfil, área de formação e atuação profissional. Dessa forma, é uma pesquisa que pode contribuir para:

- Desenvolvimento profissional, com maior conhecimento sobre o processo de ensino e a adoção de uma prática crítica e reflexiva de forma situada e intencional;
- Maior valorização dos professores, contribuindo para a elevação da autoestima, da confiança e da esperança dos professores na educação escolar a partir de um espaço de reflexão coletivo;
- Vivenciar um momento de formação e discussão sobre a formação de professores, processo de desenvolvimento da reflexão sobre a ação, pesquisa com formação e formação permanente.
- Estreitamento das relações entre universidade e escola, apontando caminhos para melhorar essa relação na produção de conhecimentos sobre educação e consequente uma prática docente mais autônoma.

Para que tudo isso seja possível, assim como o alcance do objetivo dessa pesquisa, faz-se necessário seu envolvimento direto e efetivo. Neste questionário digital, sua participação é de forma voluntária e sem remuneração. As informações resultantes serão tratadas com absoluta confidencialidade e os resultados e análises serão publicados. Esclarecemos que: 1º) o (a) senhor (a) pode aceitar ou não participar; 2º) caso aceite, não será prejudicado (a) por participar dessa pesquisa; 3º) em todos os materiais produzidos a identidade do(a) senhor (a) serão mantidos em sigilo; 4º) não haverá nenhum tipo de prejuízo no caso de desistir em participar da pesquisa a qualquer momento; 5º) a pesquisadora assume a responsabilidade pelo ressarcimento de qualquer gasto decorrente da pesquisa ao senhor (a) e a seus (s) participante(s); 6º) bem como compromete-se em indenizá-lo (a) em caso de qualquer tipo de dano decorrente direta ou indiretamente de sua participação na pesquisa, nas diferentes fases do estudo; 7º) estamos disponíveis para tirar qualquer dúvida sobre essa pesquisa, inclusive por meio do celular pelo número (095) 9914.17585; 8º) o (a) senhor (a) poderá ter sua via impressa deste termo de consentimento assinada pela pesquisadora responsável. Ao responder as perguntas, presume-se que você aceita este consentimento informado, contribuindo assim para o progresso do objeto de estudo em questão.

Obrigada pela sua ajuda.

**\*Obrigatório**

**Você aceita participar? \***

Sim

Não

**Qual a data de hoje? \***

Data

dd/mm/aaaa \_\_\_\_\_

**Nome Completo ou Número para Contato**  
É necessário sua identificação apenas para que eu possa entrar em contato na segunda fase da pesquisa e posterior assinatura do termo de consentimento. Não terá nenhuma identificação sua no trabalho.

**Fonte:** Autora, 2019.

A figura representa como o questionário apareceu para os convidados. No caso de não aceitação em participar o convidado recebia uma mensagem de agradecimento e em caso afirmativo, era direcionado para responder as questões que versaram sobre Identificação; Informações socioeconômicas; Nível de Formação; Atuação e vínculo profissional; sobre a formação pelo PARFOR; Expectativas e necessidades sobre a profissão.

Foram enviados convites com *link* do questionário para 27 endereços de E-mail e 26 contatos telefônicos. O primeiro convite foi enviado em 28/03/2019 e reforçado no dia 05/04/2019. Acessaram e responderam o questionário 20 egressos, mesmo o convite permanecendo em aberto de março até setembro de 2019. Elegemos o questionário via plataforma online, considerando como técnica de abordagem de tempo curto e grande alcance, sendo neste estudo, um instrumento diagnóstico.

Buscamos ter uma visão macro dos sujeitos, porém compreendemos as limitações do instrumento e por este motivo, após a aplicação do questionário online, utilizamos como critério de seleção para entrevistas e observação, atuação na área de formação pelo PARFOR, nesse caso, a Educação Física. Após a análise do questionário selecionamos o grupo participante e iniciamos o trabalho de campo.

### 2.2.2. Fase do trabalho de campo e os sujeitos

Após aplicação do questionário, identificamos que 12 participantes estavam atuando na área. Entramos em contato com os 12 participantes para convidá-los a participarem da segunda fase, bem como saber onde atuavam. Identificamos que 3 professores que atuam não aceitaram participar da pesquisa por razões pessoais, 1 participante por estar atuando e residindo em outro município e um participante por residir em uma região de acesso via fluvial (Vila de Santa Maria do Boiaçu), distante da sede do município, portanto, não sendo viável o encontro.

Ao optar por investigar os sujeitos egressos de um curso de formação inicial é superar conceitos de linearidade, de previsibilidade, e de controle, tornando-se um grande desafio que é considerar a complexidade como inerente ao fenômeno educativo. Segundo Gatti, Barreto e André (2011, p.15):

A intenção de ouvir os professores para conhecer o que dizem, pensam, sentem e fazem nos parece muito positiva, se o que se pretende é descobrir, com eles, quais os caminhos mais efetivos para alcançar um ensino de qualidade que se reverta em uma aprendizagem significativa para todos os alunos.

Como tentativas de orientação em meio às conquistas efetuadas ao longo dos anos e dos acontecimentos, certas práticas, mediante as quais o sujeito assume a condução de sua própria vida, emergem nas fronteiras do existencial e do profissional, do privado e do público, do dizível e do visível.

Ao selecionar os sujeitos participantes da segunda etapa da pesquisa, considerando, os critérios de atuação na área de formação pelo PARFOR e aceite em participar, estabelecemos contato telefônico com os professores egressos para, mais informações sobre os horários de trabalho; a rede de vínculo; e a localização da(s) escola(s) de atuação. Nem todos os sujeitos que aceitaram participar da pesquisa, de fato, aceitaram. Tivemos desistências na segunda fase da pesquisa, tal fato não comprometeu o processo de produção dos dados e não consideramos as desistências para análise. As informações dos sujeitos participantes da entrevista, estão organizadas no quadro 1, para não identificar os sujeitos, preservamos o endereço e caracterizamos apenas a zona de localização.

Os participantes selecionados para entrevista e observação foram seis docentes, denominados Professore(s) Egresso(s) (PE), alguns participantes optaram por não eleger um pseudônimo e pediram para não serem identificados por medo de sofrerem algum tipo de represália e por este motivo foram classificados por numeração aleatória.

Foram participantes dessa pesquisa os PE da primeira turma de Licenciatura em Educação Física ofertada pelo PARFOR/IFRR no município de Rorainópolis que aceitaram responder ao questionário inicial. Neste tópico, caracterizamos os perfis dos seis participantes que estão atuando na área de formação no município e participaram da segunda fase.

**Quadro 1:** Horário, vínculo e zona de atuação dos participantes

PE	GENÉRO	IDADE	TURNOS	FORMAÇÃO ANTERIOR	TEMPO DE ATUAÇÃO NA EB	TEMPO DE ATUAÇÃO NA EF	VINCULO	ZONA
PE1	F	47	Matutino Vespertino	Pedagogia Magistério	28	10	Municipal Estadual	Urbana
PE2	M	52	Matutino Vespertino	Magistério	22	15	Municipal Estadual	Rural
PE3	M	39	Vespertino	Magistério	15	15	Municipal	Rural
PE4	M	44	Matutino Vespertino	Magistério	15	3	Municipal Estadual	Rural
PE5	F	39	Matutino Vespertino Noturno	Magistério	15	15	Municipal Estadual	Rural
PE6	F	37	Matutino Vespertino Noturno	Magistério	15	9	Municipal Estadual	Urbana Rural

Entre agosto e novembro de 2019, realizamos visitas aos locais de trabalho dos professores para nos apresentarmos pessoalmente, esclarecer dúvidas e entrega do TCLE físico para assinatura. Explicamos as intenções e procedimentos da pesquisa, enfatizamos que é um processo sem fim lucrativo, nem remuneração para as partes envolvidas, estabelecendo as formas de encontros viáveis para a observação da prática pedagógica.

Observamos<sup>7</sup> a insegurança, medo e incômodo dos professores ao solicitar para observar como aconteciam as aulas de Educação Física na escola. As anotações no diário de campo nos permitem afirmar que ao justificar como faziam ou não faziam demonstram medo e insegurança de não estarem fazendo o “correto”, todos inicialmente relataram falta de estrutura e material. A insegurança foi demonstrada ao justificarem que a presença da pesquisadora iria inibir a participação dos alunos nas aulas e comprometer a atuação. Ao perceber esses sentimentos de recusa, buscamos uma maior aproximação e diálogos informais para explicação sobre a posição do estudo, destacando que a ação de observar seria para conhecer as realidades e condições de atuação e ao mesmo tempo serviria para complementar a análise e não para avaliar ou denunciar a prática.

Diante da necessidade de aproximação dos participantes com a pesquisadora criamos um grupo no WhatsApp com título: “Investigação em Ação”, o grupo possibilitou troca de informações, esclarecimentos e também se constituiu como

<sup>7</sup> Baseado nas impressões/anotações em diário de campo.

espaço colaborativo de trocas de experiências e vivências. Essa interação permitiu uma aproximação maior dos participantes. O espaço permitiu divulgações de eventos, cursos e editais de seleção de programas de formação e sobre este último, foi solicitado a pesquisadora ajuda para elaboração de projetos de pesquisa, o qual foi feito um vídeo explicativo com orientações básicas e posteriormente videochamadas individuais e em grupo para tirar dúvidas.

**Figura 5:** Grupo de interação no WhatsApp



**Fonte:** Acervo da pesquisa

Com o consentimento dos seis participantes, buscamos conhecer as realidades e contextos envolvidos. A observação se deu na atuação dos 6PE, com diálogos informais, participação nas atividades, para que pudessem ter uma aceitação à presença da pesquisadora no contexto escolar. Em 2019, iniciamos as observações e prevíamos continuar até meados de junho de 2020, o que não foi possível. Diante da situação enfrentada, consideramos para análise as observações que aconteceram em 2019, antes das entrevistas. Organizamos no quadro 2 a quantidade de dias que acompanhamos cada professor em pelo menos, um dos vínculos, a observação se deu em dias alternados.



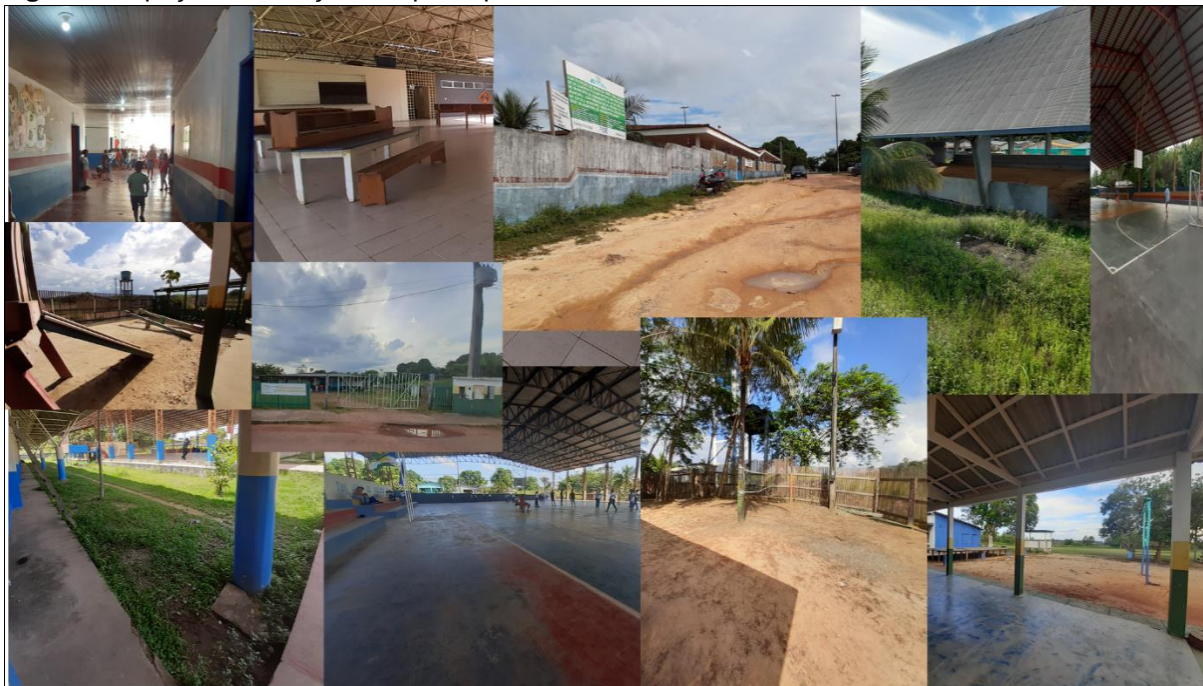
**Quadro 2:** Quantidade de visitas/observação por participantes e escolas

PROFESSORES EGRESSOS	TURNOS	QUANTIDADE DE DIAS OBSERVADOS	VINCULO	ZONA
PE1	Matutino	3	Estadual	Urbana
PE2	Matutino/Vespertino	2/2	Municipal/Estadual	Rural
PE3	Vespertino	2	Municipal	Rural
PE4	Vespertino	2	Municipal	Rural
PE5	Matutino	2	Estadual	Rural
PE6	Matutino/Estadual*	3/1	Municipal/Estadual*	Urbana/Rural

\*Só foi possível uma visita na escola.

Fonte: Autora, 2019.

Utilizamos o registro fotográfico para apreender elementos que pudessem orientar a construção dos relatórios de observação, apresentamos a figura 6 com os espaços de atuação que foram visitados. A observação seguiu orientações de um roteiro pré estabelecido que foi apresentado previamente aos PE e aprovado pelos mesmos. Após aplicação do questionário online e as observações, elaboramos um roteiro de entrevista com propósito de conhecer as concepções sobre a formação, profissão e prática docente.

**Figura 6:** Espaços de atuação dos participantes

Fonte: Acervo da pesquisa

Inicialmente, planejamos e acordamos com os participantes em realizar a entrevista de forma coletiva em um diálogo presencial, que foi previamente agendado para o início do período letivo de 2020. Infelizmente o planejamento precisou ser repensado em decorrência da pandemia do COVID-19<sup>8</sup>.

Diante da gravidade, medidas de distanciamento e isolamento social, cuidados pessoais, adoção obrigatória do uso de máscaras e em alguns momentos, determinações de confinamento total foram adotadas como forma de prevenção e combate a propagação do vírus.

Desde 2018, com a ascensão da extrema direita no Brasil, temos observado um discurso neoliberal, fascista, intolerante e moralizante. A pandemia impactou todo o mundo, as relações socioculturais mudaram, os espaços de socialização do conhecimento precisaram migrar para a forma remota e as escolas não puderam retomar suas rotinas, nem puderam começar considerando que a forma remota não é uma realidade genérica a todos os contextos.

A proporção tomada pela pandemia, levaram os múltiplos olhares globais a focar na ciência, no uso e na importância desta para a sociedade. No entanto, no Brasil, evidenciou-se problemas sérios, desde movimentos negacionistas apoiados pelo então presidente do país, disseminação de notícias maliciosas e distorcidas sobre a ciência e inclusive cortes drásticos de investimentos, um verdadeiro processo de desmonte da ciência que já vinha sendo atacada antes, e se acentuou na Pandemia.

A ciência, vitimizada pela desculpa do dito “contingenciamento orçamentário”, expressão que pretende justificar todo tipo de desmonte das conquistas acadêmicas, econômicas e sociais, sofre os maiores cortes orçamentários já ocorridos em toda a história dos 500 anos de Brasil. (MAFRA, 2019, p. 15).

Vivemos tempos de “distopia e retrotopia”<sup>9</sup> um verdadeiro “golpe”. A arbitrariedade e irresponsabilidade, as posturas assumidas pelo governo diante de um momento crítico, tão carente de esforços para enfrentamento em termos de

---

<sup>8</sup> Doença causada por um coronavírus recém descoberto (COVID-19), altamente infecciosa. A transmissão se dá pelo contato, principalmente por meio de gotículas, espirro ou tosse. O vírus foi caracterizado como resistente após depositado em superfícies e causou a morte de mais de 2 milhões de pessoas em todo mundo. No Brasil já ultrapassam 240 mil mortos em decorrência da doença. Segundo dados do ministério da Saúde em fevereiro de 2021. Acesso em: 10/02/2021 <<https://covid.saude.gov.br/>>

<sup>9</sup> A partir do conceito de Bauman (2017).

financiamentos, de combate à doença e seus impactos na vida de maneira particular e na sociedade, uma verdadeira barbárie.

Consideramos um “golpe”, a arbitrariedade e irresponsabilidade, as posturas assumidas pelo governo diante de um momento crítico, tão carente de esforços para enfrentamento em termos de financiamentos, de combate à doença e seus impactos na vida de maneira particular e na sociedade, uma verdadeira barbárie.

Vivenciamos ao mesmo tempo, uma acentuação da crise social. pandemia paralisou no primeiro momento, porém mobilizou esforços para o estabelecimento de interação remota, o que exigiu a utilização de recursos tecnológicos que já existiam e estavam disponíveis, mas que só agora estão tendo uma maior adesão e apropriação, porém, não podemos desconsiderar que o acesso remoto e os recursos tecnológicos não são realidade para todos, principalmente nas particularidades do contexto amazônico brasileiro.

As relações cotidianas entre os membros da comunidade escolar passaram por reajustes, a sala de aula se estendeu aos espaços privados das famílias e a tecnologia assumiu a mediação na interação professor-aluno-família. Em Roraima, as aulas, na maioria dos municípios nem chegou a iniciar e nos que já tinham iniciado o ano letivo de 2020 em fevereiro, interromperam em 17 de março de 2020.

As formas de interação/comunicação passaram a ser prioritariamente pelas ferramentas tecnológicas, foi necessário um reinventar criativo para dar conta das novas formas de trabalho, estudo e relações sociais. Precisou-se repensar o fazer pedagógico, e em Rorainópolis as aulas se estabeleceram em setembro/outubro de 2020, mediadas pela tecnologia e na impossibilidade de acesso, foram disponibilizadas apostilas, exceto para disciplina de Educação Física que até a ocasião, estavam em discussão de como seria desenvolvida.

Diante dessas mudanças, a situação enfrentada também influenciou no andamento da pesquisa. O contato com os participantes da pesquisa foi prejudicado, considerando as singularidades do lugar da pesquisa, o enfrentamento da doença e das sequelas por parte da pesquisadora e participantes, das perdas e da nova forma de vida social.

A educação sofreu/sofre um impacto acentuado com a pandemia. O modo de ser/saber/fazer mudou, porém, optamos por considerar o ano letivo de 2019<sup>10</sup> e fazer entrevista a partir das ferramentas de interação online. Antes de utilizar a Plataforma de interação remota *Google Meet*, orientamos os participantes por meio de um tutorial simples que foi enviado no WhatsApp que criamos para facilitar a interação com os professores. Após todos sinalizarem que já sabiam e tinham como utilizar a ferramenta, marcamos uma reunião coletiva.

O diálogo se deu a partir de uma tentativa de aproximação remota e troca de informações sobre as dificuldades, incertezas, necessidades e desafios enfrentados no momento. Nos diálogos com os sujeitos sobre a situação (início de outubro), os mesmos relataram que a dificuldade era tanto da parte docente, por considerarem que não é viável o ensino de Educação Física por meio de apostilas, e ainda pela dificuldade apresentada pela comunidade em ter acesso a recursos tecnológicos que pudessem mediar uma interação à distância.

Os participantes apontam como o maior desafio profissional, (des)construir as formas habituais de atuação e (re)construir um novo modo de ser/saber/fazer mediado pela tecnologia, quando possível. Foram realizadas três reuniões online, porém não foram satisfatórias para realização da entrevista, pois os participantes relataram dificuldade de acesso e permanências nas reuniões, relataram também a insatisfação em ficar muito tempo online dada a carga de trabalho e a necessidade de reuniões e encontros formativos/discursivos que já demandavam muito tempo. Diante da dificuldade de conexão com a internet apresentada pelos PE optamos por entrevista individual, porém o roteiro da entrevista foi apresentado e disponibilizado na reunião online e para realização, marcamos dia e horário com cada participante.

Dada a situação, optamos por realizar a entrevista por ligações telefônicas convencional, videochamada e/ou mensagens de áudio pelo WhatsApp, a flexibilidade de horário para entrevista foi favorável e algumas se deram em finais de semana e também durante a noite. Os professores relataram muita dificuldade de acesso à internet, falta de equipamento tecnológico para dar conta da demanda que estava sendo exigida, dificuldade de utilização de plataformas virtuais de interação,

---

<sup>10</sup> Consideramos o ano de 2019, pois foi quando realizamos as observações. Pelo fato do ano letivo de 2020 não ter iniciado como previsto e ter sido retomado de maneira remota somente a partir de setembro/outubro não consideramos esse ano para observações.

dificuldades em planejar/executar aulas remotas, considerando a característica prática da Educação Física e a singularidade de cada contexto de atuação.

A situação vivenciada e apresentada, foge ao objeto, porém, estão aqui evidenciadas para conhecimento do contexto, de como se deu esta investigação, além de sinalizarem a necessidade de estudos posteriores com surgimento de novos objetos na educação em geral, principalmente na área de Educação Física.

Sobre os diálogos, podemos dizer que foram momentos de escuta e trocas de experiências sobre uma situação incomum para todos, porém extraímos dos diálogos, apenas o que fosse inerente ao objeto. Consideramos que as informações que emergiram com a interação e partilha de experiências foi importante e se constituiu como um momento de (in)formação, reflexões sobre necessidades formativas e prática pedagógica. A partir de então surgiram novos aportes para necessidade de pesquisas futuras, confirmando a concepção de que o pesquisar/conhecer é permanente.

Lüdke e André (1986), consideram o(a) pesquisador(a) um importante instrumento, pois suas experiências e vivências serão acionadas no momento de contato com o campo de pesquisa, as autoras citam a observação, a entrevista e a análise documental como o tripé para a construção de uma pesquisa com rigor científico validável, além dos instrumentos e procedimentos citados pelas autoras, no trabalho de campo utilizamos o diário de bordo para registros informais, registros fotográficos, interação em grupo de WhatsApp, questionário e reuniões online, afim de subsidiar a construção desta tese.

### 2.2.3. Fase da análise e tratamento do material produzido

Nessa fase buscamos organizar, compreender e interpretar os dados empíricos coletados/produzidos. Os dados analisados revelaram a necessidade de leituras e releituras teóricas para fundamentar os resultados obtidos pelo trabalho de campo (MINAYO, 2001). Neste sentido, buscamos refletir e descrever os resultados da pesquisa à luz da base teórica estudada.

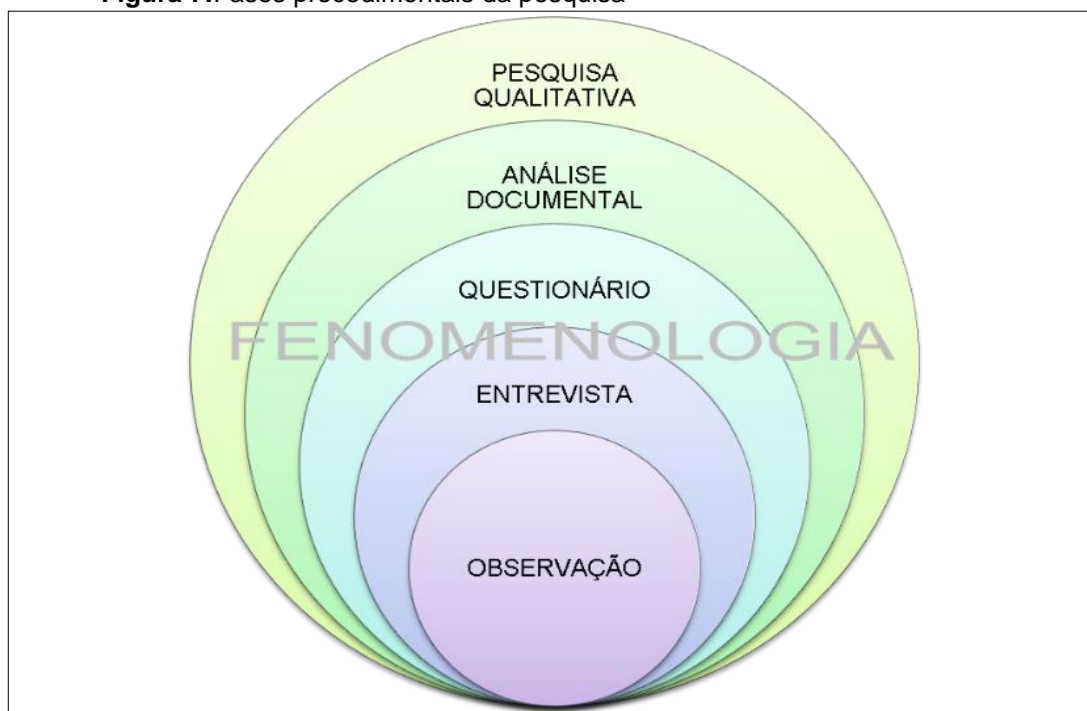
Como o volume de dados produzidos foi grande e diante da necessidade de compreender/extrair os significados dos dados relacionados ao objeto, como método de tratamento, optamos pelo que propõe André (1983), a “Análise de Prosa”. Para a autora, este método, considera uma forma de investigação do significado dos dados

qualitativos, é um meio de análise de mensagens textuais, verbais ou não verbais, intencionais e não intencionais, explícitas ou implícitas, alternativas e/ou contraditórias.

O tratamento dos dados por meio da Análise de Prosa sugere que a análise do conteúdo dos textos, tópicos e temas, sejam gerados com base na contextualização dos dados. A autora ainda afirma que a subjetividade e a intuição estão presentes no processo de localização de informações relevantes e singulares em meio a uma imensa quantidade de dados, e visa apreender o caráter multidimensional dos fenômenos em sua manifestação natural, bem como captar os diferentes sentidos de uma experiência vivida, utilizando-se da técnica de triangulação, permitindo ao pesquisador trabalhar com diferentes técnicas.

Os dados produzidos a partir dos procedimentos/instrumentos: Análise documental dos documentos oficiais do PARFOR, especificamente em Roraima; Plano Pedagógico do Curso de Educação Física; Questionário; Entrevista Individual; Observação; Diário de Bordo. Foram organizados em blocos, lidos e revisados. Após a revisão, organizou-se por similaridade de temas e subtemas.

Para organização dos dados seguimos o mesmo processo executado por Nascimento(2019), optamos por analisar os dados produzidos a partir das interpretações dos significados singulares aos objetivos traçados. Fundamentando-se na proposta de triangulação proposta por Elliot (1990) e por assim compreendermos apresentamos a representação do movimento da pesquisa e como as categorias de análise foram contextualizadas:

**Figura 7:**Fases procedimentais da pesquisa

**Fonte:** Autora, 2020.

Partimos de uma pesquisa de abordagem qualitativa, para construção e fundamentação deste estudo recorremos a uma análise documental, tanto sobre o PARFOR, quanto sobre o curso de Educação Física em questão. Para responder as questões norteadoras, recorremos ao questionário, a entrevista e a observação como instrumentos de coleta e produção de dados.

No decorrer da análise, observamos informações contraditórias quando confrontamos as informações do questionário, o que foi revelado pela entrevista e o que foi possível observar. O procedimento de triangulação nos permitiu visualizar, o intervalo entre o discurso e a ação. A observação nos permitiu compreender que existe uma distância entre o que é dito e o que é feito. Nascimento (2019) encontrou em suas análises as mesmas contradições entre o discurso e a ação, referindo-se a necessidade e importância de confrontar as informações para que de fato seja possível fazer as devidas considerações sobre.

A análise documental do PPC do curso com objetivo de compreender os pressupostos teórico-metodológicos, as ações-didáticas previstas, perfil e objetivos do curso, serviu de base para discussões dos resultados, nos revelando qual a concepção de formação está sendo abordada.

Ver não é apenas perceber o objeto, mas fundamentalmente interpretá-lo. O universo da percepção é um feixe de interpretação. Essa dialética entre perceber e interpretar é que potencializa o pensamento, a linguagem, a criatividade e a inteligência humana, lançando a pessoa na direção do conhecimento e facultando-lhe a permanência no conhecido como forma de iluminação daquilo que não podia ser visto.(Ghedin; Franco, 2011, p. 74).

Assim, após a produção e organização dos dados, ao fazer a leitura e releitura de todo material produzido, organizamos em três temas: 1) Vida, na perspectiva de saber quem são os professores e traçar um perfil; 2) Formação, com objetivo de identificar as experiências que tiveram na formação em serviço, as lacunas e as potencialidades que a formação pelo PARFOR propiciou; 3) Profissão, para entender como se deu o desenvolvimento docente, os desafios e perspectivas da prática. Buscou-se identificar elementos nos dados produzidos e narrativas da observação que dessem conta de dar pistas e/ou respostas para as questões norteadoras.

**Quadro 3:**Temas e Subtemas de análise

Temas	Subtemas
Vida	Quem são os professores pesquisados?
	Perfil dos participantes
Formação	Experiências da Formação em serviço: Lacunas e Potencialidades da formação pelo PARFOR
Profissão	Desafios e Perspectivas da Prática Pedagógica

**Fonte:** Autora, 2020.

A interpretação dos dados, foi além do conteúdo manifesto nos documentos analisados, buscamos inferir sentido a nossa compreensão e para tanto recorreremos ao diálogo com outros pesquisadores que discorreram sobre a temática em estudo e tendo como pano de fundo uma aproximação com os fundamentos da fenomenologia.

Nesse caso a abordagem fenomenológica é aqui definida como busca e construção de sentido a partir de fatos temporais pessoais, envolve um processo de expressão da experiência. Essa definição de pesquisa mobiliza “o indivíduo vivo, ao



mesmo tempo intensivamente, em seu lugar de origem e extensivamente, em sua totalidade de biosfera... É essa complexidade que devemos agora encarar de frente” (MORIN, 1987, p.350). Os dados produzidos/colhidos fundamentam a escrita das seções que seguem.

### 2.3. OS LUGARES E CONTEXTOS DA PESQUISA

Conforme Tardif e Lessard (2012, p. 10), a pesquisa social sobre o trabalho docente, “[...] por mais imponente e rica de informações que seja, é, essencialmente, local”, ou seja, “[...] os ‘fatos sociais’ estudados pertencem a uma situação social particular dentro da qual eles são histórica e socialmente produzidos”. Nessa perspectiva, consideramos importante apresentar o território geográfico, o lugar onde a pesquisa foi realizada.

#### 2.3.1. Roraima

Roraima é um estado jovem, comparado aos demais estados brasileiros, é também o menos populoso. Atualmente a estimativa populacional é 631.181<sup>11</sup> habitantes. A capital Boa Vista concentra 65,3% da população total do estado. A economia do Estado é baseada principalmente no setor terciário e o Produto Interno Bruto (PIB) é o menor do país.

Encontra-se situado em uma região periférica da Amazônia Legal, localiza-se no extremo norte do Brasil, tem fronteira com a Venezuela e a República Cooperativa da Guiana e, também, os estados brasileiros Amazonas e Pará. O conceito etimológico da palavra Roraima é de origem indígena e significa monte verde. Roraima possui 15 municípios, que podem ser visualizados na figura 8.

---

<sup>11</sup>Estimativa populacional de 2020, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

**Figura 8:** Mapa de Roraima

**Fonte:** Autora 2020; este mapa foi criado usando o software ArcGIS®.

O atual estado de Roraima, antes denominado Território Federal de Roraima foi bastante cobiçado e até invadido por estrangeiros, pouco assistido, segundo os relatos históricos. Oliveira (2003), descreve que somente após duzentos anos da chegada dos portugueses ao Brasil, os lusitanos conheceram o que atualmente é o Estado de Roraima, os lusitanos chegaram à região pelo principal rio, que é chamado de Rio Branco.

O nome “Rio Branco” foi dado por um colonizador português, quando em 1639, navegava pelo Rio Solimões e se deparou com um grupo de índios que diziam ter vindo de um rio de água brancas. O rio foi desbravado por colonizadores com objetivo de aprisionar índios para escraviza-los e recolher quelônios e seus ovos

para fazer manteiga que servia como combustível na iluminação pública da cidade de Belém do Pará (IBGE, 2018)<sup>12</sup>.

Na época que chegaram ao território, a única forma de saída e chegada era pelo meio fluvial. A região era habitada por etnias indígenas. No fim do século XVIII, mais precisamente em 1789, Manuel da Gama Lobo D'Almada, governador da capitania do Rio Negro, visando o desenvolvimento da região e diante da imensidão de terras disponíveis e favoráveis para criação de rebanhos, trouxe para a região bovinos e equinos, porém este fato não foi determinante para o povoamento da região, o principal motivo era o isolamento, e o tráfego exclusivamente fluvial, mas atraiu pequenos fluxos migratórios, provenientes, principalmente do nordeste brasileiro, com destaque para os cearenses que na ocasião (1877), assolados pela seca na região do semiárido nordestino, decidiram migrar para o vale do rio Branco e se dedicaram a atividade da pecuária junto aos nativos da região (SILVA, 2015).

Roraima já pertenceu ao Estado do Amazonas. Em 1943 após desmembramento passou a ser Território Federal do Rio Branco. Segundo Oliveira (2003), em 1943 foi criada a Divisão de Produção, Terra e Colonização (DPTC), órgão responsável por pesquisar os recursos naturais e organizar colônias agrícolas. Para povoamento das colônias, houve um investimento, principalmente em anunciar para outros estados uma oferta e facilidade de terra, passagem, hospedagem ferramentas agrícolas, sementes e mudas, assistência médica e assistência técnica, além de dinheiro e maquinários para produção de farinha, esse pacote era oferecido aos nordestinos, principalmente aos maranhenses. Em 1962 tornou-se o Território Federal de Roraima e somente em 1991 passou a ser estado de Roraima

Segundo Nogueira (2011), no período entre 1980 e 1990, foram implantados inúmeros projetos de colonização, porém por ser um extremo do país e de difícil acesso na época, os projetos de colonização não tiveram tanto sucesso quanto a descoberta do Garimpo na região que foi propulsor para o crescimento populacional na região e atraiu imigrantes e migrantes de todo o Brasil, os assentamentos e colônias tornaram-se municípios e outros se formaram pela proximidade com a área de exploração do garimpo.

Sobre a criação de cidades, Silva (2015) destaca que a constituição das mesmas, correspondem a três motivos: econômicos, políticos e defensivos. Os

---

<sup>12</sup> Relatos da história de Roraima foram extraídos do site do IBGE.

determinantes que caracterizam a ocupação e constituição do Estado de Roraima contemplam os três motivos, passando pela pecuária, garimpo, questões de ocupação e defesa territorial, destacando os limites fronteiriços. Por todas as questões elencadas, a autora considera que a urbanização de Roraima foi tardia e precária.

A autora ainda destaca que as políticas de colonização, abertura da BR-174 e incentivo à migração para a área rural inicialmente atraíram muitos migrantes, porém com a falta de recursos positivos e condições de acesso e permanência, causou a migração para as cidades. Boa Vista é a capital do Estado e concentra 63,11% da população.

Atualmente Roraima vive um período de expansão populacional<sup>13</sup>, decorrente da crise econômica e social na Venezuela, o fluxo migratório tem crescido maciçamente nos últimos anos, aumentando a crise estrutural: aumento da pobreza, desemprego e outras questões sociais. A economia é baseada nas atividades de agropecuária e extrativismo, além do “contracheque”, ou seja, o salário dos servidores públicos das três esferas do poder. Sobre a Educação em Roraima, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística apresenta o seguinte panorama:

**Quadro 4:** Panorama quantitativo da Educação Básica em Roraima - Censo 2020

<b>Panorama Quantitativo da Educação em Roraima – Censo 2020</b>	
Matrículas em creches	<b>6.618</b> estudantes
Matrículas em pré-escolas	<b>20.931</b> estudantes
Matrículas anos iniciais	<b>59.970</b> estudantes
Matrículas anos finais	<b>44.232</b> estudantes
Matrículas ensino médio	<b>24.225</b> estudantes
Matrículas EJA	<b>8.979</b> estudantes
Matrículas educação especial	<b>3.588</b> estudantes
Docentes na educação infantil	<b>1.458</b> docentes
Docentes no ensino fundamental	<b>5.668</b> docentes
Docentes no ensino médio	<b>2.187</b> docentes
Número total de estabelecimentos escolares	<b>847</b> escolas
Número de estabelecimentos de educação infantil	<b>409</b> escolas
Número de estabelecimentos de ensino fundamental	<b>640</b> escolas
Número de estabelecimentos de ensino médio	<b>168</b> escolas

**Fonte:** Censo 2020 – INEP

Observa-se uma queda de mais de 50% com relação a matrícula no ensino fundamental para o ensino médio, o que nos permite inferir que mais de 50% das

<sup>13</sup> Afirmação com base no censo de 2010 que declarou 450.479 pessoas.

crianças que iniciam no ensino fundamental no Estado não chegam ao Ensino Médio. Outro dado relevante, que confirma o fato de Roraima ser um Estado de predominância rural é o fato: São 847 escolas no geral, 284(34%) estão localizadas na zona urbana. 240 escolas públicas e 44 escolas privadas. 563(66%) estão na zona rural, desse total apenas 1 é privada, as demais são públicas.

Roraima é um estado que apresenta ao longo de sua extensão territorial uma diversidade fitofisionômica em sua constituição paisagística. Prevelem a presença da Floresta Amazônica, as formações arbustivas e herbáceas e faixas de Cerrado. A formação inicial de professores de Educação Física pelo IFRR – campus Boa Vista Centro por meio do PARFOR que foi ofertada no município de Rorainópolis é o foco deste estudo, portanto apresentaremos as características do lugar que se deu a formação e pesquisa.

### 2.3.2. Rorainópolis

Rorainópolis possui a segunda maior população do estado de Roraima e foi criado em 1995. Está localizado na mesorregião do sul de Roraima e microrregião do Sudeste de Roraima. Limita-se com o município de Caracaraí a oeste e norte, São Luiz do Anauá e São João da Baliza a nordeste e os municípios amazonenses de Uruará, Presidente Figueiredo, Novo Airão e Barcelos a sudeste.

Segundo Lacerda e Diniz (2019), a origem do município de Rorainópolis está ligada à abertura da BR-174, rodovia que liga Manaus à Venezuela, passando por Boa Vista, capital do estado de Roraima. A construção da rodovia, teve início na década de 1970, atraiu grande quantidade de migrantes em busca de terras. As ocupações nas margens da BR, mobilizou a instalação de um posto avançado do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA que criou vários assentamentos, o que justifica o município ter a maior quantidade deles, possuindo atualmente 19 assentamentos rurais, caracterizando a prevalência do campo em relação à cidade.

Havia um interesse político em manter os colonos nas terras, pacotes de ajuda (hospedagem, passagem, ferramentas agrícolas, sementes, além de ajuda financeira nos primeiros 6 meses) eram oferecidos para quem dispunha se aventurar pela região. Destaca-se que os colonos vieram de todas as partes do país, mas

principalmente do Maranhão e assim formaram uma rede migratória que se perpetuou na constituição do município.

De acordo com Silva (2007) a constituição do município se dá ao longo da BR-174, com surgimento de agrovilas por meio do Projeto de Assentamento Dirigido – PAD Anauá. No local onde havia o posto avançado do INCRA, tornou-se a “Vila do Incra”, onde hoje é a sede do município que foi criado pela Lei n.º 100, de 17 de outubro de 1995, com área de 33.594km<sup>2</sup>, correspondente a 14,99% do Estado. A economia do município tem como base a agropecuária, o comércio e o serviço público.

Suas principais vilas são: Martins Pereira, Nova Colina, Equador, Jundiá e Santa Maria do Boiaçu, esta última fica localizada na região do baixo Rio Branco. O município é porta de entrada para quem chega pela BR-174, também sendo um destaque turístico que também apreciamos, por ter um marco visível da linha do Equador (figura 9) que divide a Terra em dois hemisférios e ponto de estadia após as 18:00 para quem aguarda a abertura da BR dentro da Reserva Indígena<sup>14</sup>.

**Figura 9:**Marco da Linha do Equador



**Fonte:** Autora, 2019.

<sup>14</sup> 125km da BR-174 foi aberta dentro da reserva indígena Waimiri-Atroari que dividem o Estado de Roraima e Amazonas. Desde a abertura da BR-174, existe um acordo entre a Fundação Nacional de Amparo aos Índios-FUNAI e o Governo Federal brasileiro, em respeito à autonomia das áreas indígenas, onde a referida reserva é fechada das 18:00 às 06:00, impedindo assim o tráfego de veículos pela rodovia. (SENHORAS; NASCIMENTO, 2020).

Sobre a Educação no município de Rorainópolis apresentamos um panorama quantitativo com dados do Censo 2020.

**Quadro 5:** Panorama quantitativo da Educação em Rorainópolis - Censo 2020

<b>Panorama Quantitativo da Educação em Rorainópolis– Censo 2020</b>	
Matrículas em creches	<b>511</b> estudantes
Matrículas em pré-escolas	<b>1.093</b> estudantes
Matrículas anos iniciais	<b>3.067</b> estudantes
Matrículas anos finais	<b>2.014</b> estudantes
Matrículas ensino médio	<b>1.050</b> estudantes
Matrículas EJA	<b>352</b> estudantes
Matrículas educação especial	<b>162</b> estudantes
Docentes na educação infantil	<b>89</b> docentes
Docentes no ensino fundamental	<b>256</b> docentes
Docentes no ensino médio	<b>103</b> docentes
Número total de estabelecimentos escolares	<b>42</b> escolas
Número de estabelecimentos de educação infantil	<b>29</b> escolas
Número de estabelecimentos de ensino fundamental	<b>37</b> escolas
Número de estabelecimentos de ensino médio	<b>8</b> escolas

**Fonte:** Censo 2020 – INEP.

Observamos uma tendência de disparidade entre o número de matrículas no ensino fundamental e médio. O número de matrículas no Ensino Médio é 65,7% menor do que o número de matrículas no ensino fundamental. Pela comparação aos anos anteriores, observamos que o número de matrículas no ensino médio vem sofrendo uma diminuição ao longo dos últimos anos. As 8 escolas que ofertam Ensino Médio são vinculadas à rede estadual. Na zona urbana do município estão localizadas, 3 escolas estadual, 8 escolas municipal e 2 privadas, totalizando 13 escolas. Na zona rural o total é de 29 escolas, 6 vinculadas à rede estadual e 23 escolas municipais. O total de docentes atuando na educação básica no município é de 385 docentes.

Em Rorainópolis funciona um campus da Universidade Estadual de Roraima-UERR que desde 2001 fomenta a formação de professores, porém nunca houve oferta do curso de Licenciatura em Educação Física na região, apenas o campus da UERR em Boa Vista oferta turmas, desde 2007, para o curso de Educação Física.

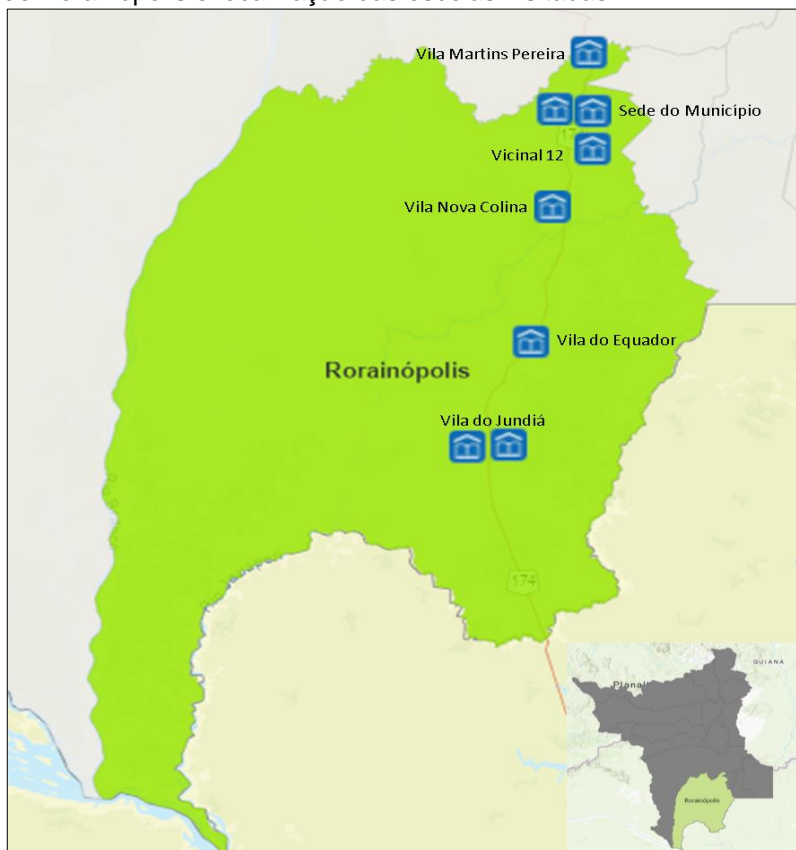
A coordenação do PARFOR no IFRR justificou que a oferta da turma de Licenciatura em Educação Física em Rorainópolis é decorrente de uma pesquisa de demanda realizada pelo Centro de Formação dos Profissionais da Educação de

Roraima – CEFORR, que indicou uma grande demanda nessa área de formação para o município.

O IFRR ofertou uma turma pelo PARFOR com objetivo de atender não só os professores da cidade sede de Rorainópolis, mas também das cidades, campo e vilas próximas. O curso foi realizado em parceria com as secretarias estadual e municipal e contou também com apoio da estrutura física da UERR. As aulas também aconteceram nas escolas municipais da sede do município no período noturno de sexta-feira e integral nos dias de sábado e domingo.

Neste contexto histórico-cultural é que encontramos as 8 escolas onde aconteceram o registro da observação. As escolas, ficam localizadas as margens da BR-174, como podem ser observadas na figura 8, 1 Escola Municipal e 1 Escola Estadual, localizadas na Vila Jundiá, 1 Escola Estadual localizada na Vila do Equador, 1 Escola Estadual localizada na Vila Nova Colina, 1 Escola Municipal Multisseriada, localizada na vicinal 12, 1 Escola Estadual e 1 Escola Municipal na sede do município e 1 Escola Municipal na Vila Martins Pereira.

**Figura 10:** Mapa de Rorainópolis e localização das escolas visitadas



**Fonte:** Autora 2020; este mapa foi criado usando o software ArcGIS® on-line.



Na figura 10 é possível observar pela localização das escolas, as características da formação do município. Todas as vilas, assentamentos e sede ficam as margens da BR-174. A vila Jundiá é a mais distante da sede por meio terrestre e fica aproximadamente 138km de distância. A vila do Equador fica em torno de 93km da sede, vila Nova Colina situa-se a aproximadamente 40km da sede, a vicinal 12 e a vila Martins Pereira estão distantes da sede, aproximadamente 20km. O acesso às vilas se deu pela BR-174, totalmente no asfalto, enquanto o caminho para vicinal 12 é metade pela BR-174 e uma parte é ramal de estrada de piçarra.

### **SEÇÃO III: A CONSTITUIÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA E O PARFOR NO BRASIL**

Nesta seção, traçamos um percurso histórico da formação de professores em Educação Física no Brasil e suas alterações e propostas de curso e de formação docente. Na sequência abordamos as reformas educacionais brasileira na década de 1990 e as alterações postas aos cursos de formação docente pela LDBEN/96 e, como consequência, a implementação da Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica em nível nacional, feita pelo Decreto 6.755/09. Como desdobramento desta Política, pela Portaria Normativa n. 09 de 30 de junho de 2009, foi implementado o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica; decorrente deste Plano, a CAPES fomenta às Instituições de Ensino Superior a oferecer curso de licenciaturas, via Programas especiais e emergenciais destinados aos professores em exercício na Educação Básica, originando assim, o PARFOR como Programa de formação de professores. Abordamos o PARFOR em Roraima e indicadores sobre número de alunos formados e cursos ofertados em nível nacional e estadual.

#### **3.1. EDUCAÇÃO FÍSICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO BRASILEIRO**

Para conhecer e compreender sobre a Educação Física no Brasil buscou-se fazer um levantamento sobre o percurso histórico, considerando que para fazer uma análise sobre a realidade, estrutura e modelo atuais é necessário conhecer em profundidade as concepções e intencionalidades que marcaram e determinaram as transformações que marcam o século XX, especificamente sobre a formação de professores da área, para situar o curso no contexto educacional e no âmbito da legislação brasileira, com fatos que marcam sua existência.

Apresentam-se nesta subseção, abordagens históricas com objetivo de compreender como a área foi se construindo ao longo dos anos, as influências de relações políticas e culturais que marcam/marcaram, bem como as mudanças ideológicas e legais que norteiam a formação dos professores de Educação Física no Brasil.

Historicamente, o homem tem uma relação direta com o movimento. Nos primórdios, o corpo e o movimento eram os meios de garantir a subsistência. Com a evolução da espécie, as mudanças no modo de vida e organização mudaram e a relação com o corpo e movimento foram mais intensificadas. As formas de usar o corpo foram determinadas pela necessidade de ataque e defesa, agora não mais somente para se manter, existir ou permanecer, mas pela necessidade de ter e possuir. A necessidade de confrontar a mesma espécie, fez com que durante séculos o corpo fosse objeto de aperfeiçoamento e aos poucos foi adquirindo características filogenéticas que os diferenciam das demais espécies.

Compreendemos que a Educação Física acompanha a historicidade e desenvolvimento humano desde a gênese e no Brasil a história da Educação Física é relatada a partir da chegada dos portugueses ao Brasil, que segundo Ramos (1982), foi Pero Vaz de Caminha que relatou em uma de suas cartas, indígenas dançando, pulando e girando ao som de uma gaita tocada por um português, e portanto para o autor esse é o primeiro relato da cultura do movimento no Brasil. Apesar de não ser formalizada, os aspectos da cultura primitiva já contemplavam a atividade física, a dança, as brincadeiras e outras atividades de desenvolvimento das habilidades básicas e técnicas guerreiras como necessidade de subsistência. (Gutierrez, 1972).

Ramos (1982), também se refere aos primeiros elementos da Educação Física no Brasil relacionando o surgimento da capoeira no Período Colonial como um importante período da história, a capoeira era praticada pelos escravos como forma de dança e luta. No entanto, as primeiras escritas formais sobre Educação Física estão relatadas a partir do Brasil Império, sendo pouco percebida e representada, principalmente com objetivo escolar. Gutierrez (1972, p. 47), destaca que o primeiro livro escrito por Joaquim Jerônimo Serpa é datado de 1828 e intitulado “Tratado de Educação Física-Moral dos Meninos”, o objetivo desse livro foi classificar os exercícios em duas categorias, sendo a categoria corpo e a memória, relatando a saúde do corpo e a cultura de espírito como uma forma mais ampla da Educação Física.

A abordagem da Educação Física escolar aparece oficialmente documentada a partir de 1951 com a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte, proposta por Luiz Pedreira de Couto Ferraz, aprovada e publicada no Decreto

nº 1.331 de 17 de fevereiro de 1854. O presente decreto em seu Art. 47 insere a ginástica como componente curricular do ensino primário:

Art.47. O ensino primário nas escolas públicas compreende: [...] A geometria elementar, agrimensura, desenho linear, noções de música e exercícios de canto, **gymnastica** e hum estudo mais desenvolvido sobre pesos e medidas, não só do município da Côrte, como das províncias do Império, e das Nações com que o Brasil tem mais relações commerciaes (BRASIL, 1854, p.55 **grifo nosso**).

Nesse primeiro momento observamos que a Ginástica aparece no mesmo patamar de igualdade como indicação curricular tão importante quanto os conteúdos de geometria, agrimensura e canto, porém ainda se percebe que as demais disciplinas se sobressaem em detrimento da Educação Física e constantemente, essa disciplina é suprimida do currículo.

Em 1879 é publicado o decreto 7.247 de 19 de abril de 1879 que versa sobre a reforma do Ensino Primário e Secundário do Município da Corte e o Superior, conhecida como Reforma Leôncio de Carvalho, nessa reforma a “*Gymnástica*” aparece prevista como disciplina constante no currículo do ensino das escolas primarias e nas Escolas Normais do Estado.

Segundo Mormul e Machado (2013), Rui Barbosa em 1882, concebendo a educação como a mola propulsora do desenvolvimento, defendia a educação pública de qualidade no Brasil, e para tanto, fez uma análise e um detalhado levantamento sobre o ensino no Brasil tomando como base o decreto 7.247/1879, redigiu pareceres que versaram sobre a criação de um sistema nacional de ensino que fosse gratuito, obrigatório e laico desde os primeiros anos até a universidade. Rui Barbosa inspirou-se nos modelos internacionais de educação, analisando a realidade do momento, propondo um projeto substitutivo. Sobre a Ginástica (Educação Física), Rui Barbosa destacou a relevância de tal para a formação integral dos escolares, bem como apresentou uma visão de educação transformadora da sociedade.

O modelo de Educação proposto objetivava desmistificar a Ginástica como necessidade e direito de ambos os sexos, horas específicas para a prática como programa escolar, equiparação de igualdade de direitos dos professores de ginástica aos de todas as disciplinas, bem como a obrigatoriedade da ginástica como

disciplina curricular para todos. No entanto, a implantação de fato ocorreu apenas em parte do Rio de Janeiro e nas escolas militares. (GUTIERREZ, 1972; DARIDO, 2003).

Os pareceres propostos na época não foram instituídos formalmente, e poucos foram os registros de avanços da Educação Física no que se refere a organização curricular e a execução do decreto nesse período. A falta de investimentos na educação, saúde e outras áreas para as classes menos favorecidas marca a história da educação de forma geral no Brasil e mais acentuada no fim do Brasil império para o início do período republicano.

Posterior ao modelo higienista, o militarista ganhou espaço, propondo a formação de indivíduos fortes e saudáveis, nessa concepção excluindo-se os considerados incapacitados. A Educação Física, como exercício de esforço repetitivo praticada como parte do treinamento militar, tinha como objetivo desenvolver disciplina nos soldados, os preparando fisicamente para situações adversas.

No início do Século XX o Brasil era um país com taxa de mortalidade superior à de natalidade e sofria com epidemias. É nesse momento que a Educação Física ganha uma maior visibilidade na área da saúde e segundo Soares (2007, p.6) passa a ser considerada a própria “expressão física da sociedade do capital”. A Educação Física passa a ser compreendida como sinônimo de “corpo saudável”, a disciplina, a automatização do movimento passa a integrar o discurso médico e passa a ser “remédio” para curar os homens de sua preguiça, inspirados em intelectuais e filantropos europeus que defendiam as práticas corporais como meio de regenerar os homens de sua letargia. (SOARES, 2007).

Essa concepção de Educação Física eugenista passa a ser considerada como base para a moralidade e intelectualidade do homem moderno e assim cria-se um movimento de defesa da Educação Física para o currículo escolar. Um dos primeiros colégios a ter tais práticas referenciadas é o Colégio Pedro II, no Estado do Rio de Janeiro e foi criado para oferecer uma formação diferenciada para a elite carioca do século XIX. (CUNHA JUNIOR, 2008).

Além do colégio D. Pedro II, um dos pioneiros nas práticas esportivas, fundou-se a ACM (Associação Cristã de Moços) no Rio de Janeiro, que contribuiu com a ginástica e o desporto no Brasil. Em 1909 é criada a Escola de Educação Física da Força Policial do Estado de São Paulo e em 1922 o Centro Militar de

Educação Física, que posteriormente transforma-se em Escola de Educação Física do Exército. Em 1926 a Marinha oferta um curso de formação de monitores de Educação Física com duração de dois anos, marcando o início da formação específica na área (GUTIERREZ, 1972, p. 48-49).

Até a segunda fase do Brasil república a Educação Física desperta pouco interesse na área educacional, sendo considerada coadjuvante para promoção de saúde, porém após a revolução de 1930 a Educação Física passa a ser obrigatória no ensino secundário e muitos avanços são observados nesse período, como a criação da primeira Escola Nacional de Educação Física e Desportos.

Com o início do período conhecido como Estado Novo, o modelo esportivista instala-se, “transformando a Educação Física, basicamente, em sinônimo de esporte” (DARIDO et al., 2010, p. 25). O objetivo nesse modelo era identificar talentos esportivos e melhorar a aptidão física para futuras competições.

A educação Física, mesmo sendo obrigatória no ensino primário e secundário, tinha como objetivo principal a manutenção da higiene física e moral e tinha como intencionalidade formar indivíduos fortes, atendendo uma lógica política e econômica da época que pretendia o adestramento do corpo produtivo, submisso, sobre a ótica do poder e da ordem e para tanto, a escola deveria compor essa disciplina como elemento constitutivo da educação higienista do corpo para o trabalho, já que frequentar a escola se torna uma condição para o desenvolvimento do país:

[...] os médicos higienistas formularam suas teses sobre a importância do exercício físico na “educação popular”, buscando com estas formulações uma adequação dos corpos aos novos padrões exigidos pela sociedade de mercado. Neste sentido, procuraram acentuar a necessidade de sua presença no interior da instituição escolar. Afirmavam por exemplo, que cada aluno deveria ser examinado por um médico, e que este médico determinava a natureza dos exercícios aos quais os alunos poderiam se entregar. [...]. Segundo palavras do Dr. Jorge de Souza, através dos exercícios bem orientados (pelos médicos), seria possível melhorar e regenerar a nossa raça (SOARES, 2007. p.102).

Essa visível preocupação não tem relação direta com o bem estar do indivíduo, mas é marcada por um momento de acentuada migração da zona rural para os centros urbanos decorrentes da revolução industrial, então observa-se que o

foco principal era adequar o perfil de homem que servisse para o mercado, atendendo as demandas do capital, os tornando menos susceptíveis a doenças decorrentes de altas cargas de trabalho. No entanto, essa concepção de educação física influencia a concepção pedagógica e a construção e estruturação da Educação Física no Brasil.

Para Castellani Filho (2001, p. 57), a questão da educação física nesse momento tinha como objetivo ter “mulheres fortes e sadias para terem mais condições de ganharem filhos saudáveis, os quais estariam mais aptos a defenderem e construir a Pátria”. Logo após a segunda Guerra a Educação Física ganha nova forma de ser concebida desvinculada da forma militar e higienista que era proposta, ocupa o lugar de destaque na educação e no lazer.

Segundo Gutierrez (1972), há um distanciamento da relação cívica e a prática da educação física após a queda do presidente Getúlio Vargas. Após o aumento do número de escolas a educação passa a ser difundida no país e demandou a necessidade da elaboração de um projeto de base que norteasse o trabalho educacional a nível nacional.

Em 1961 é aprovada a Lei nº 4.024/61 – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional que nesse primeiro momento centra-se na organização do ensino, porém não trouxe mudanças relevantes para a Educação Nacional, considerando que não alterou o que já existia, apenas regulamentou. Saviani (2007) afirma que os problemas permaneceram intocados e a educação popular não foi considerada, caracterizando-se como reprodução das relações já existentes.

Segundo Castellani Filho (2001, p. 104) “a inspiração liberalista que caracterizava a Lei nº 4.024/61, cedeu seu lugar a uma tendência tecnicista nas Leis nº 5.540/68 e 5.692/71” em decorrência do modo de produção, cujo o objetivo era a formação da mão de obra qualificada e fisicamente capaz. Esse caráter técnico é evidenciado na educação física enquanto componente curricular por Castellani como:

[...] incorporada aos currículos sob forma de atividade – ação não expressiva de uma reflexão teórica, caracterizando-se, dessa forma, no “fazer pelo fazer” – explica e acaba por justificar sua presença na instituição escolar, não como um campo do conhecimento dotado de um saber que lhe é próprio, específico – cuja apreensão por parte dos alunos refletiria parte essencial da formação integral dos mesmos, sem a qual, esta não se daria – mas em enquanto uma

mera experiência limitada em si mesma, destituída do exercício de sistematização e compreensão do conhecimento, existente apenas empiricamente (CASTELLANI FILHO, 2001, p.108).

Apresentando-se como uma disciplina mecânica, sem expressão teórica e baseada no fazer pelo fazer, voltando-se mais uma vez para uma lógica de mercado que visa apenas a educação do corpo que atenda ao modelo de sociedade do momento econômico e uma exacerbação do esporte de alto rendimento como atividade fim da Educação Física caracterizando-se como uma disciplina excludente. Em meados de 1970 até a década de 80 surgem novas concepções de educação física que surgem como crítica as correntes comportamentalistas(COLETIVO DE AUTORES, 2000).

Na década de 80, houve um maciço movimento de crítica aos profissionais que buscavam um real sentido pedagógico com intuito de aprofundar a reflexão e reformulação estrutural que levasse a Educação Física a atuar na formação integral do ser humano, modificando sua característica restrita de educação do físico, resultando em mudanças, conflitos e até mesmo uma crise que resultou, posteriormente em divisão entre a graduação licenciatura e bacharelado (LEÃO; BARROS, 2018).

Com mais essas transformações em seu âmbito pedagógico, surgiram outras tendências pedagógicas que são desenvolvidas nas escolas, dentre elas temos: as abordagens psicomotoras, desenvolvimentista, construtivista, crítico-superadora, crítico-emancipadora e saúde renovada.

Em 1996 é instituída uma nova Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional Lei 9.394/96, a qual apresenta novas disposições também à Educação Física. Em seu artigo 26, parágrafo 3º, a Lei determina que:

A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno: I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; II – maior de trinta anos de idade; III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física; IV – amparado pelo Decreto-Lei no 1.044, de 21 de outubro de 1969; (BRASIL, 1996).



Observa-se que avanços foram alcançados e a nova LDBEN, fundamenta a Educação Física como componente curricular obrigatório. Contudo, esclarece a obrigatoriedade de sua realização por um profissional devidamente habilitado em licenciatura plena na educação física nas fases da educação infantil e séries iniciais e então a formação do profissional para atuar torna-se também um desafio a ser conquistado.

Logo após a nova LDBEN 9.394/96 a história da Educação Física no Brasil é marcada pela criação do Conselho Nacional de Educação Física - CONFEF em 10 de janeiro de 1999 e atualmente conta com suas extensões regionais Conselhos Regionais de Educação Física - CREF's. O delineamento histórico da Educação Física apresenta influências e objetivos determinados pelos ideais políticos e socioeconômicos da biografia do país, inicia com foco na sobrevivência e subsistência a uma concepção de corpo sadio e forte para o trabalho.

O fato que nos chama atenção é que historicamente a Educação Física não é percebida como área do conhecimento de relevância intelectual e relacionada com os demais componente curriculares, a concepção de educação física vinculada a experiências e práticas que contribuem para o processo de aprendizagem, reconhecendo o valor para o desenvolvimento humano é considerado após a última LDBEN 9.394/96, que em seu artigo 26, parágrafo 3º, reconhece a importância da Educação Física para o desenvolvimento humano e a formação da cidadania, quando determina que a mesma é integrante dos componentes curriculares da Educação Básica.

Para reforçar, o parecer CNE/CES nº 0138/2002 enfatiza que a Educação Física compreende uma área de estudos, elemento educacional e campo profissional caracterizados pela análise, ensino e aplicação do conjunto de conhecimentos sobre o movimento humano intencional e consciente nas suas dimensões biológica, comportamental, sociocultural e corporeidade.

De acordo com a Resolução CONFEF nº 046 / 2002, Capítulo II – Educação Física, do Documento de Intervenção do Profissional de Educação Física – CONFEF, órgão regulamentador da Profissão de Educação Física em nível nacional, entende-se por Educação Física:

O conjunto das atividades físicas e desportivas; A profissão constituída pelo conjunto dos graduados habilitados, e demais

habilitados, no Sistema CONFEF/CREFs, para atender as demandas sociais referentes às atividades físicas nas suas diferentes manifestações, constituindo-se em um meio efetivo para a conquista de um estilo de vida ativo dos seres humanos; O componente curricular obrigatório, em todos os níveis e modalidades do ensino básico, cujos objetivos estão expressos em Legislação específica e nos projetos pedagógicos; Área de estudo e/ou disciplina no Ensino Superior; O corpo de conhecimentos, entendido como o conjunto de conceitos, teorias e procedimentos empregados para elucidar problemas teóricos e práticos, relacionados à esfera profissional e ao empreendimento científico, na área específica das atividades físicas, desportivas e similares. (BRASIL, 2002)

Mediante a definição do Conselho, verifica-se a amplitude formativa que o professor de educação física deve ter quanto a responsabilidade com a formação integral do aluno, à medida que esta formação traz em sua compreensão o desenvolvimento dos aspectos físicos, culturais, psicológico, biológico e social. Portanto, ao considerar a Educação Física, enquanto componente integrante do currículo da Educação Básica tem como compromisso garantir estes princípios a partir de sua especificidade formativa. Cabe destacar que um profissional da educação física deve ser capacitado para entender sua realidade e, se necessário alterá-la, não apenas em função de si mesmo, mas em função de todos os envolvidos em um determinado contexto.

Como reflexo desta intermitente caminhada, a formação dos professores da área de Educação física também sofreu algumas transformações e alterações legais. A subdivisão de áreas de formação (Bacharelado e Licenciatura) é um dos exemplos mais marcantes e que suscita discussões e estudos até os dias atuais pelos defensores de uma área de formação única, alegando que ambas têm como objeto de estudo o movimento humano. Contudo, mesmo com uma trajetória rica em estudos e debates, o assunto referente a formação dos professores de Educação Física está longe de ser uma consonância entre os profissionais e estudiosos da área.

No contexto nacional, a maior conquista da Educação Física foi a reformulação da LDBEN nº 9.394/96. Outro ponto importante são os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs que são diretrizes elaboradas pelo Ministério da Educação e publicadas em 1997 com objetivo de nortear os educadores e propostas curriculares sobre fundamentos básicos de cada área de conhecimento, não sendo obrigatório, dividido em livros por disciplinas e abrangendo a rede pública e privada.

Recentemente foi elaborado e está em processo de implementação a Base Nacional Comum Curricular - BNCC. Um documento elaborado para nortear a elaboração de todos os currículos nacionais, apresentando a base essencial de conhecimento para os alunos do Brasil. A BNCC, diferente dos PCNs é de caráter obrigatório e tem como meta garantir a equidade e igualdade de conhecimento na educação básica, começou a ser elaborada em 2015, foi aprovada para a Educação Infantil e Ensino Fundamental em 2017 e começou a ser implementada no segundo semestre de 2018, entrando em vigor nos Estados a partir de 2019.

No Brasil as bases históricas e legais da educação física apresentam inúmeras transformações ocorridas a contar da sua origem até os dias atuais, principalmente conceituais. Educação Física é um termo que se refere não só a educação escolarizada, mas uma área de conhecimento com múltiplas possibilidades de atuação.

Medina (1983, p.35) já alertava para uma crise epistemológica da Educação Física com objetivo de refletir sobre valores, objetivos, princípios e identidade, afirmando que a Educação Física “precisa ser capaz de justificar-se a si mesma” e deve ser compreendida como área do conhecimento que contribui para o desenvolvimento, por meio do movimento, que contribua no processo educativo em todas as “dimensões humanas”.

O conceito de Medina é pela ótica da educação capaz de transformar, de libertar:

[...] a arte e a ciência do movimento humano que, através de atividades específicas, auxiliam no desenvolvimento integral dos seres humanos, renovando-os e transformando-os no sentido de sua auto-realização e em conformidade com a própria realização de uma sociedade mais justa e livre. (MEDINA 1983, p.86).

A concepção de Educação Física de Medina pode ser entendida como educação do movimento e pelo movimento. Oliveira (2004) questiona em sua obra “O que é Educação Física” se a Educação Física é ginástica, esporte, medicina, ciência etc. e conclui que a Educação Física é educação e tem por objetivo estudar o homem em movimento, portanto, um fenômeno social que tem por meta desenvolver as potencialidades humanas.

Na década de 80 muitas foram as transformações, tanto quanto ao conteúdo como a metodologia desenvolvida, baseadas nas tendências pedagógicas norteadoras do processo educativo. Darido explica que,

Tanto os objetivos como as propostas educacionais da Educação Física se modificaram ao longo deste último século, e todas modificações apresentam de alguma forma influência na formação profissional e nas práticas pedagógicas dos professores de Educação Física (2003, p.1).

Betti (2013) refere-se a EF como uma ciência multidisciplinar e Medina (1983, p.86) destaca que que a EF deve centrar-se “numa antropologia, numa verdadeira ciência humanizadora, precisa enxergar além, transcender o rendimento motor” e valorizar o Freire já defendia que é o sentido humano. O autor ainda descreve que “a motricidade humana traz consigo toda uma significação de nossa existência.” (MEDINA 1983, p.87).

Para Castellani Filho (2001, p. 220) a Educação Física “reveste-se de uma dimensão humana e extrapola os limites orgânicos e biológicos” conceituando-a como cultura referindo-se ao homem como um ser iminentemente cultural. Os conceitos apresentados revelam a transcendência da Educação Física Escolar, porém na escola a,

Educação Física é uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais como: jogo, esporte, dança, ginástica, formas estas que configuram uma área de conhecimentos que podemos chamar de cultura corporal. (COLETIVO DE AUTORES, 2000, p.50).

Betti (2013, p.39) já complementa a definição como sendo a área de conhecimento capaz de integrar e introduzir o aluno no mundo da cultura física para que este seja capaz de transformar as formas culturais da atividade física visando não somente o “aluno presente”, mas o “cidadão futuro”, conferindo assim uma função pedagógico-social a Educação Física.

Tal concepção de Educação Física considera a proposta de libertação defendida por Freire (1996), considerando a perspectiva de dialogicidade pedagógica com a valorização das culturas e histórias de homens e mulheres no

mundo. E nesse aspecto a educação física diferencia-se das demais áreas do conhecimento quando se apropria do movimento para proporcionar o significado de corporeidade e, portanto o significado humano do movimento.

A educação física é diferenciada das demais disciplinas pedagógicas entre as diferenças está o objeto de estudo, o local e espaço onde acontece e a metodologia. Mas, uma preocupação acompanha essa disciplina: o cuidado em manter o significado humano do movimento. No entanto, a educação física deve atingir o conteúdo e objetivos a serem alcançados por meio de uma metodologia planejada pelos professores (NASCIMENTO, 2010, p.03).

Inicialmente a formação de professores de Educação Física se deu em instituições militares e dessa forma era compreendida como ativamente unicamente prática.

A Educação Física tinha suas delimitações influenciadas pelos militares e pelos médicos considerados mais competente das categorias profissionais para definir os padrões de conduta física, moral e intelectual da nova família brasileira”. Castellani Filho (2001, p.214).

Darido e Rangel (2005) corroboram complementando que tanto o higienismo quanto o militarismo tinham como objetivo anatomo-fisiológicos, a criação de sujeitos obedientes, submissos e acríticos à realidade. Aos poucos houve uma mudança significativa dentro dos conteúdos da educação física, a ginástica, principal referência de educação física escolar, foi substituída por uma prática que agregava valores mais condizentes aos de uma sociedade industrializada: competição, rendimento, resultado e eficiência.

A forte influência dos padrões europeus e interesses políticos influenciaram a apreciação de práticas voltadas exclusivamente aos conteúdos desportivos. Desta forma, a concepção pedagógica passa a ser a técnica e o aperfeiçoamento da ação como atividade fim. Essa concepção reflete na escola e segundo Kunz (1991) é considerada uma “invasão cultural” à medida que tem como objetivo o adestramento do movimento humano como forma de colonizar e reproduzir culturas alheias a realidade.

Acredita-se que por essa falta de definição e abordagem estritamente prática a EF teve por muito tempo um entendimento equivocado e distanciado do conceito de educação na sua totalidade e tal fato refletiu na “crise” identitária e na luta pela aceitação do entendimento de necessidade e prática educativa.

Darido (2003) relata que a visão esportivista, também denominada de tradicional, tecnicista, competivista e mecanicista foi predominante nas décadas de 1970, 1980 e 1990, porém até hoje é possível identificar a predominância da esportivização no fazer do professor de educação física. As escolas reproduziam um cenário em menor escala dos esportes de alto rendimento e o objetivo era desenvolver futuros atletas, marcando um momento de exclusão dos menos habilidosos nas aulas de Educação Física. Castellani Filho (2001, p. 215), tece uma crítica a abordagem esportivista defendendo que a mesma “[...] exalta o nacionalismo e também desenvolve um papel de distração das perturbações sociais, tanto para o próprio povo brasileiro quanto para o restante do mundo”.

No formato tecno-desportista a educação física teve seu maior auge nos anos 70, momento em que ocorreu a intensificação e massificação dos cursos superiores de formação de profissionais para trabalhar com educação física. A formação desses profissionais foi fortemente influenciada pelo momento vivido, sendo a técnica um modelo de formação profissional na área. Os professores eram considerados treinadores e os alunos atletas. Relata-se ainda, que os candidatos a cursarem o curso de Educação Física deveriam ser submetidos a testes físicos para avaliação de suas habilidades físicas (MOREIRA, 2016).

A forma de restrição em decorrência do modelo de seleção para ser professor de Educação Física até 1970 acarretou em uma expressiva valorização da profissão. A partir da década de 80 a Educação Física sofre um processo de ruptura da concepção de cunho biológico para uma concepção mais pedagógica. As muitas discussões que surgem na época criticam o modelo esportivista baseado na prática mecânica e levam ao repensar a identidade e a definição da Educação Física enquanto ciência. (DARIDO; RANGEL, 2005).

Segundo Betti (2013) a “crise” se deu principalmente pela formação inadequada dos professores. O autor atribui importância a crise no sentido dela ter causado uma difusão e popularização da área, perdendo o seu caráter exclusivamente elitista. É nesse período que surgem as críticas formais ao modelo

de currículo não crítico ao mesmo tempo que emergem novas correntes de pensamento.

Essas novas correntes originam novos modelos e concepções pedagógicas que Darido (2003) elenca como: abordagem desenvolvimentista; abordagem construtiva-interacionista; abordagem crítico-superadora; abordagem sistêmica; abordagem da psicomotricidade; abordagem crítico-emancipatória; abordagem cultural; abordagem dos jogos cooperativos; abordagem da saúde renovada e abordagem dos parâmetros curriculares nacionais.

Podemos considerar que todo esse processo histórico, resulta no ambiente escolar em duas perspectivas: o desenvolvimento da aptidão física e a reflexão da cultura corporal. A primeira com resquícios que atendem aos interesses da classe social dominante e manutenção do *status quo* da sociedade capitalista, difundida principalmente por meio do esporte, com o objetivo de desenvolver a aptidão física, gesto motor, rendimento.

Já a cultura corporal, na perspectiva da Educação Física Escolar, é voltada a ludicidade, não dá ênfase a competição, procura contribuir na formação de indivíduos críticos e reflexivos sobre sua atuação na sociedade, mesmo se ensinando o esporte, não se prioriza a aprendizagem do gesto motor, mas tende a fazer o indivíduo refletir sobre como ele é manifestado culturalmente na sociedade, amenizando o individualismo, a disputa e incentivando a cooperação e a liberdade de expressão.

A educação física escolar atualmente contempla novos saberes e o esporte já não é predominante durante as aulas, aspectos da cultura corporal são abordados, talvez com um pouco de timidez ainda, mais é importante saber que apesar dos níveis educacionais serem respeitados, e de muitos profissionais conhecerem as produções teóricas, ainda assim alguns possuem dificuldades em fundamentar sua prática pedagógica, e com isso se contradizem ao priorizarem em suas aulas o desenvolvimento da aptidão física, deixando em segundo plano o ensino/contribuição da cultura corporal.

Porém todo processo histórico o qual a educação física escolar perpassou, fez com que a sociedade hoje entenda sua importância como disciplina de prevenção a saúde, como no início, foi justificada, até sua contribuição na formação humana e integral do indivíduo no ambiente escolar.

A educação física escolar passou por mudanças evolutivas na área de forma efetiva, em cada momento histórico, houve um processo educacional que procurou atender alguma necessidade, todas as propostas, tendências, político-pedagógicas governamentais para o ensino da Educação Física, influenciam, determinam, interferem e orientam as práticas pedagógicas dos docentes no cotidiano escolar.

### 3.1.1. Reflexões sobre a formação em Educação Física

A formação de professores em Educação Física no Brasil é uma temática com inúmeras reflexões e discussões decorrente de sua trajetória histórica, carregada de avanços e retrocessos, além de ter aproximação em duas grandes áreas distintas: saúde e educação. Por ter sua trajetória entrelaçada aos períodos histórico e socioeconômico do Brasil, a função social dessa área passou por muitas transições já apresentadas, com objetivo de responder aos anseios e necessidades impostas pelo poder governante.

A formação na área de Educação física também sofreu algumas transformações e alterações legais. As mudanças curriculares são reflexos intermitentes, dão lugar ao surgimento de dispositivos regulatórios a formação superior em Educação Física a nível federal. Em 1969, foi promulgada a Resolução nº 69 do Conselho Federal de Educação; em 1987, a Resolução nº 3 do Conselho Federal de Educação; em 2004, a Resolução nº 7 da Câmara de Ensino Superior do Conselho Nacional de Educação.

Em 1939, por meio do decreto lei nº 1212, que determinou a obrigatoriedade da formação em Educação Física, como requisito mínimo para atuar com tal disciplina/conteúdo na escola, essa área de formação tomou um novo rumo. Sabemos que por mais que a orientação fosse a formação na área para exercer tal função, essa formação é orientada por concepções sócio-histórica.

Souza e Santos (2007) afirmam que:

Os cursos de formação de professores devem estar estruturados para construir competências pedagógicas que, além de formar a identidade do professor auxiliando na prática de ensino, devem conscientizá-los de sua posição social e função na sociedade. Dessa forma, a relação entre teoria e prática é de extrema importância na formação dos professores, pois é a partir da interação, ou dissociação entre estes dois campos que os professores adotarão



inconsciente, ou não, uma concepção de educação, seja ela transmissora/reprodutora, ou problematizadora/transformadora. Entendemos que a prática do professor é sustentada teoricamente por uma concepção bancária ou uma concepção problematizadora de educação. Cada uma das concepções gera vínculos diferenciados entre professor e alunos; entre professor e conhecimento. (SOUZA; SANTOS, 2007, p.216).

Entendemos a complexidade que envolve a formação, e esta como é envolvida na construção da identidade docente. Ressalta-se que por identidade compreendemos como um fenômeno dinâmico que acontece durante toda a vida e é construída e (re) construída em um ciclo permanente.

[...] falar da carreira docente não é mais do que reconhecer que os professores, do ponto de vista do 'aprender a ensinar', passam por diferentes etapas, as quais representam exigências pessoais, profissionais, organizacionais, contextuais, psicológicas, etc., específicas e diferenciadas. (GARCIA, 1999, p.112).

Dessa maneira, é necessário (re)encontrar campos de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, possibilitando aos docentes assumir seus processos de formação e empregar-lhes um sentido de acordo com suas histórias de vida, pois, "enquanto ao professor, em sua formação, for possibilitado, apenas ser fruto do mero aprender, é quase certo que sua ação como professor será marcada como mero ensinar" (PALMA, 2001, p.14).

Partimos do paradigma, já apresentado, sobre o pensamento epistemológico histórico da Educação Física em sua constituição como área educacional profundamente enraizado com influências do positivismo e tecnicismo, demarcando um modelo de formação e profissionalização docente, a mercantilização do esporte e ausência de uma proposta, de fato, educativa, para o pressuposto da transformação desse pensamento, por concebermos a educação como um importante instrumento de transformação social, que tem como dever assumir o compromisso com sociedade, não necessariamente a que temos, mas a que queremos.

Nesse contexto, acreditamos que a Educação Física escolar tem um papel crucial e promover uma formação humanizadora, libertadora na perspectiva de Paulo Freire, torna-se de certo modo, utópico quando refletimos sobre como a

concepção de uma formação crítica e superadora vai na contramão dos projetos defendidos por uma ótica neoliberal e neoconservadora.

Observamos, que as políticas e cursos de formação apresentam um discurso de rompimento do modelo de racionalidade técnica para um que contemple a subjetividade reflexiva dos sujeitos ao mesmo tempo que permita a autonomia desse sujeito no seu processo formativo, para que possam assumir capacidades e habilidades que atendam a demanda.

As pesquisas revelam que a superação do modelo de formação baseado na racionalidade técnica ainda, é considerado um problema emergente. Apontam a racionalidade crítica-reflexiva como ideal epistêmico de formação. A Educação Física ainda não assumiu uma configuração dialógica, o tecnicismo prevalece nas formas de ser/saber/fazer dos professores da área.

A concepção de adestramento de corpos, ou corpo objeto ainda é centralizadora das propostas de ensino da educação física escolar, diante do exposto, evidenciamos que defendemos uma concepção de corpo-emancipado, compreendendo que é possível alcançar esse ideal a partir da tomada de consciência sobre o papel político-cultural que o corpo representa.

Para tanto, é essencial que a formação docente se construa por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre a dinâmica e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal não apenas por acumulação de cursos, conhecimentos ou técnicas (NÓVOA, 1992).

Portanto, o papel do professor não está somente na capacidade de aprender e ensinar conhecimentos específicos, mas também o de transmitir de forma consciente valores, maneiras e exemplos de comportamento. Sob essa perspectiva a área de formação de professores está intimamente correlacionada à evolução da sociedade.

Pérez Gómez (1992, p. 95), afirma que: “A formação de professores não pode considerar-se um domínio autônomo de conhecimento e decisão”, muito pelo contrário, é um domínio “profundamente determinado pelos conceitos de escola, ensino e currículo, prevaletentes em cada época”, e

[...] por mais que se reduza a função do professor à simples transmissão de conhecimentos, o processo de formação nos saberes não se separa do processo de construção dos saberes, uma vez que

a relação dos professores com os saberes não se reduz à mera transmissão dos conhecimentos já sistematizados. Na prática pedagógica e durante os percursos formativos, os professores constroem saberes que se relacionam com suas experiências de vida, experiências profissionais. (BORGES 1998, p.12).

No Brasil, o relato histórico sobre os cursos de formação para o Ensino de Educação Física logo no início do século XX, com a criação do curso provisório de Educação Física do Exército. O curso, segundo Figueiredo (2005), tinha duração de 5 meses e os formadores eram (ex) atletas e médicos militares, tendo como característica o corpo discente majoritariamente militar. Em 1934 iniciaram-se os primeiros cursos civis de nível técnico em São Paulo. (KLEHM, 2015).

Em 17 de abril de 1939 por meio do decreto-lei nº 1.212, criou-se na Universidade do Brasil (atualmente Universidade Federal do Rio de Janeiro), a Escola Nacional de Educação Física e Desportos foi criada para ministra o primeiro curso Superior de Educação Física com duração de 2 anos, enquanto os demais com duração de 1 ano; curso normal de Educação Física; curso de técnica desportiva; curso de treinamento e massagem e curso de medicina da educação física e dos desportos no Brasil com finalidade de:

Art. 1º [...] a) formar pessoal técnico em educação física e desportos; b) imprimir ao ensino da educação física e dos desportos, em todo o país, unidade teórica e prática; c) difundir, de modo geral, conhecimentos relativos à educação física e aos desportos; d) realizar pesquisas sobre a educação física e os desportos, indicando os métodos mais adequados à sua prática no país (BRASIL, 1939).

Esse modelo de formação apresenta um perfil diferente ao perfil dos demais profissionais o que segundo Silva et al. (1991) era exigido:

[...] apenas a formação no curso secundário fundamental para ingresso na Universidade e a duração do curso era somente de dois anos, caracterizando a formação do profissional de acordo com suas condições de ingresso como técnicos, especializados, instrutores, monitores, professores formados em escolas militares, em cursos em nível de segundo grau, em Licenciatura curta e em programas de treinamento para leigos (SILVA et al., 1991, p. 62).

Na década de 70 há um aumento expressivo do número de Faculdade de Educação Física. A título de exemplo Darido (2003) relata que em São Paulo existiam apenas dois cursos até 1950 e no final da década de 70 esse número já chegava próximo de trinta, para a autora esse crescente número deve-se ao fato da ausência de princípios e preocupações com a produção do conhecimento. Em 1969 a resolução do Conselho Federal de Educação de nº 69/696 é que o currículo de educação física se consolida como nível superior, tendo alteração de carga horária para 1800 horas e duração de 3 anos, sendo o título de licenciatura plena.

O currículo do curso dividiu-se em dois eixos obrigatórios, o básico e profissional, bem como contemplando disciplinas de caráter pedagógico contemplando o mínimo de conteúdo fixado em lei, apresentando mudanças no perfil profissional que antes era totalmente tecnicista, porém não era o bastante para mudar de fato o modelo de perfil. Em 1987 por meio do parecer CFE nº 19/1987 o currículo mínimo é alterado para áreas de conhecimento e a carga horária mínima dos cursos passa a ter 2880 horas com duração mínima de 4 anos.

Segundo Tojal (2005), com objetivo de atender uma demanda não escolar a resolução 03 de 1987 cria a titulação de bacharelado, porém não foi imediatamente tão solicitada, considerando que o Licenciado atuava tanto na área escolar quanto nos espaços informais, além do mais não havia uma diferença tão significativa no currículo da formação, considerando a limitação de atuação imposta.

Betti e Betti (1996) e Darido (2003) citam dois tipos de currículo vigentes na década de 80, o tradicional-esportivo e o científico, o primeiro predominante nos cursos ofertados pelas instituições privadas que objetivavam as práticas de habilidades com a visão saber fazer para saber ensinar, enquanto o currículo científico era predominante nas instituições públicas que se engajavam e até hoje se esforçam para produzir conhecimento.

Após a regulamentação da profissão que ocorreu pela lei nº 9696/98, os currículos passaram por reformulações, tais modificações acontecem formalmente em 2002 com as Resoluções CNE/CES nº 01 e 02 de 2002 com a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior. Os currículos foram alterados para atender o que emana a lei, porém os resquícios dos modelos anteriores ainda permanecem entranhados. Houveram muitas discussões sobre a divisão da Educação Física em Bacharelado e Licenciatura, modificando a proposta curricular e mantendo a divisão de duas

vertentes de formação que foi definida e homologada pela Resolução CNE/CES nº07/2004.

Portanto as vertentes são distintas e específicas com delimitações de atuação, a licenciatura habilita o profissional para atuar na Educação, em ambiente escolar e o bacharelado para atuar nas diferentes manifestações da atividade física e esportiva em ambiente não escolares. (BRASIL, 2004).

Para que a intervenção do professor de Educação Física seja bem sucedida, Galvão (2002) ressalta, que os elementos constitutivos do processo de formação devem ser contemplados: características técnicas, afetivas e sociopolíticas, ou seja, trabalhar com base na técnica seria, os conteúdos, metodologias e práticas, do ponto de vista afetivo seria proporcionar a motivação, a satisfação e o interesse do aluno através de um ambiente agradável, e do ponto de vista sociopolítico desenvolver um senso crítico tanto nos conteúdos apresentados como na escola e na sociedade em geral.

As concepções de ensino adotadas pelos professores indicam os períodos históricos, as transformações, bem como três concepções de modelo de formação: o técnico; o prático e o crítico. As discussões e mudanças surgem da necessidade de acompanhar os interesses de sociedade e a adaptação as concepções de homem determinadas pelo modo de produção e cultura, que já rendeu muitas discussões no passado e ainda acreditamos que está distante de alcançar uma unanimidade epistêmica.

Segundo Bonfim (2014, p.52-53):

Na atualidade coexistem diferentes metodologias na formação de professores, cada uma com diferentes concepções ontológicas, que geram diferentes concepções epistemológicas. Existem metodologias baseadas nos modelos da racionalidade técnica, modelo hegemônico ou positivista; aquelas baseadas no modelo da racionalidade prática, que podem ser entendidas tanto como modelos hegemônicos como contra-hegemônicos; e outras baseadas no modelo da racionalidade crítica, modelo contra-hegemônico e novo-paradigmático.

Para melhor compreensão sobre os modelos de formação, apoia-se nos conceitos apresentados por Contreras (2002), para o autor a formação baseada no modelo da racionalidade técnica que por muitos anos foi o mais conhecido e praticado, com um perfil positivista, esse modelo de formação enfatiza a dicotomia

entre a teoria e prática, considerando que se baseia na apropriação de conhecimentos técnicos (teóricos) para resolução de problemas advindos da prática, configurando-se com um modelo instrumental,

A ideia básica do modelo de racionalidade técnica é que a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa científica [positivista]. É instrumental porque supõe a aplicação de técnicas e procedimentos que se justificam por sua capacidade para conseguir os efeitos ou resultados esperados (CONTRERAS 2002, p.90).

Neste tipo de formação, que predominou e ainda predomina, o professor é considerado um técnico, a teoria é o ponto mais importante da formação e a prática é o resultado de técnicas instrumentais determinadas pelas teorias para solucionar os problemas (PÉREZ GÓMES, 1992). Um dos autores críticos desse modelo de formação é Tardif e Raymond (2000, p.11) que apontam a epistemologia da prática profissional como o momento de mobilização de “conhecimentos, competências, habilidades e as atitudes, aquilo que sistematicamente foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser”, para o autor o saber ser é a forma de tomar consciência do que saber fazer.

Um dos perigos desse modelo é a padronização de ações e técnicas que não levam em consideração a individualidade, contextos e necessidades específicas em razão do contexto social e cultural, assim exigindo desempenhos padronizados sem considerar a complexidade das relações de ensino e aprendizagem, as realidades e respeito a diversidade. É como se a formação fosse o momento de aprender a “receita do bolo” e somente após a formação é o momento de aprender a “fazer o bolo” pela mesma receita sem considerar que outros fatores podem alterar a qualidade e o resultado final da receita.

Um modelo de formação que busca superar o modelo técnico é o prático, este modelo baseado em Schön (2000) compreende que a racionalidade prática do professor é a capacidade de identificar situações que superam as previsões da teoria e que é necessário o exercício da reflexão (reflexão-na-ação) como imediata significação da/para ação, considerando que o conhecimento profissional permite conhecer na ação e não para ação.

Para Diniz Pereira (2014), defende que nesse modelo é necessário pensar que a formação se concretiza na atividade profissional e que o conhecimento é um resultado do desenvolvimento da prática (ação) que possibilita o fazer e refletir sobre o que se fez, descobrindo novos conhecimentos produzidos no movimento proposto por Schön (2000) reflexão da/na/sobre a ação. Neste modelo o professor/a passa a ser o ator principal da ação educacional, e os saberes experienciais orientam, considerando o poder do mesmo na formulação e decisão das práticas que serão desenvolvidas.

Stenhouse (1993) e Schön (2000) ao conceituar o professor/a como sujeito mobilizador de saberes por meio da reflexão na e sobre a própria prática, conceituam que este também seja um pesquisador da sua própria prática, levando em consideração as características da ação investigativa prática que realiza ao refletir na/sobre a ação para determinar as decisões de como proceder nas próximas ações.

Segundo Contreras (2002), a complexidade que envolve este modelo de formação também apresenta a complexidade da profissão, porém este modelo enfatiza que a formação é uma necessidade constante, considerando a imprevisibilidade da prática e esta é marcada por experiências únicas, colocando o professor/a a questionar e refletir sobre sua prática para tomar decisões. Contreras (2002) tece uma crítica a esse modelo por considerar que somente o professor/a é o sujeito que tem voz e toma decisão e dessa forma as decisões são singulares, configurando uma ação unilateral e não compreende os demais envolvidos no processo educacional.

O modelo de formação baseado na racionalidade prática se contrapõe ao modelo baseado na racionalidade técnica, porém o que se observa é que enquanto um enfatiza a teoria o outro enfatiza a prática e como uma forma crítica contrária aos modelos de formação já apresentados, tem-se uma proposta de formação docente a partir da racionalidade crítica.

O modelo crítico de formação docente segundo Contreras (2002) surge por reconhecer que somente refletir sobre a prática e realizar pretensões educativas não significa que a prática seja mais igualitária nem que seja uma prática libertadora, considerando a objetividade da ação para a resolução de problema. O modelo crítico busca conectar a objetividade e a subjetividade, considerando a concepção de Giroux (1997) de entender o trabalho do professor como tarefa intelectual.

Segundo Carr e Kemmis (1986), no modelo de racionalidade crítica, o processo educacional é considerado como um pano de fundo de um processo socio-histórico e as concepções de mundo e sociedade que pretende-se construir são atividades sociais, e portanto o projeto de educação é muito mais do que técnico ou prático, necessita ser crítico considerando a projeção de futuro e os impactos que as ações tem para o desenvolvimento individual e social, “seu propósito, a situação social que ele modela ou sugere, o caminho que ele cria ou determina relações entre os participantes, o tipo de meio na qual ele trabalha e o tipo de conhecimento para o qual ele dá forma” (CARR e KEMMIS: 1986, p. 39). Para os autores esse modelo direciona para uma:

[...] transformação da prática educacional, os entendimentos sobre educação, e os valores educacionais daqueles envolvidos no processo, e as estruturas sociais e institucionais as quais fornecem o esqueleto para sua ação. Nesse sentido, uma ciência da educação crítica não é uma pesquisa sobre ou a respeito de educação, ela é uma pesquisa na e para a educação (CARR; KEMMIS, 1986, p.156).

Carr e Kemmis (1986) ainda complementam que os professores são reconhecidos somente como executores de proposta e decisões feitas por teóricos educacionais e não são vistos como profissionalmente capazes de propor e tomar decisões e para que essa concepção seja superada é necessário que tenham conhecimento científicos sobre a prática educacional para que assim possam ser considerados como intelectuais, Contreras (2002) defende a formação como necessidade e aponta o embasamento teórico a partir da perspectiva crítica como uma forma de transcender os limites ideológicos e regulatórios que são impostos, bem como uma forma de superar as abordagens técnicas e práticas que limitam.

O modelo de formação a partir da racionalidade crítica compreende o trabalho docente como um exercício de emancipação e transformação social que vai muito além do que está posto e é dominante, é uma concepção de formação que tem como objetivo o desenvolvimento do pensamento crítico para que seja possível a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

O curso de Educação Física pelo PARFOR é o quarto curso (quadro 7) com maior número de matrículas 7.211, do total de 24 cursos. Em terceiro, o curso de Matemática com 7.345 matrículas, em segundo, o curso de Letras Português com



7.891 matrículas e o primeiro o curso de Pedagogia com 39.911 matrículas. A partir desse dado, podemos inferir a área de Educação Física tinha/tem muitos professores sem a formação mínima exercendo a função na Educação Básica.

### 3.2. CAMINHAR HISTÓRICO DO PARFOR

A formação de professores tem sido um grande desafio e objeto de discussões sobre os processos vividos e os conhecimentos profissionais que fundamentam o trabalho docente. Nos últimos anos, muitas foram as mudanças que ocorreram, principalmente na perspectiva legal. Desde a promulgação da LDBEN em 1996, iniciou-se um processo de regularização que dão forma a reforma educacional que tem marcado a dimensão da formação de professores no Brasil.

As reformas educacionais não acontecem por acaso e nem são neutras. Carregam ideologias políticas, respondem a interesses de ordem econômica e social. São comandadas pelas demandas do capital e suas influências no trabalho. O modo de produção conduz, porém acreditamos que não deveria, toda a forma de organização do contexto educacional.

As mudanças e reformas nos modelos de formação atendem um eixo de sustentação política do capital, o trabalho e o perfil de trabalhador que possa atender a demanda. Desse modo, o professor, como trabalhador e conseqüentemente o modelo de formação desse, é resultado de imposições e exigências de cunho econômico ditados pelos organismos internacionais, política sociais e o mercado de trabalho.

Os determinantes das reformas lastreiam-se em razões que ultrapassam o campo das preocupações com a qualificação docente, ou seja, o Estado projeta no professor a produção das competências demandadas pelo mercado e em total sintonia com o leitmotiv das reformas. Algumas destas respostas estão nas diretrizes curriculares, pautadas na formação de valores, atitudes e comportamentos, articuladas quer à centralidade conferida ao professor na realização do plano governamental, quer àquelas competências que assegurariam a empregabilidade. Daí indicar que todo conteúdo de ensino deve estar radicado na praticidade, no ensinar o que é imediatamente significativo, aplicável e útil (PACHECO; MORAES; EVANGELISTA, 2001, p.188).

A centralidade colocada nos professores, volta-se para uma reestruturação produtiva, decorrente da precarização e esvaziamento da profissão após os anos 1980. A referida reforma tinha como objetivo conferir o caráter profissional para a atividade desenvolvida pelos professores, apoiando-se na premissa da necessidade de uma base de conhecimento para o ensino como defende Novóia (1992); Tardif (2012), ao mesmo tempo que se buscou profissionalizar os professores na perspectiva de legitimar a profissão e superar concepções como vocação.

Muitos, foram os programas que surgiram pós LDBEN 9394/96, os quais podemos citar alguns: Programa Pró-Letramento; Programa Pro infantil; Pro formação; Pibid; PARFOR. O que percebemos em todos esses programas, foi que a estratégia discursiva disposta nos planos, carregam a concepção do professor como responsável pelas deficiências do sistema público de ensino, ao mesmo tempo que lhe atribuem a responsabilidade de extirpá-las.

Diante das constantes mudanças no modo de ensino aprendizagem e as imposições da sociedade Pimenta (2012) conclui que por melhor que seja a formação do professor, não dá condições para que este, por meio, somente de seu trabalho responda e der conta da necessidade exigida para melhorar a qualidade e extirpar as deficiências históricas de um sistema, nesse espaço particular enfatizamos a formação como solução paliativa.

Desse modo, compreendemos como uma redução da complexidade da docência a uma mecanização do trabalho docente, nos levando a considerar que somente o trabalho do professor é suficiente, basta ensinar a “técnica” certa, que todos os problemas serão solucionados a partir da prática, o que sabemos que não é assim.

A previsão de docentes com nível superior para atuar na educação básica tornou-se um grande desafio. A LDBEN nº 9.394/96, determinou em seu Art. 62: “[...] § 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.” (BRASIL, 1996).

Segundo o próprio Ministério da Educação, mais de 100 mil professores em exercício sequer completaram o 1º grau, outros 100 mil possuem apenas o 1º grau. A maior parte deste contingente – mais de 180 mil professores – está envolvida na delicada e complexa tarefa de alfabetizar. Nos termos definidos pela LDBEN seriam

necessários, para suprir os déficits de funções docentes, a formação de 117 mil docentes para atuar de 1ª a 4ª séries, 51 mil para atuar de 5ª a 8ª e 215 mil para o Ensino Médio, incluindo os mais de 830 mil da Educação Infantil. Esses são os dados oficiais da Sinopse Estatística de 1996. Desse modo, argumenta o Estado, manter a formação do professor na universidade é posicionar-se contra a qualificação desse contingente de professores “leigos”. Pode-se concluir, então, que a formação docente, no Brasil, está à deriva, pois os imperativos do sistema, ditados por critérios econômicos, a serem cumpridos em curto prazo (2006), sobrepõem-se a uma formação que responda qualitativamente à situação atual. (PACHECO; MORAES; EVANGELISTA, 2001, p.188).

A sinopse estatística de 1996 já revelava a real necessidade quantitativa, porém, como previsto por Pacheco; Moraes; Evangelista (2001), a formação pensada de forma a atender critérios econômicos não alcançam a qualidade necessária para suprir os déficits apontados. Diante disso, foi lançado em 2001, o Plano Nacional de Educação - PNE, regulamentado pela Lei 10.172, de 20 de janeiro de 2001, objetivando investir na qualidade, de forma a assegurar a:

[...] elevação global do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 2001).

Para atender aos objetivos propostos pelo PNE-2001, surgiram políticas de formação de professores que não deram conta de atender toda a demanda até 2006. Decorrente dessas políticas, surgiu o PARFOR em caráter emergencial, depois de 13 anos da promulgação da LDBEN nº 9394/96. Diante do não cumprimento da meta prevista e a necessidade de investimento na formação de Professores da rede básica de ensino, o programa PARFOR, mediante parcerias com os Estados, Municípios e Instituições de Ensino Superior de todo o país, desenvolveu/desenvolvem cursos superiores gratuitos a professores/as em exercício nas escolas da rede pública de ensino do país.

O programa é gerenciado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, sendo desenvolvido em regime de cooperação com o Ministério da Educação e Cultura - MEC, as secretarias de educação dos estados e municípios e as instituições públicas e comunitárias de ensino superior no Brasil. Inicialmente, teve fundamento no Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 (BRASIL, 2009), que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e definiu a atuação da CAPES na promoção de programas de formação inicial e continuada.

O PARFOR constitui-se um programa de aperfeiçoamento voltado aos profissionais da Educação. A CAPES supervisionou/supervisiona as ações do Programa no que se refere a prazos e atividades realizadas pelas Instituições de Ensino Superior, Secretarias de Educação, tanto municipais, quanto estaduais e o período de pré-inscrição por meio da Plataforma Freire<sup>15</sup>.

A dinâmica de oferta de cursos e turmas é determinada pela necessidade (demanda) informada pelos municípios, estados e institutos federais de educação profissional; após a definição da demanda, as Instituições de Ensino Superior (IES) que participam do PARFOR informam a previsão de oferta, de cursos e vagas; e os educadores fazem a pré-inscrição na licenciatura que pretendem cursar, sendo todo o processo realizado por meio da plataforma.

Para participar da pré-inscrição, os profissionais tanto da esfera municipal, como estadual precisam estar cadastrados na base de dados do Educacenso<sup>16</sup> na função Docente ou Tradutor Intérprete de Libras na rede pública de educação básica no ano anterior ao ingresso.

As secretarias de educação dos municípios e estados são responsáveis por fazerem a avaliação dos pré-inscritos, respeitando os requisitos exigidos pelo programa e assim selecionam os professores que cursarão as licenciaturas. Depois da avaliação das secretarias de educação municipal ou estadual, dependendo do vínculo do profissional, as IES que ofertam os cursos são responsáveis por validar as inscrições, podendo fazer processos seletivos, considerando a demanda.

---

<sup>15</sup>A plataforma é uma ferramenta criada pelo Ministério da Educação para facilitar e concentrar o cadastro de professores, além de ser um espaço ao educador, contendo informações sobre os cursos, cronograma e informes diversos.

<sup>16</sup>Educacenso é a ferramenta obtém dados individualizados de cada estudante, professor, turma e escola do país, tanto das redes públicas (federal, estaduais e municipais) quanto da rede privada. Todo o levantamento é feito pela internet. E as secretarias informam os dados, que servem de base para o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica IDEB.

Segundo o Decreto nº 6.755, o objetivo geral inicial do PARFOR é induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de educação básica, para que estes profissionais possam **obter a formação exigida pela lei e contribuam para a melhoria da qualidade da educação básica** no País.

O Programa, segundo o Relatório de Gestão do PARFOR (BRASIL/CAPES, 2013), fomenta/fomentou a oferta de turmas especiais em cursos de:

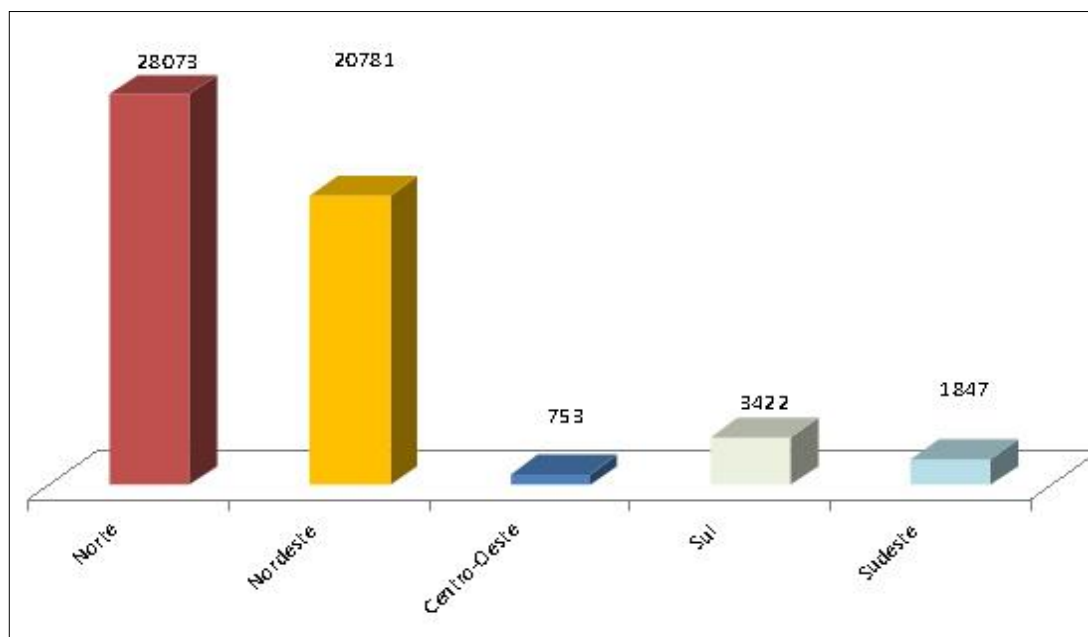
**I. Licenciatura** – para docentes ou tradutores intérpretes de Libras em exercício na rede pública da educação básica que não tenham formação superior ou que mesmo tendo essa formação se disponham a realizar curso de licenciatura na etapa/disciplina em que atua em sala de aula;

**II. Segunda licenciatura** – para professores licenciados que estejam em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica e que atuem em área distinta da sua formação inicial, ou para profissionais licenciados que atuam como tradutor intérprete de Libras na rede pública de Educação Básica;

**III. Formação pedagógica**– para docentes ou tradutores intérpretes de Libras graduados não licenciados que se encontram no exercício da docência na rede pública da educação básica (grifo nosso).

Segundo o gráfico divulgado pela Plataforma Freire, em 2012 haviam 1920 turmas implantadas em 397 municípios do país e 54.000 professores da educação básica em formação nas turmas especiais do PARFOR. A região norte aparece com a maior quantidade de professores em formação.

**Figura 11:** Número de alunos frequente no PARFOR por região em 2012



Fonte: Relatório do PARFOR (BRASIL/CAPES, 2013).

Para visualização da situação da escolaridade dos professores na Região Norte foi realizada uma pesquisa comparativa nas sinopses estatísticas da Educação Básica divulgadas pelo INEP para saber o que mudou de 2009 a 2018 nos índices de escolaridade nos documentos oficiais e qual a real demanda de formação, conforme o quadro 6.

**Quadro 6:** Quantitativo de Professores por escolaridade na Região Norte

ESCOLARIDADE DOS PROFESSORES DA REGIÃO NORTE							
ESTADO	Ano	Ens. Fundamental	Ens. Médio	Magistério	Ensino Superior	Total	Aumento
ACRE	2009	237	1.048	3.904	4.377	9.566	3.034
	2018	303		4370	7927	12.600	31,7%
AMAPÁ	2009	71	322	4.336	4.837	9.566	1.381
	2018	9		2.759	8.179	10.947	14,4%
AMAZONAS	2009	394	3.394	9.504	23.242	36.534	8.682
	2018	239		10.812	34.165	45.216	23,7%
PARÁ	2009	741	7.632	31.364	31.046	70.783	13.881
	2018	163		22413	62.088	84.664	19,6%
RONDÔNIA	2009	135	794	3.756	11.085	15.770	451
	2018	29		1.459	14.733	16.221	2,8%
RORAIMA	2009	105	607	2.888	2.607	6.207	1.428
	2018	99		2.319	5.217	7.635	23%
TOCANTINS	2009	183	1.588	3.323	12.489	17.583	2.127
	2018	52		3.833	15.825	19.710	12%

Fonte: Sinopses Estatísticas da Educação Básica – INEP – anos 2009 e 2018 organizado pela autora, 2019.

Em 2009 no Acre tinha 5.189 (cinco mil cento e oitenta e nove) professores sem nível superior e em nove anos esse número diminuiu apenas para 4.673 (quatro mil seiscentos e setenta e três), correspondendo a menos de 10% em um período de nove anos. Como pode ser observado a quantidade de professores com ensino fundamental aumentou em 2018 e a quantidade de professores com ensino médio diminuiu em 582 professores no ano de 2018, mesmo tendo um aumento de 31,7% na quantidade de professores da Educação Básica, podemos afirmar que a necessidade de formação em nível superior ainda é significativa.

No Amapá observa-se que houve uma queda de 41% no quantitativo de professores sem formação mínima exigida para atuação na Educação Básica. No Amazonas o quantitativo de professores sem formação em 2018 em comparação com 2009 é de menos 16,8%, apresentando ainda um quantitativo muito alto de professores que necessitam de formação em Ensino Superior.

No Estado do Pará o quantitativo de professores com ensino fundamental diminuiu 78%, enquanto o quantitativo de professores com ensino médio/magistério diminuiu 42,5%, sendo uma diminuição real de 43,1% no total de professores sem a formação mínima e ainda é possível perceber que dobrou o número de professores com ensino superior.

Em Rondônia a diminuição do quantitativo de professores com ensino fundamental é de 78,5%, enquanto professores com ensino médio diminuiu 67,9%, tendo uma diminuição real de 68,2% no percentual de professores sem formação mínima. Um dado que chama atenção é a quantidade de professores na Educação Básica que em nove anos teve o menor aumento, apenas 2,8% no quantitativo geral de professores.

No Estado de Roraima diminuiu apenas 5,7% no total de professores com ensino fundamental e 33,6% no total de professores com ensino médio, com diminuição real de 32,8% no total de professores sem a formação mínima exigida, o que indica uma necessidade de formação significativa. Em Tocantins a diminuição no quantitativo de professores que só possuíam ensino fundamental foi de 71,5% e 22% no quantitativo de professores que tinham apenas ensino médio/magistério, diminuindo no total 23,7% no quantitativo de professores sem a formação mínima. Os dados evidenciam que a demanda de professores sem a formação mínima

exigida ainda é uma realidade nos Estados da região Norte e, portanto, ainda carece de políticas de formação para alcançar toda a demanda.

Segundo o Relatório de Gestão lançado em 2013 pela Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB, órgão da CAPES, compreende que as ações desenvolvidas do período de 2009 a 2013 tiveram como objetivo:

[...] fortalecer seus principais programas, com o propósito de organizá-los a partir de eixos comuns, de forma que o conjunto concretize uma política de Estado voltada à formação inicial e continuada. O sucesso dessa política, acrescido dos demais aspectos elencados no parágrafo anterior, certamente contribuirá para a valorização dos professores da educação básica e de suas instituições formadoras e para a melhoria da educação básica brasileira – condição não única, mas estruturante para a construção de um país verdadeiramente democrático, inclusivo e social e economicamente desenvolvido (BRASIL/CAPES, 2013).

Ainda segundo o Relatório, há uma preocupação da CAPES em assegurar a formação com excelência, a intenção referida diz respeito a um “alto grau de complexidade científica, acadêmica, metodológica e prática”. Para CAPES, o Brasil é um todo e a educação é um sistema nacional democrático, portanto é extremamente necessário articular e pensar na excelência do processo de ensino e aprendizagem e esta deve estender-se a todo o país.

A CAPES reconhece que para alcançar a excelência na formação ofertada. Os princípios estruturantes da formação de professores induzida e fomentada pela DEB são:

Conexão entre teoria e prática; integração entre instituições formadoras, escolas e programas de pós-graduação; equilíbrio entre conhecimento, competências, atitudes e ética; articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Esses princípios básicos respeitam a autonomia das instituições formadoras e das redes de ensino e, ainda, as características locais e regionais, mas, ao serem intencionalmente traduzidos nos projetos pedagógicos de cada instituição parceira, produzem uma dinâmica capaz de renovar e inovar a formação dos professores do País (BRASIL/CAPES, 2013).

Em 2013, a DEB divulgou o quantitativo de instituições parceiras, sendo 311 instituições de ensino superior em todo Brasil. Na região norte, os estados do Acre,



Amazonas, Amapá, Rondônia, Roraima tem parceria com a CAPES e a DEB, além de ofertarem outros programas de formação, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência-PIBID, além do PARFOR, percentualmente, na região Norte, 81% das IES públicas participam dos programas.

Na página eletrônica do PARFOR, consta os resultados quantitativos atualizados do alcance do PARFOR desde o ano de sua implantação, conforme sintetizado na Figura 12.

**Figura 12:** Demonstrativo Numérico do PARFOR 2009 a maio/2018

Turmas implantadas até 2016	2.903
Matriculados (2009 a 2016)	94.727
Turmas concluídas até 2017	2.315
Turmas em andamento em maio/2018	588
Formados	44.843
Cursando em maio/2018	22.506
Instituições participantes	103
Municípios com turmas implantadas	510
Municípios com professores matriculados	3.300

**Fonte:** <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>> acesso em dez/2018

Como pode ser observado, foram formados 44.843 professores e estavam cursando até maio de 2018, 22.506 o que nos permite afirmar que o programa ainda

não atendeu a demanda estimada pelo INEP em 2007. O PARFOR propiciou a formação inicial e contínua em serviço, nas diversas áreas do conhecimento, de modo a permitir que professores/as sem a formação mínima exigida, tivessem acesso a uma qualificação, por meio da parceria entre as esferas governamentais e as universidades públicas. Os resultados apresentados pelas teses e dissertações sobre o PARFOR, apontam que, de fato, o programa atendeu significativamente a demanda quantitativa de titulação.

No entanto, observamos que o aumento quantitativo de acesso, se deu a partir da obrigatoriedade, enquanto que por outro lado, ainda temos um sistema que não atende a demanda real, pois as escolas de maneira geral, especificamente na região norte, apresentam uma precariedade tanto em infraestrutura quanto em valorização docente. Afirmamos com base nas experiências vividas durante o processo de pesquisa, nos deparamos com professores/as exercendo a profissão em área divergente de sua formação inicial, com remuneração abaixo da média nacional e inclusive atuando sem a formação mínima exigida.

### 3.2.1. Bases legais e características do PARFOR

O Plano Nacional de Educação, vigente no período de 2001 a 2010 foi norteador para as propostas de formação de professores, tanto de criação, quanto reestruturação. Previa qualidades desejadas e esperadas para o sucesso da educação. O CNE emitiu Parecer de orientações para o desenvolvimento dos cursos de formação de professores e a Resolução do CNE/CP nº 1/2002 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

Considerando a demanda de professores sem a formação mínima exigida pela LDBEN vigente e professores já licenciados, mas atuando em componentes curriculares distintos da formação inicial discutidas no Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE lançado em 2007 como uma necessidade de implantação de programas de formação, em 2008 o Conselho Nacional de Educação – CNE, por meio do Parecer CNE/CP nº 8/2008 e da Resolução CNE/CP nº 1/2009, estabeleceu Diretrizes Operacionais para implantação do Programa, designando a responsabilidade de coordenação para o MEC, e o regime de colaboração com os

sistemas de ensino, propondo que as instituições públicas de Educação Superior realizassem a formação.

Sobre os investimentos financeiros, o Manual Operativo do PARFOR, refere-se à CAPES como financiadora dos recursos destinados ao pagamento de bolsas para professores formadores, professores orientadores, coordenadores e supervisores de estágio no valor que varia entre R\$ 1.100,00 a R\$ 1.400,00, de acordo com o nível ou função. Prevendo também pagamento de bolsa auxílio para os professores-alunos. Fomentando também o custeio das atividades desenvolvidas na formação, material didático, diárias, ajuda de custo para participação em eventos científicos e pedagógicos<sup>17</sup>, desde que, fossem previstas em um plano de trabalho. Também era previsto um valor de R\$ 15.000,00 a 20.000,00 por turma/semestre considerando a localização da oferta de turma.

Segundo o Relatório da DEB 2009-2013:

Aos princípios e aos objetivos da citada Política Nacional, incluem-se os objetivos específicos do Parfor que são: a) promover o acesso dos professores em exercício na rede pública de educação básica à formação superior exigida pela LDB; b) consolidar os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, nos termos do Decreto 6.755/2009, como instância de debate, organização e acompanhamento da formação docente em cada unidade da federação; c) fomentar a articulação entre educação básica e educação superior, inclusive entre a pós-graduação, as IES e a escola básica; d) despertar o interesse dos professores formadores para a realização de estudos e pesquisas sobre formação docente, utilizando as vivências e as trocas de experiência e saberes advindos do estreito contato desses formadores com docentes em pleno exercício; e) elevar a qualidade da formação docente nas escolas de educação básica (BRASIL, 2013 p.28).

Com relação ao planejamento pedagógico, o relatório DEB orienta os princípios que devem ser observados:

Articulação entre teoria e prática em todo o percurso formativo;  
Garantia do domínio de conhecimentos científicos e didáticos;  
Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e

---

<sup>17</sup> Em 2016 participei do 3º Encontro Nacional do PARFOR em Londrina-PR, custeado pelo Programa. Tal participação se deu como professora-formadora, apresentando trabalho sobre a docência, sendo publicado como capítulo de livro.

reconhecimento da escola como espaço necessário à formação inicial dos profissionais do magistério (BRASIL, 2013 p.28).

O documento apresenta elementos que reconhecem a escola com lócus de formação e orienta que a formação em serviço subsidie a prática pedagógica na articulação da teoria-prática, propiciando uma ação colaborativa, a partir da interação entre a escola e a universidade. A leitura dos documentos norteadores nos fazem compreender que a articulação proposta como ação política-formativa torna-se um ponto de destaque a ser analisado nessa investigação, considerando que a organização do programa em questão contempla uma característica que difere da graduação comum, pois a formação de caráter emergencial atendeu/atende turmas de professores/as em exercício que não possuíam/possuem formação mínima e/ou específica elencando como um princípio norteador a indissociabilidade de três eixos bases para essa formação: ensino – pesquisa – extensão.

O modelo de formação proposto a priori, tinha/tem como proposta uma articulação da realidade da profissão e a formação acadêmica, considerando que os professores em formação também estão em exercício já carregam o que parafraseando Freire (1996), acreditamos que seja “a ingenuidade do fazer” e ainda com base nos conceitos de Pimenta (2012) e Tardif (2012) são os saberes da experiência ou experienciais.

Em outros contextos a formação de professores também tem como princípio essa articulação teórico-prática que geralmente acontece em espaços pré-estabelecidos e reduzidos curricularmente como o estágio obrigatório e/ou após a formação, quando os graduados adentram ao mercado de trabalho para exercer suas profissões.

Justifica-se relevante a referida discussão sobre o PARFOR campo empírico como uma forma de conhecimento e compreensão se a formação possibilitou o encontro e reflexão teórico prática e como os professores que também eram alunos relacionavam e significavam os conhecimentos adquiridos na formação com os conhecimentos experienciais, considerando a realidade de integração da universidade com o contexto escolar.

Para Charlot (2005, p.94), refletir sobre a formação dos professores é ter consciência que existem “[...] quatro níveis de análise: o saber como discurso constituído em sua coerência interna, a prática como atividade direcionada e

contextualizada, a prática do saber e o saber da prática” esses níveis podem se articular, mas também podem permanecer heterogêneos, fato que o autor justifica como fundamental para que a formação não seja um dogma, principalmente quando considera-se a formação na dimensão humana e a forma de interpretação de mundo e concepções que nos diferencia enquanto sujeito.

O decreto que instituiu a política foi o Decreto nº 6.755/2009, estabelecendo os seguintes objetivos para a Política Nacional de Formação de Professores:

I – promover a melhoria da qualidade da Educação Básica pública; II – apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de Educação Superior; III – promover a equalização nacional das oportunidades de formação inicial e continuada dos professores do magistério em instituições públicas de Educação Superior; IV – identificar e suprir a necessidade das redes e sistemas públicos de ensino por formação inicial e continuada de profissionais do magistério; V – promover a valorização do docente, mediante ações de formação inicial e continuada que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira; VI – ampliar o número de docentes atuantes na Educação Básica pública que tenham sido licenciados em instituições públicas de ensino superior, preferencialmente na modalidade presencial; VII – ampliar as oportunidades de formação para o atendimento das políticas de Educação Especial, Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos, Educação Indígena, Educação do Campo e de populações em situação de risco e vulnerabilidade social; VIII – promover a formação de professores na perspectiva da educação integral, dos direitos humanos, da sustentabilidade ambiental e das relações étnico-raciais, com vistas à construção de ambiente escolar inclusivo e cooperativo; IX – promover a atualização teórico-metodológica nos processos de formação dos profissionais do magistério, inclusive no que se refere ao uso das tecnologias de comunicação e informação nos processos educativos; X – promover a integração da Educação Básica com a formação inicial docente, assim como reforçar a formação continuada como prática escolar regular que responda às características culturais e sociais regionais (BRASIL, 2009).

Em 2010, o Decreto nº 7.415 revogou o anterior, porém poucas foram as alterações na redação. Um novo PNE passou a ser discutido para vigorar o decênio de 2011 a 2020, porém somente em 2014 o PNE foi aprovado com a Lei nº 13.005/2014, passando a vigorar de 2014 a 2024, tendo como diretrizes: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV - melhoria da qualidade da

educação; V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; IX - valorização dos (as) profissionais da educação; X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

Sobre a valorização dos profissionais da educação, destaca-se as metas 15 a 18:

**Meta 15:** Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

**Meta 16:** Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

**Meta 17:** Valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE

**Meta 18:** Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal. (BRASIL, 2014)

A discussão sobre a formação de professores precisa contemplar a valorização profissional como condição indispensável da promoção e melhoria das condições de trabalho. Observa-se que a meta 15 assegura a formação mínima exigida em regime de colaboração, assegurando que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior,

obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam, o que garantiu a continuidade do programa, enquanto houver demanda.

Carvalho (2020, p. 469) com base nas informações disponibilizadas pela CAPES/DEB em 2020, destaca que no período de 2009 a 2019, 3.043 turmas de Licenciaturas pelo PARFOR foram implantadas no Brasil, com total de 100.408 professores(as) matriculados (as) em 104 IES públicas. Até 2019, 54.351 professores (as) formaram pelo PARFOR e 16.534 Professores (as) estavam em Formação. Foram atendidos 3.300 municípios, com pelo menos um professor matriculado em uma das 510 turmas ofertadas pelo Brasil.

As informações são relevantes quando analisada pela ótica da proporcionalidade quantitativa que o programa atingiu e não podem ser desconsideradas. No entanto, Carvalho (2020) reconhece que são muitas as críticas que repousam sobre o programa,

[...] sobretudo no que se refere à forma de operacionalização e execução dos currículos dos cursos ofertados, quando tais críticas se encarregam de denotar formação aligeirada, baixa qualidade acadêmica dos discentes e ausência de qualidade nos processos formativos (CARVALHO, 2020, p.469).

Para o autor, os indicadores quantitativos desse programa não podem ser desconsiderados pelo alcance político, econômico, cultural e social dessa formação, de forma presencial, nas regiões mais necessitadas do país, demonstrando a importância e capilaridade do programa, mesmo em um contexto de dificuldades e desafios de todas as naturezas.

**Quadro 7:** Licenciaturas ofertadas e número de matrículas por curso no PARFOR

Licenciatura em	Matrículas
Letras–Português	7.891
Matemática	7.345
Educação Física	7.211
Geografia	5.537
Ciências Biológicas	5.132
História	4.865
Letras/Inglês	3.913
Artes	3.746
Computação	3.106
Ciências Naturais	2.200

Letras/Espanhol	1.853
Ciências Sociais	1.811
Pedagogia	39.911
Física	1.385
Química	1.287
Filosofia	815
Formação Pedagógica	804
Educação Especial	467
Letras/Libras	413
Ciências da Religião	377
Intercultural Indígena	372
Educação do Campo	266
Interdisciplinas	82
Letras/Alemão	64
<b>TOTAL</b>	<b>100.853</b>

**Fonte:** Carvalho 2020, com dados da Plataforma Freire/Capes (2019) e DEB (2020).

Carvalho (2020), salienta que em 2018, após ameaças de finalizar o programa, surgiu um movimento denominado “Movimento #Resiste Parfor”, com a finalidade de defender o direito dos professores da Educação Básica, considerando a necessidade de formação a um expressivo contingente de professores, principalmente das regiões Norte e Nordeste, que são as que mais carecem e nas quais o ensino superior só pode chegar através da ação do poder público em realidades e contextos tão peculiares.

O PARFOR está em andamento nos termos do Edital nº 19/2018 que previa a abertura de 151 novas turmas e atendimento de 6.050 professores (as), vigente até 2023. A região Norte foi a que apresentou o maior número de matrículas com 3.189, seguida da Região Nordeste com 2.646 matrículas. As informações nos permitem afirmar que mesmo diante do quantitativo e previsão legal de duração do programa até 2023, não será possível atender toda a demanda, em especial na região amazônica.

### 3.3. O CONTEXTO DO PARFOR NO ESTADO DE RORAIMA

Com relação a formação de professores, Roraima tem três Instituições Públicas que ofertam cursos de licenciatura:

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima que desde 1986 quando era escola técnica contribui com a formação e desenvolvimento do estado, atualmente possui estrutura *multicampi* composta por cinco *campus*,



ofertando cursos técnicos integrados ao ensino médio, cursos técnicos subsequentes, cursos superiores de Licenciaturas e Tecnólogos, sendo o campus Boa Vista Centro o único que oferta quatro cursos de Licenciatura e três pós-graduações *lato sensu* nas modalidades presencial e a distância, além de ofertar um mestrado em Educação conjunto com a Universidade do Estado de Roraima – UERR.

A Universidade Federal de Roraima criada em 1989, foi a primeira instituição federal de Ensino Superior em Roraima, atualmente com três *campis*: Cauamé, Paricarana e Murupu, sendo o Paricarana localizado na área urbana de Boa Vista e os demais localizados na área rural de Boa Vista. Oferta 26 cursos de Bacharelado, 18 de Licenciatura e um curso tecnológico, totalizando 45<sup>18</sup> cursos de graduação (bacharelado, licenciatura e tecnólogo) nas mais diversas áreas do conhecimento, porém não ofertam curso de licenciatura em Educação Física, um colégio de Aplicação (CAP) localizado dentro do *campus* Paricarana e uma Escola Agrotécnica (EAGRO) no *campus* Murupu. Na pós-graduação, oferece dois cursos de especialização, treze cursos de mestrado e três de Doutorado.

A Universidade Estadual de Roraima que foi criada em 2005, porém desde 1977<sup>19</sup> contribui com a formação dos professores do estado com cinco *campus*. Ofertando treze cursos de bacharelado e doze cursos de licenciatura, totalizando 25<sup>20</sup> cursos de graduação nas mais diversas áreas do conhecimento, nove cursos de especialização, quatro cursos de mestrado e três de doutorado.

Essas três instituições são as referências educacionais públicas do Estado e mesmo com a oferta de cursos de graduação na modalidade regular a demanda atendida pelos cursos ofertados em turmas especiais pelo PARFOR foi significativa. Acredita-se que a grande demanda para os cursos ofertados pelo PARFOR em Boa Vista se deu pela “flexibilidade de desenvolvimento”, uma vez que os cursos aconteceram/acontecem em horários e períodos diferenciados dos cursos extensivos, possibilitando aos professores/as uma conciliação com o trabalho e

---

<sup>18</sup> Informações retiradas do site: <<http://ufr.br/derca/index.php/cursos>> Acesso em 12/02/2019.

<sup>19</sup>A raiz histórica da UERR é marcada pela trajetória da formação de professores no Estado, registrado em um processo que compreende o papel de diferentes instituições: A Escola de Formação de Professores de Roraima criada pelo Decreto nº. 11 de 24 de março de 1977, com a finalidade de formar professores para o ensino primário, Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – CEFAM, com o objetivo de habilitar docentes para as séries iniciais do Ensino Fundamental e promover a formação continuada dos professores com a oferta de cursos de curta duração.

<sup>20</sup> Informações disponíveis em: <<https://www.uerr.edu.br/#>> Acesso em 12/02/2019.

também o ingresso e permanência de professores de outras localidades e municípios.

O PARFOR em Roraima é/foi ofertado pela Universidade Estadual de Roraima-UERR e pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima-IFRR, na Modalidade Presencial, desde 2010.1. O programa atendeu a professores oriundos dos 15 municípios, sendo esta informação divulgada pelo Relatório do PARFOR – CAPES (BRASIL, 2013).

Na UERR os cursos presenciais por meio do PARFOR aconteceram/acontecem no período de férias, sendo os encontros obrigatórios nos meses de férias do calendário escolar, precisamente nos meses de julho (15 dias) e janeiro (30 dias). O quantitativo de Cursos ofertados foi maior que o ofertado pelo IFRR e por esse motivo ainda tem turmas em andamento.

Os cursos ofertados pelo PARFOR via IFRR foram apenas, o de primeira e segunda Licenciatura em Educação Física e Letras – Espanhol e Literatura Hispânica, a última turma da instituição encerrou as atividades em março de 2018 e não houve mais ofertas de turma nesta instituição. A forma como os cursos foram desenvolvidos difere da UERR, no IFRR os encontros/aulas aconteceram quinzenalmente, iniciando na quinta e sexta-feira no período noturno e aos sábados o dia inteiro durante todo o curso, que durou 4 anos, dividido em 8 módulos.

Apresenta-se no quadro 8 um panorama da escolaridade dos professores da Educação Básica no Estado de Roraima:

**Quadro 8:** Quantitativo de Professores e escolaridade em Roraima

Escolaridade dos Professores em Roraima								
Ano	Ens. Fund.	Ens. Méd.	Ensino Superior			Pós-Graduação		
			Licenciatura	Sem Licenciatura	Total	Espec.	Mest.	Dout.
2009	105	3.495	2.483	124	2.607	866	79	8
2010	166	3.202	2.674	227	2.901	999	75	11
2011	154	2.929	3.388	116	3.504	1.297	109	12
2012	169	2.762	3.816	144	3.960	1.442	108	17
2013	138	2.689	4.580	171	4.751	1.804	120	14
2014	97	2.487	4.685	186	4.871	1.927	125	17
2015	97	2.561	4.711	185	4.896	2.000	175	20
2016	101	2.561	4.869	201	5.070	2.052	210	32
2017	93	2.299	4.708	203	4.911	2.112	234	34
2018	99	2.319	5.007	210	5.217	2.366	256	38

**Fonte:** Sinopses Estatísticas da Educação Básica – INEP – anos 2009 a 2018 organizado pela autora, 2019.

Em 2009 foram registrados 6.207 docentes na educação básica do estado de Roraima e a maior parte desses docentes (58%), sem a formação mínima exigida pelos dispositivos legais. Em 2018, esse quantitativo de docentes atuando é 7.635, observa-se que o total de professores com ensino superior em 2018 é o dobro de 2009, no entanto, 2.418 (31,7%) docentes, ainda estão atuando na Educação Básica sem a formação mínima exigida, um dado expressivo quando levamos em conta os 10 anos de programa, tornando-se um desafio alcançar a totalidade desses professores.

Segundo o resultado apresentado pelo censo da Educação Básica referente a 2019 (INEP, 2020), com relação aos indicadores de adequação da formação docente para o Ensino Fundamental e Médio (Figura 13, 14 e 15). Nos anos iniciais do Ensino fundamental (figura 13) o melhor resultado da adequação é observado para a disciplina de Educação Física, com 78,2% das turmas atendidas por docentes do Grupo 1. O documento classifica a formação por grupos:

Grupo 1 - Percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona;

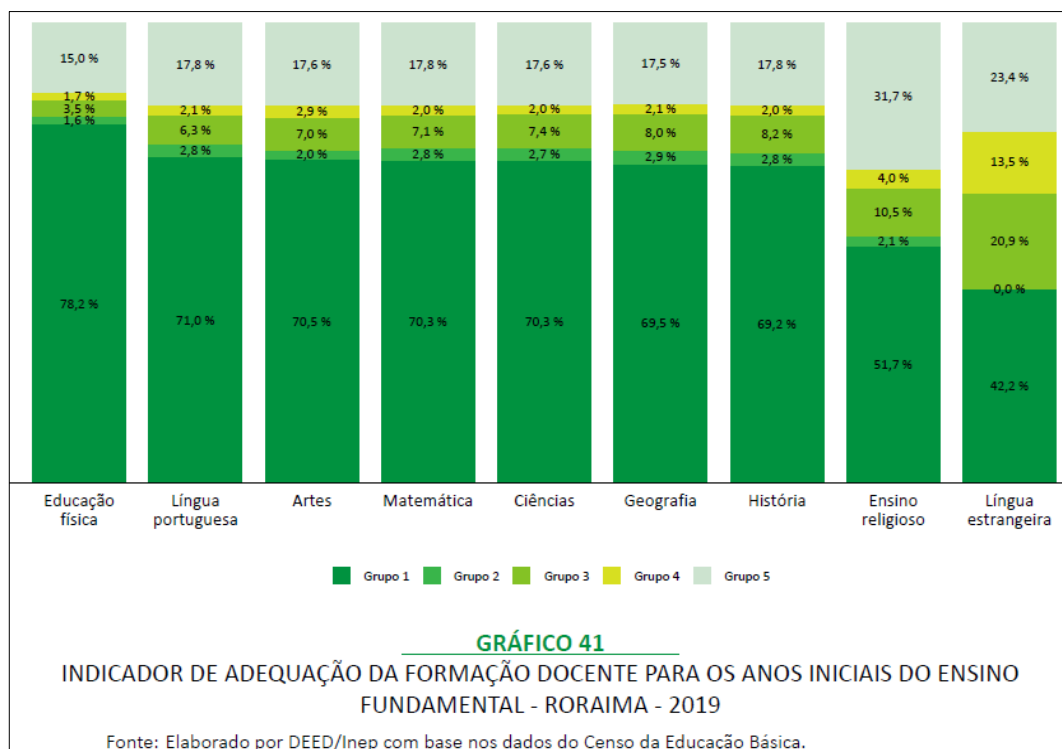
Grupo 2 - Percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação superior de bacharelado (sem complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona;

Grupo 3 - Percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) em área diferente daquela que leciona;

Grupo 4 - Percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação superior não considerada nas categorias;

Grupo 5 - Percentual de disciplinas que são ministradas por professores sem formação superior. Nota: nos anos iniciais, professores com formação em Pedagogia - Licenciatura ou Pedagogia - Bacharelado com complementação pedagógica foram classificados no Grupo 1 em todas as disciplinas, exceto Língua Estrangeira.

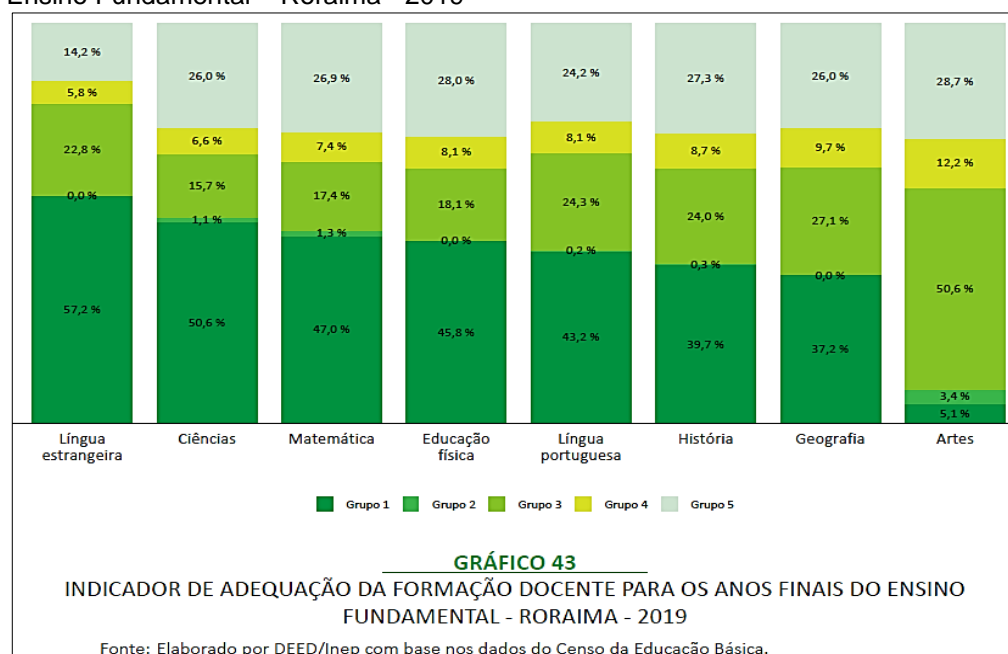
**Figura 13:** Indicador de Adequação da Formação Docente para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental – Roraima - 2019



Fonte: INEP, 2020.

Nos anos finais do Ensino Fundamental (figura 14) o indicador de adequação é de 45,8% para a disciplina de Educação Física, apresentando também, ser a etapa com maior índice (24,2%) de professores sem formação superior.

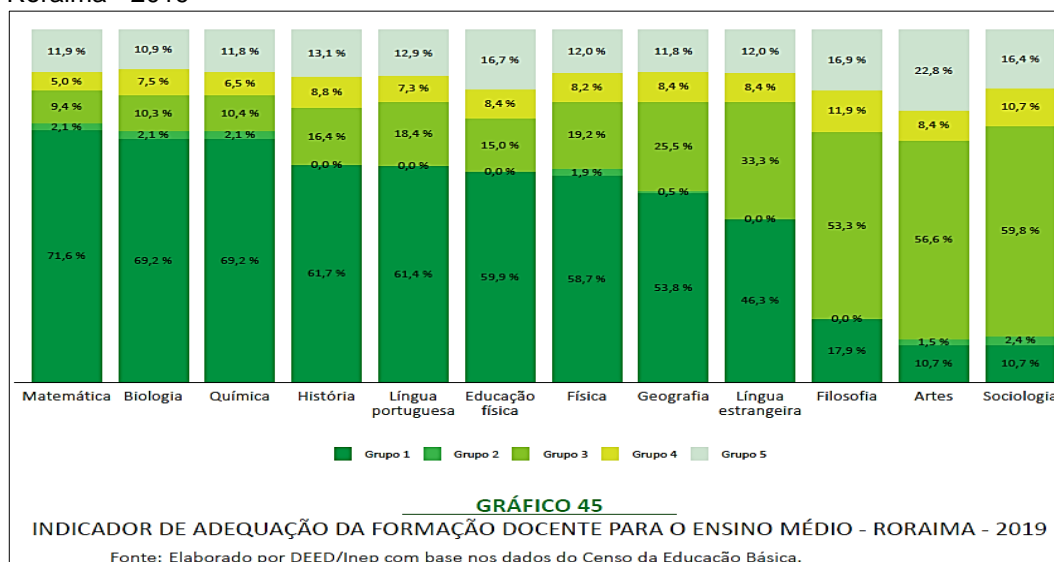
**Figura 14:** Indicador de Adequação da Formação Docente para os Anos Finais do Ensino Fundamental – Roraima - 2019



Fonte: INEP, 2020.

No Ensino Médio (figura 15), o percentual de professores com a formação superior na mesma área que leciona é de 59,9%.

**Figura 15:** Indicador de Adequação da Formação Docente para o Ensino Médio – Roraima - 2019



Fonte: INEP, 2020.

Buscamos fazer esse levantamento para conhecimento do real alcance e necessidade de formação em Roraima. Verificamos que por mais que o PARFOR tenha sido significativo para área, formando quantitativamente profissionais para atuarem e de certa forma legitimar o espaço da Educação Física na escola, que mesmo sendo um componente curricular obrigatório, ainda é negligenciada na maioria dos municípios do Estado.

### 3.3.1. O PARFOR na UERR Campus Boa Vista

Segundo relatório do PARFOR feito pela Instituição e disponibilizado para conhecimento da pesquisa, a UERR aderiu ao PARFOR em 28 de maio de 2009, e o convênio com a CAPES celebrado, em 29 de junho de 2010, sob o N° 007/2010. No início a oferta de cursos era apenas para segunda Licenciatura, os mesmos organizados em quatro módulos. As aulas aconteceram na modalidade presencial e os encontros ocorreram somente nos períodos de férias escolares que geralmente é nos meses de janeiro e julho. A carga horária dos cursos de 2ª licenciatura ofertados foi de 1.200 horas, divididas em quatro módulos, perfazendo um tempo mínimo de quatro encontros e dois (02) anos de duração enquanto a primeira licenciatura é um total de oito encontros e quatro (04) anos de duração.

A partir do primeiro semestre de 2010, foram ofertados os cursos de Filosofia, Química, Física, e no segundo semestre de 2010 os cursos de História, Matemática e Letras com Habilitação em Língua Portuguesa e Literatura. Em 2011 foram ofertados os cursos de Sociologia, Geografia e Ciências Biológicas, com uma turma para cada um dos referidos cursos. Já no primeiro semestre de 2012 a UERR abriu vagas para mais uma turma nos cursos de Geografia e Matemática, e implantou uma turma no curso de Letras com Habilitação em Língua Portuguesa e Língua Inglesa.

No segundo semestre de 2013 foram ofertados os cursos de Geografia, História, Letras com Habilitação em Língua Portuguesa e Literatura, Letras com Habilitação em Língua Portuguesa e Língua Inglesa e Letras com Habilitação em Língua Portuguesa e Língua Espanhola, turmas únicas.

No quadro 9 apresentamos um panorama sobre os cursos ofertados, quantidade de turmas por ano e o número de professores formados e cursando na UERR:

**Quadro 9:** Quantitativo de Professores formados e em formação pelo PARFOR na UERR

<b>Cursos Ofertados</b>	<b>Ano de Ingresso</b>	<b>Cidade de realização do Curso</b>	<b>Total de alunos por turma</b>	<b>Número de Formados/ Egressos</b>	<b>Evadidos</b>	<b>Cursando</b>
Filosofia	2009	Boa Vista	30	29	1	-
Química	2009	Boa vista	31	18	13	-
Física	2009	Boa Vista	22	7	15	-
História	2010	Boa Vista	38	31	7	-
Matemática	2010	Boa Vista	37	34	3	-
Letras-Português	2010	Boa Vista	29	22	7	-
Geografia	2011	Boa Vista	36	32	4	-
Ciências Biológicas	2011	Boa Vista	40	35	5	-
Sociologia	2011	Boa Vista	23	16	7	-
Letras Português/Inglês	2012	Boa Vista	46	42	4	-
Geografia	2012	Boa Vista	45	45	-	-
Matemática	2012.1	Boa Vista	38	37	1	-
Matemática	2012.2	Boa Vista	20	14	6	-
Letras língua portuguesa e língua espanhola	2013	Boa Vista	46	36	10	-
Letras língua portuguesa e língua inglesa	2013	Boa Vista	38	21	17	-
Língua portuguesa e literatura	2013	Boa Vista	28	16	12	-
História	2013	Boa Vista	35	24	11	-
Geografia	2013	Boa Vista	45	31	14	-
Ciências	2014	Boa Vista	41	21	20	-

Biológicas (2ª licenciatura)						
Matemática	2014	Boa Vista	33	18	15	-
Letras língua portuguesa e língua espanhola (2ª licenciatura)	2014	Boa Vista	29	17	12	-
Letras língua portuguesa e língua espanhola (1ª licenciatura)	2014.2	Boa Vista	30	11	19	-
Ciências Biológicas (1ª licenciatura)	2014	Boa Vista	29	02	19	8
Letras língua portuguesa e língua espanhola (1ª licenciatura)	2014	Boa Vista	24	-	14	10
Letras Língua Portuguesa e Literatura (1ª licenciatura)	2014	Boa Vista	35	03	24	08
Matemática (1ª licenciatura)	2014	Boa Vista	16	03	6	07
História	2015	Rorainópolis	22	16	6	-
Geografia	2015	Rorainópolis	33	21	12	-
Ciências da Natureza	2016	Normandia	28	-	3	25
Letras Língua Portuguesa e Língua Inglesa (1ª licenciatura)	2016	Normandia	26	-	6	20
<b>TOTAL</b>			<b>973</b>	<b>602</b>	<b>293</b>	<b>78</b>

\*Elaborado com as informações disponibilizadas pela coordenação do PARFOR na UERR em julho de 2019.

**Fonte:** Autora, 2019.

Em dez anos de programa o alcance foi de 602 professores formados e apenas 78 professores ainda estão em formação, observou-se uma evasão acentuada nos cursos de 1ª licenciatura e com destaque a área de ciências exatas, sendo também um reflexo dos índices apresentados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), com relação ao alto índice de insuficiência de aprendizagem em Matemática apresentado pelos dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB 2017, em especial o resultado da avaliação do 3º ano do Ensino Médio, conseqüentemente essas áreas também são as que mais carecem de professores/as no Estado de Roraima, tal afirmativa justifica-se pelo número de vagas disponibilizadas no três últimos seletivos para contratação de professores temporários para escolas estaduais.

### 3.3.2. O PARFOR no IFRR Campus Boa Vista

A história do IFRR inicia em 1986 por meio da Lei nº. 7518/86, na ocasião era a Escola Técnica Federal de Roraima e iniciou suas atividades em 1987, ofertando dois cursos técnicos, o curso Técnico em Eletrotécnica e o de Técnico em Edificações.

Em 1988, por meio do Decreto nº 026/88, publicado no Diário Oficial do Governo do Território Federal de Roraima nº 175 do mesmo ano, a escola passa a ser de fato e direito uma unidade de ensino ao nível de 2º grau integrante do sistema territorial de educação. Em 1989 o Conselho Territorial de Educação–CTE/RR autoriza e reconhece a Escola Técnica de Roraima-ETRR, aprovando o seu Regimento Interno e as grades curriculares dos Cursos de Edificações e Eletrotécnica e torna válidos todos os atos escolares anteriores ao regimento.

A ETRR funcionou até final de 1993, ainda no mesmo ano passou a ser Escola Técnica Federal de Roraima - ETFRR, como entidade de natureza autárquica, vinculada ao Ministério da Educação e supervisionada pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica/SEMTEC. Em 1994 a ETFRR iniciou suas atividades continuando o trabalho anterior ofertando os cursos técnicos já citados e mais o de técnico em Agrimensura e Magistério em Educação Física.

Com o objetivo de atender as necessidades emergenciais da comunidade, foi implantado também o ensino fundamental – 2ª fase, de 5ª a 8ª séries. Em 1996, ofertaram também os cursos de pós 2º grau de técnico em hotelaria e secretariado, ainda em 1996 iniciou um processo de extinção do ensino fundamental recém implantado e de forma gradativa encerrou em 1999.

Em 2002 a ETFRR passou a ser Centro Federal de Educação Tecnológica de Roraima-CEFETRR, e inicia a oferta para curso de nível superior com o primeiro vestibular em 2003 para os cursos de Tecnólogo em Turismo e Curso de Licenciatura Plena em Educação Física que teve início em 2004 com duração de 4 anos e de característica integral. A primeira turma do Curso de Licenciatura Plena em Educação Física formou no ano de 2008, ano que marca a passagem de



CEFETRR para Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima - IFRR<sup>21</sup>.

O IFRR aderiu ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR no ano de 2009, porém somente no segundo semestre de 2010 ofertou os cursos de segunda Licenciatura em Educação Física e Espanhol. No primeiro semestre de 2011 houve oferta de uma turma de primeira licenciatura em Educação Física, para o município de Rorainópolis e uma turma de segunda licenciatura em Licenciatura em Letras – Espanhol e Literatura Hispânica para Boa Vista. No segundo semestre de 2011 a instituição ofertou para o município de Boa Vista uma turma de Segunda Licenciatura em Educação Física, uma turma de primeira e outra de segunda Licenciatura em Letras – Espanhol e Literatura Hispânica.

**Quadro 10:** Quantitativo de turmas e professores formados pelo PARFOR no IFRR

1ª/2ª	Turma/Curso	Ano	Local	Total Matrículas	Evasão	Formado
1ª	Licenciatura em Educação Física	2011.1	Rorainópolis	62	23	39
1ª	Licenciatura em Letras-Espanhol e Literatura Hispânica	2011.2	Boa Vista	38	11	27
1ª	Licenciatura em Educação Física	2013.2	Boa Vista	51	13	38
2ª	Licenciatura em Letras - Espanhol e Literatura Hispânica	2010.2	Boa Vista	28	10	18
2ª	Licenciatura em Educação Física	2010.2	Boa Vista	25	3	22
2ª	Licenciatura em Educação Física	2012.1	Boa Vista	67	10	57
2ª	Licenciatura em Letras - Espanhol E Literatura Hispânica	2011.2	Boa Vista	91	27	64
2ª	Licenciatura em Educação Física	2013.1	São Luiz do Anauá	73	37	36
2ª	Licenciatura em Letras - Espanhol e Literatura Hispânica	2014.1	Boa Vista	9	9	0
2ª	Licenciatura em Educação Física	2015.1	Boa Vista	33	3	30
2ª	Licenciatura em Educação Física	2016.1	Boa Vista	26	0	26

<sup>21</sup>Informações sobre o histórico do IFRR campus Boa Vista-Centro, coletadas no Plano de Curso para Formação do Professor de Educação Básica, em Nível Superior, Licenciatura Plena em Educação Física, 2008.

<b>TOTAL</b>	<b>503</b>	<b>146</b>	<b>357</b>
--------------	------------	------------	------------

\*Elaborado com as informações disponibilizadas pela coordenação do PARFOR no IFRR em julho de 2019.

**Fonte:** Autora, 2019.

Além de cursos presenciais o IFRR ofertou em outubro de 2011 o curso de primeira Licenciatura em Letras – Espanhol na modalidade de Educação à Distância-EAD com duração de quatro anos. Em 2014 não houve oferta de turmas para nenhum curso.

Os cursos foram organizados por módulos, onde a segunda licenciatura corresponde a 1300 horas distribuídas no período de 2 anos de formação. A primeira licenciatura até 2012 tinha duração de 4 anos, porém após esse período foi reformulada e passou a ser ofertada em 2013 com duração de 3 anos.

Diferente da forma de desenvolvimento adotada pela UERR, no IFRR os cursos foram ofertados em módulos com encontros/aulas quinzenais, promovendo uma maior aproximação da formação com a atuação. Considerando a forma de desenvolvimento conclui-se que as duas instituições atendem/atenderam a públicos diferenciados e de diferentes regiões do estado, considerando as distâncias e acesso dos municípios a Boa Vista, as duas instituições ofertaram turmas descentralizadas no sul do Estado.

Foram formados 248 (duzentos e quarenta e oito) professores em Licenciatura em Educação Física pelo PARFOR no Estado de Roraima, compreendendo o período de 2010.1 a 2018.1. No curso de Licenciatura em Letras - Espanhol e Literatura Hispânica foram formados 109 (cento e nove) professores.

### 3.3.2.1. Panorama do curso de Educação Física pelo PARFOR no IFRR – 2010 a 2016

No quadro 11 está organizado a quantidade de turmas ofertadas para o curso de Educação Física, ano, semestre e local de oferta, essas informações foram obtidas por meio de uma pesquisa nos editais de ofertas publicados no site da Instituição. No ano de 2012, não foi ofertada nenhuma turma pelo PARFOR, e em 2013.2 foram ofertadas duas turmas, sendo uma de primeira Licenciatura em Educação Física para Boa Vista e outra de Segunda Licenciatura em Educação Física para São Luiz do Anauá.

**Quadro 11:** Turmas de Educação Física ofertadas pelo PARFOR em Roraima

<b>ANO</b>	<b>CURSOS PRESENCIAIS</b>	<b>LOCAL DE OFERTA</b>
2010.2	Segunda Licenciatura em Educação Física	Boa Vista
2011.1	Primeira Licenciatura em Educação Física	Rorainópolis
2011.2	Segunda Licenciatura em Educação Física	Boa Vista
2013.2	Primeira Licenciatura em Educação Física	Boa Vista
	Segunda Licenciatura em Educação Física	São Luiz do Anauá
2015.1	Segunda Licenciatura em Educação Física	Boa Vista
2016.1	Segunda Licenciatura em Educação Física	Rorainópolis

**Fonte:** Informações coletadas nos editais publicados no site da instituição e organizado pela autora, 2018.

Em 2014 não ofertaram turmas. Os cursos foram organizados por módulos, a Segunda Licenciatura correspondeu a 1300 horas distribuídas no período de 2 anos de formação. A primeira licenciatura até 2012 tinha duração de 4 anos, porém após esse período passou por uma reformulação e a partir do ano de 2013, a duração da primeira licenciatura foi de 3 anos.

Ressaltamos que o programa não atendeu a necessidade de formação, para os professores que atuam com Educação Física na escola sem a devida formação específica, não atendendo as prerrogativas legais. No entanto, a instituição não teve mais turma autorizadas desde 2017, sendo a última turma ofertada formada em 2018. Segundo a coordenadora do PARFOR na instituição, quem informa a necessidade de formação para Capes é o CEFORR e a instituição apenas oferta as turmas, após autorização da Capes o que não aconteceu, tendo por encerrado o programa na instituição desde 2018.

Em Roraima, a única instituição de ofertou formação em Educação Física pelo PARFOR, foi o IFRR. Dentre os professores formadores, que atuaram no Programa, destacamos, servidores do IFRR, professores do curso de Educação Física da UERR, professores da UFRR e ainda, egressos do curso com a formação mínima em especialização.

## SEÇÃO IV: QUEM SÃO, COMO FORAM FORMADOS E COMO ENSINAM OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA EGRESSOS DO PARFOR EM RORAIMA

*Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.*

Paulo Freire

A educação no Brasil tem sido ao longo da história um meio de controle e alienação, neste contexto, a formação de professores merece um olhar de destaque, pois o que se pode supor é que historicamente também tem sido marcada pelo mesmo caráter alienante de forma a garantir a continuação de um sistema de elites.

A preocupação e interesse pela qualidade da educação vêm sendo pensada desde a década de 30 no Brasil, mas somente no início da década de 80 é que mudanças efetivas aconteceram com relação ao modo de pensar a formação das carreiras para o magistério.

Os programas de ensino das diferentes disciplinas dos cursos de licenciatura,

[...] estão, de um modo geral, estruturados curricularmente e sendo trabalhados de forma desarticulada das demandas da prática e da realidade encontrada nas escolas, caracterizando-se por uma concepção burocrática, acrítica, baseadas no modelo da racionalidade técnica (LEITE; GHEDIN; ALMEIDA, 2008, p.30).

A formação em licenciatura habilita para o magistério na educação básica. Este paradigma bastante discutido ao longo das últimas décadas e muito complexo, visto que as exigências atuais da formação envolvem pressupostos teórico-metodológicos que buscam respostas as crescentes e múltiplas demandas na educação. Neste contexto, a formação de professores, justifica-se pela necessidade de uma qualificação para a atuação docente específica, devendo estar de acordo com as exigências educativas nos vários níveis e modalidades de ensino.

A formação inicial compreende uma formação com a finalidade de dar respostas às novas demandas e tendo a figura do professor como agente social promotor de mudanças. Essa concepção da formação agente de transformação está

associada ao currículo, visto que envolvem os aspectos sociais e culturais de uma região e neles estão presentes as ideologias que permeiam a formação, além de contribuir no processo permanente de valorização identitária e profissional dos professores.

Esse processo de valorização envolve formação inicial e continuada, articulada, identitária e profissional. Essa formação é epistemológica, ou seja, reconhece a docência como um campo de conhecimentos específicos configurados em quatro grandes conjuntos, a saber: 1) conteúdos das diversas áreas do saber e do ensino, ou seja, das ciências humanas e naturais, da cultura e das artes; 2) conteúdos didático-pedagógicos, diretamente relacionados ao campo da prática profissional; 3) conteúdos ligados aos saberes pedagógicos mais amplos do campo teórico da prática educacional; 4) conteúdos ligados à explicitação do sentido da existência humana individual, com sensibilidade pessoal e social. E essa formação identitária é também profissional, ou seja, a docência constitui um campo específico de intervenção profissional na prática social (GHEDIN; FRANCO, 2011, p.13).

A formação de professores deve ser concebida como um dos componentes de mudança em conexão estreita com outros setores e áreas de intervenção, e não como uma espécie de condição prévia de mudança. A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para transformação da escola.

São as perspectivas ideológicas que desenham um compromisso de responsabilidade com as populações que tradicionalmente ficaram de fora das políticas de Estado implantadas no país e nas Universidades, principalmente as públicas, e cumprem um papel de extrema relevância na minimização da dívida histórica e diminuição das diferenças sociais com os menos privilegiados.

Ao discutirmos a formação de professores, não podemos ignorar a complexidade desse fenômeno, nem nos esquecermos de que esse processo, por si só, não será suficiente para resolver séculos de atraso educacional e dezenas de anos de dívida social. Os processos de formação desses profissionais devem vir acompanhados por um conjunto de infraestrutura necessária à escola e seu funcionamento para que o desenvolvimento social e econômico ocorra (GHEDIN, 2012, p.15).

Discutir a formação segundo Ghedin (ibid) é antes de tudo compreender que, ela por si, não é suficiente e nem será para resolver os problemas educacionais, sendo apenas um dos inúmeros fatores que necessitam de investimentos na educação.

A formação é o momento de preparação profissional e tem papel crucial no processo de apropriação de conhecimentos e saberes de seu próprio processo de aprendizagem. Para Gadotti (1984, p. 40) ter uma “leitura crítica da educação é essencial para a formação dos estudantes tendo em vista a sua profissão, mas também lhes compete continuar essa crítica fora da Universidade, nos meios onde eles possam intervir”.

Buscando a fundamentação se faz necessário compreender que a definição dos paradigmas que permeiam a formação de professores pelos cursos de licenciaturas é fundamental, visto que inquietam as ações e propiciam a reflexão das ações por meio de propostas curriculares, de atividades que permitam a compreensão da dinâmica e das relações que ali se estabelecem, articulado com avaliações e redimensionamentos, de modo a assegurar ações mais comprometidas com o processo educativo e a construção da identidade docente(GADOTTI, 1984, p.40).

Nóvoa (1992, p. 28) ressalta que “as escolas não podem mudar sem o empenho dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham”. Apesar de restrito, é fundamental fazer uma leitura do assunto de forma complexa, não basta ter a intenção da mudança, não basta que a escola mude para que as mudanças sociais necessárias de um país livre e democrático se tornem uma realidade.

Apresentamos nesta seção, os resultados alcançados a partir da análise da proposta de formação, manifesta no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da licenciatura em Educação Física do IFRR/PARFOR, as impressões e percepções sobre as condições de atuação, experiências e os aprendizados da formação inicial e a relação com a prática pedagógica, guiados pela questão central: que percepção os egressos da primeira licenciatura em Educação Física do IFRR/PARFOR de Rorainópolis têm sobre sua formação inicial, em particular, sobre as reverberações dessa experiência em sua prática pedagógica/atuação profissional?

#### 4.1. PLANO DE CURSO QUE NORTEOU A FORMAÇÃO INICIAL

O currículo como resultado de um campo de lutas, ganha destaque nacional em todos os âmbitos da educação e posteriormente lançam-se documentos que regem sobre os mesmos, como a Resolução N° 1 de 18 de fevereiro de 2002, do Conselho Nacional de Educação-CNE que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Básica em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de graduação plena.

Essas diretrizes são um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos que devem ser observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica. (BRASIL, 2002).

O Art. 2º trata do objetivo dos cursos de formação de professores, no que concerne a organização curricular e orientações à formação para atividade docente.

Art. 2º A organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para:

I - o ensino visando à aprendizagem do aluno

II - o acolhimento e o trato da diversidade;

III - o exercício de atividades de enriquecimento cultural;

IV - o aprimoramento em práticas investigativas;

V - a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;

VI - o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;

VII - o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe. (BRASIL, 2002)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para formação dos professores além de orientar, a organização curricular está baseada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, que em seu Artigo 61º prevê a formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino.

O Art. 3º contempla orientações que nortearão a formação do docente, como pode ser observado a baixo:

Art. 3º A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem:

I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso;

II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista:

a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera;

b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais;

c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências;

d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias.

III - a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento. (BRASIL, 2002).

O Art 3º é reafirmação do que consta no Art. 61º da LDBEN. Diante disso, as Diretrizes Curriculares para Formação de Professores - DCN's da Educação Básica – E.B., deverão ser observadas, a fim de, orientar os cursos de formação docente pela perspectiva da “epistemologia da prática”. Melo (2007). Quando a autora se refere a “epistemologia da prática”, relaciona o conhecimento a partir da prática e a formação pautada por esse conhecimento, aproveitando o conhecimento prático e/ou propiciando sempre a realidade prática na formação para que se possa relacionar e compreender a relação da teoria e prática.

As DCN's para a formação de professores da Educação Básica em nível Superior expressam fundamentos filosóficos, epistemológicos e políticos do pensamento oficial sobre a formação e o trabalho docente. O currículo é resultado de uma construção histórica e nele estão contidos os valores culturais das pessoas ou sociedade que o formulam.

Para Romanelli (2006), o currículo é, desde o império, a regulamentação e promoção de um “monopólio”, considerando o caráter histórico, classista e de poder que está inserido implicitamente, onde a função social da escola era formar politicamente a inteligência de um regime. Dessa forma, pode-se ressaltar que a educação nunca foi vista como um meio de humanizar para a autonomia e liberdade



e o currículo passa a ser um instrumento de controle ideológico, econômico, político e sociocultural de grupos hegemônicos.

Meksenas (2002, p.19) afirma que “a educação aparece, junto com o trabalho, como atividade fundamental inerente à história das formações sociais.”. Para o autor o processo de “transformar e transformar-se” tornam a humanidade livre e suas ações produzem a “*civilização*”.

O sentido de civilizar, no contexto, é produzir a “*história*” com situações novas, porém que partem de outras mais velhas. No processo de civilização, a educação desempenha um papel central. Para Ghedin e Franco (2011, p.11), “[...] os professores são profissionais essenciais nos processos de mudanças das sociedades”. Esse pensamento remete a discussão dos currículos e propostas dos cursos que formam professores, visto que esses são fundamentais na formação que é oferecida, delineando o perfil de cada novo profissional da educação.

O objetivo da análise documental no Projeto Pedagógico do Curso - PPC é com a finalidade identificar a questão epistemológica, o perfil do egresso, competências e habilidades e o objetivo do curso, adotado pelo Instituto Federal de Roraima via PARFOR no período de 2010 a 2014. No entanto, é necessário apresentar as características de origem do curso.

O curso foi autorizado pela Resolução nº 15 - CONDIR/CEFET-RR/2003, de 17 de dezembro de 2003, implantado em 2004, ofertando 35 vagas por turma com duração de 8 semestres e carga horária de 3.430 horas. O plano que norteou a formação pelo PARFOR foi reformulado pelos professores da Instituição/curso em 2008, com a finalidade de “implantar um modelo didático-pedagógico, voltado para a realidade social e profissional, local e regional, com o compromisso de implementar um processo pedagógico pautado pela indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão” (PPC, 2008, p.8).

É importante destacar que esse curso é o primeiro de nível superior em Roraima e até o ano de 2004 não existia no âmbito do Estado, nenhuma ação concreta voltada para a formação do profissional de Educação Física, tornando-se relevante para a história da Educação Física no Estado. O PPC apresenta uma demanda de necessidade de profissionais para atender o Estado, com base na estimativa de matrículas e escolas estaduais do ano de 2003. Prevendo a necessidade de 353 profissionais, no entanto, a Secretaria do Estado já contava com um total de 298 profissionais, dos quais apenas 55 possuíam nível superior,

enquanto 108 com formação de nível técnico/médio e 135 que não possuíam formação específica para atuar na área, relatando o déficit de profissionais com Ensino Superior e, portanto, o atendimento parcial do que emana a lei.

O curso teve início em fevereiro de 2004 com ingresso de duas turmas de 35 (trinta e cinco) alunos, nos turnos matutino e vespertino. No ano de 2008, teve sua primeira outorga de grau, e após discussões do corpo docente e discente, foram feitas modificações no PPC do curso com o intuito de melhorias no que tange as questões pedagógicas e organizacionais do curso.

As modificações foram feitas também no sentido de atender as exigências legais e reconfigurar a matriz curricular. Foi possível identificar no PPC uma compreensão da Educação Física a partir da concepção de Bracht (1997) e Kunz (1991) quando encontramos a definição:

A Educação Física compreende uma prática pedagógica que tematiza manifestações da cultura de movimento (frase fundamentada por pontos de aproximação aos escritos de Bracht, 1997 e Kunz, 1991). Assim, o movimento humano, dotado de significado/sentido confere a especificidade caracterizadora da Educação Física (PPC, p.20).

A partir dessa compreensão, tem-se uma aproximação de concepção do discurso com a vertente crítico-emancipatória. O PPC, apresenta uma realidade que até o ano de 2008, era de negligência na oferta de Educação Física no Estado quando apresenta que tanto as escolas dos municípios quanto as escolas atendiam parcialmente com relação à exigência legal e por profissionais, em sua grande maioria, sem formação específica.

Realizamos uma busca, para saber especificamente, quais os municípios já tem profissionais de Educação Física com formação mínima específica no seu quadro funcional. Destaca-se, a capital Boa Vista, que já ofertou 2 concursos desde 2010 e tem profissionais qualificados, atuando, desde o primeiro ano da Educação Infantil. Mucajaí, Bonfim e Iracema também ofertaram vagas, porém ao comparar a quantidade de escolas disponíveis nos municípios e a quantidade de vagas ofertadas, afirmamos que não foi suficiente para atender a demanda, persistindo a realidade de professores atuando sem a formação e/ou a negligência da oferta do ensino na área.

A rede estadual realizou o último concurso para atender as escolas estaduais em 2007, dentre as exigências para investidura no cargo, aceitava-se o magistério com habilitação para área, acreditamos que tal aceitação se deu diante do contingente de professores sem formação em nível superior e da inexistência de instituições formadoras capazes de suprir a demanda de forma suficiente, considerando que as IES se concentram na capital do Estado. Observamos que no momento do concurso nenhuma turma de Educação Física em formação pelo IFRR havia concluído o curso. Diante disso, a realidade do momento era, professores sem a formação mínima exigida pela LDBEN atuando.

O curso de Educação Física ofertado pelo IFRR/PARFOR em Roraima, teve como propósito atender essa carência, no entanto, não atendeu toda a necessidade, com destaque, para a formação de professores indígenas<sup>22</sup> em Educação Física.

Esta realidade representa na prática, uma grande limitação de natureza técnico pedagógica, com os conseqüentes prejuízos para o alcance dos objetivos educacionais propostos, tendo como prejudicado final, o aluno e todo o seu processo de formação - inclusão no contexto social, esportivo e cultural (PPC, 2008).

As alterações no PPC buscaram atender a legislação das licenciaturas resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, que instituiu “Diretrizes Nacionais para a formação de professores da educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena”, e a resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, que: “Institui duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior e diretrizes nacionais do curso de Educação Física”.

No PPC é possível encontrar como justificativa de reestruturação uma necessidade de atender as determinações legais, bem como as “demandas do mercado de trabalho que sinalizam as características exigidas no perfil do profissional dessa área nos dias atuais” (PPC, 2008).

---

<sup>22</sup> Durante a busca sobre informações, a Coordenadora do PARFOR no IFRR nos comunicou que os professores indígenas solicitaram por meio de documento, uma turma específica para atender a demanda e tinham como exigência que a formação fosse ofertada em polos, nas comunidades, no entanto, a instituição havia comunicado a situação para CAPES que não tinha retornado até o momento. A informação confirma que há uma necessidade e tal afirmativa.

A visão de mundo e sociedade encontrada no PPC e de uma educação global, crítica e que capacite os sujeitos para o exercício da cidadania e para transformação da realidade, considerando a educação uma forma de capacitar o indivíduo para ser capaz de resolver os problemas contemporâneos.

#### 4.1.1. O Perfil do Egresso previsto no PPC

No PPC do curso encontra-se uma definição da concepção de profissional de Educação Física, apresenta que como este integra duas grandes áreas que é a da saúde e educação, propõe o perfil do profissional a formar baseado nas competências de ensino e aprendizagem e as especificações da profissão.

Com base na lei nº 9.696/98 que criou os Conselhos Federal e Regionais de Educação Física e regulamentou o exercício profissional na área da Educação Física e a Resolução nº 046/2002 do CONFEF que dispõe sobre "a intervenção do Profissional de Educação Física e respectivas competências e define os seus campos de atuação profissional". Esse instrumento legal em seu artigo primeiro apresenta a seguinte definição para o profissional de Educação Física:

Art. 1º - O Profissional de Educação Física é especialista em atividades físicas, nas suas diversas manifestações - ginásticas, exercícios físicos, desportos, jogos, lutas, capoeira, artes marciais, danças, atividades rítmicas, expressivas e acrobáticas, musculação, lazer, recreação, reabilitação, ergonomia, relaxamento corporal, ioga, exercícios compensatórios à atividade laboral e do cotidiano e outras práticas corporais - , tendo como propósito prestar serviços que favoreçam o desenvolvimento da educação e da saúde, contribuindo para a capacitação e/ou restabelecimento de níveis adequados de desempenho e condicionamento físico corporal dos seus beneficiários, visando à consecução do bem-estar e da qualidade de vida, da consciência, da expressão e estética do movimento, da prevenção de doenças, de acidentes, de problemas posturais, da compensação de distúrbios funcionais, contribuindo ainda, para consecução da autonomia, da autoestima, da cooperação, da solidariedade, da integração, da cidadania, das relações sociais e a preservação do meio ambiente, observados os preceitos de responsabilidade, segurança, qualidade técnica e ética no atendimento individual e coletivo (CONFEF, 2002).

Apresenta a definição de Educação Física disposta no Parecer CNE/CES 138/2002, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Educação Física:

A Educação Física caracteriza-se como um campo de intervenção profissional que, por meio de diferentes manifestações e expressões da atividade física/movimento humano/motricidade humana (tematizadas na ginástica, no esporte, no jogo, na dança, na luta, nas artes marciais, no exercício físico, na musculação, na brincadeira popular bem como em outras manifestações da expressão corporal) presta serviços à sociedade caracterizando-se pela disseminação e aplicação do conhecimento sobre a atividade física, técnicas e habilidades buscando viabilizar aos usuários ou beneficiários o desenvolvimento da consciência corporal, possibilidades e potencialidades de movimento visando a realização de objetivos educacionais, de saúde, de prática esportiva e expressão corporal. (BRASIL, 2002, p.03).

É reconhecido no PPC que não é possível formar o profissional competente para atuar em toda a extensão profissional, dada as limitações temporais, no entanto, deixam claro que a intenção é formar o profissional para que este seja capaz de atender a Educação Básica, apontando que o profissional professor de Educação Básica, com Licenciatura em Educação Física formado por este curso deve ser um profissional com predominância da formação humanística sobre a técnica, com capacidade reflexiva na articulação dos saberes (saber conhecer, saber fazer, saber ser, saber conviver) e domínio das competências profissionais que lhe favoreçam:

- a) o desenvolvimento da consciência crítica, permitindo a valorização e defesa dos princípios fundamentais que regem uma sociedade democrática, o respeito à pluralidade cultural e às individualidades, o combate a todas as formas de discriminação, o espírito de solidariedade e o companheirismo;
- b) o conhecimento e domínio dos objetivos educacionais, finalidades, princípios educacionais - axiológicos e pedagógicos expressos nas Diretrizes e Referenciais Curriculares Nacionais, que norteiam e orientam a organização e funcionamento da Educação Básica em suas diferentes etapas;
- c) o conhecimento e domínio das competências gerais e normas que orientam e regulamentam o exercício profissional na área da Educação Física;
- d) o conhecimento do processo e das etapas de desenvolvimento humano, a evolução da sociedade, o ciclo da vida e o domínio dos

conhecimentos sobre os mecanismos e formas de intervenção na realidade em diferentes contextos, respeitando a individualidade biológica e sociocultural de cada um;

e) o conhecimento sobre as características e formas de intervenção - atendimento e inclusão, dos alunos portadores de necessidades especiais;

f) o desenvolvimento e incorporação do princípio da aprendizagem contínua (aprender a aprender), o gosto pela investigação científica e a busca de informações/ conhecimentos, pela pesquisa e pela extensão;

g) o desenvolvimento do senso crítico, sabendo contextualizar a realidade e justificar o papel e a importância da disciplina Educação Física no currículo escolar da Educação Básica e os benefícios da atividade física regular para o processo de aprendizagem do aluno;

h) o domínio técnico e pedagógico sobre o campo de atividades do Profissional de Educação Física no contexto da Educação Básica, que oriente a sua intervenção profissional levando em consideração:

- a valorização da cultura geral e regional;
- o homem enquanto ser humano em processo de formação e desenvolvimento como centro de sua ação profissional;
- a valorização das potencialidades e habilidades naturais e o processo de desenvolvimento integral do ser humano;
- o entendimento, a justificativa e a defesa da importância da atividade física / motricidade / movimento humano regular e da prática desportiva e recreativa como instrumentos e meios de melhoria da qualidade de vida e de manutenção da saúde;
- a utilização das diversas manifestações culturais, atividade física /motricidade/ movimento humano e das práticas desportivas como recursos facilitadores do desenvolvimento humano e meio, conteúdo e instrumentos de implementação do componente curricular Educação Física nas várias etapas de Educação Básica;
- o domínio sobre os recursos, estratégias de ensino e procedimentos metodológicos, técnicos e pedagógicos inerentes ao ensino das diversas modalidades desportivas e a utilização desse conhecimento para promoção da iniciação desportiva e do envolvimento do aluno em atividades de organização e execução de competições, segundo os princípios do desporto educacional; (PPC, 2008, p.26-27).

Segundo o PPC, além das competências apresentadas também devem demonstrar domínio das competências requeridas no Parecer CNE/CES nº 138/2002. E assim o curso objetivou contribuir para a melhoria da qualidade do ensino da Educação Física, no contexto da Educação Básica; Formar profissionais de Educação Física para atender às necessidades dos sistemas educacionais do estado e dos municípios; bem como, contribuir para a melhoria da qualidade de vida da população, formando profissionais com competência na área da Educação Física, para prestar serviços à comunidade, com intervenções profissionais por meio de diferentes manifestações e expressões da atividade física / movimento humano.

Nas políticas educacionais sobre formação docente, tanto no Brasil como em Portugal, evidencia-se nos documentos legais uma dinâmica discursiva relativa à configuração das funções, dos papéis e das competências dos professores num perfil profissional. Uma interrogação pertinente, no entanto, pode ser colocada: qual a razão para que a noção de competência tenha adquirido centralidade na construção de um perfil profissional do docente? A resposta está em que ela faz parte de políticas educacionais que respondem a um duplo objetivo: de um lado, a descentralização e a responsabilização das escolas e dos docentes pelos resultados do sucesso dos alunos. A devolução de competências e a autonomia são faces de uma mesma moeda: transfere responsabilidades da esfera pública para a esfera privada (comunidades, pais, alunos, professores e outros); de outro, o reforço do papel centralizador do Estado na definição tanto dos parâmetros curriculares nacionais quanto dos seus conteúdos, métodos e avaliação. (PACHECO et. al. 2001, p.194).

#### 4.1.2. A Organização Curricular do Curso

O curso foi organizado e estruturado em módulos, por disciplinas, tendo em cada módulo um eixo articulador. Com duração de quatro anos e um total de 3430 horas foi dividido em:

I-Desenvolvimento dos conteúdos/conhecimentos/competências curriculares e práticas a serem vivenciadas ao longo do curso, de natureza científica, técnica, pedagógica e cultural: 2.830 horas;

- Desenvolvimento do Estágio Curricular Obrigatório: 400horas;

- Aprofundamento de estudos, atividades de extensão e de natureza acadêmico científico-cultural: 200horas.

Os módulos foram divididos como pode ser visto no quadro12:

**Quadro 12:** Eixos articuladores por módulo do curso em Educação Física

<b>EIXOS ARTICULADORES</b>	<b>Módulos</b>	<b>Carga Horária Parcial</b>	<b>Carga Horária Total</b>
<b>FORMAÇÃO GERAL</b>	I	410	800
Fundamentos da Educação e Teorias de Sociedade;			
Fundamentos de Saúde, Meio Ambiente e Qualidade de Vida.	II	390	
<b>FORMAÇÃO PEDAGÓGICA</b>	III	360	360
Teorias, Métodos e Técnicas de Ensino, Aprendizagem e Avaliação			
<b>FORMAÇÃO PROFISSIONAL ESPECÍFICA</b>			

Conhecimentos teóricos, metodológicos e práticas aplicadas: O professor de Educação Física no Contexto da Educação Infantil e 1º e 2º Ciclos do Ensino Fundamental.	IV	340	
Conhecimentos teóricos, metodológicos e práticas aplicadas: O professor de Educação Física no Contexto do Desporto Escolar: 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental do Ensino Fundamental.	V	330	1670
Conhecimentos teóricos, metodológicos e práticas aplicadas: O professor de Educação Física no Contexto do Desporto Escolar: Ensino Médio.	VI	350	
O Professor de Educação Física no Contexto da Educação Especial.	VII	330	
O Professor de Educação Física no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Idosos.	VIII	320	
<b>PRÁTICA PROFISSIONAL:</b>	I, II, III, IV, V, VI VII e VIII	400*	600
Prática de Ensino Vivenciada*			
Estágio Supervisionado			
Aprofundamento de Estudos, Atividades de Extensão e de Natureza acadêmica, científica e cultural.			
TOTAL			3.430 horas

\* A prática de Ensino é vivenciada ao longo dos módulos nos componentes onde as atividades práticas se fazem presentes, sendo assim, essa carga horária já está contemplada nas horas/aula desses componentes, conforme RESOLUÇÃO CNE/CP 2, de 19 fevereiro de 2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

**Fonte:** Plano de Curso de Licenciatura em Educação Física, 2008.

Portanto, com a apresentação da organização curricular do curso, nosso objetivo foi de conhecer como foi concebido o programa didático do curso; como foi pensado a formação profissional específica e a carga horária destinada a formação e prática. Um ponto a destacar e reafirmar é que a organização didática apresentada não contempla a participação dos sujeitos e suas necessidades, dado o caráter emergencial da formação.

Destacamos que o PPC é o planejamento, o documento que prescreve como deve acontecer, porém não é, exclusivamente, o que define a formação, pois compreendemos que existem elementos externos aos documentos que colaboram com o processo, relações de mediação e a concepção ideológica dos formadores que podem conduzir contrariamente o dispositivo legal.



Levando em consideração a subjetividade que não é contemplada no PPC, no entanto, forma a parte dinâmica do processo de formação, buscamos apresentar como o curso foi pensado para que pudéssemos conhecer, como o curso de fato se efetivou, a partir da subjetividade e as implicações da formação em questão na vida pessoal, acadêmica e profissional dos sujeitos participantes.

Nos próximos tópicos apresentamos a análise dos resultados obtidos por meio dos instrumentos já citados, na perspectiva de responder os pressupostos que geraram esta pesquisa.

#### 4.2. QUEM SÃO OS PROFESSORES EGRESSOS DA PRIMEIRA TURMA DE FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA OFERTADA PELO PARFOR EM RORAIMA

Consideramos importante apresentar um perfil dos sujeitos que fizeram parte da primeira e da segunda fase da pesquisa, tendo como base, dados sobre a identificação dos sujeitos, a formação acadêmica pós PARFOR, tempo de docência, contextos de atuação e vínculo no período de aplicação do questionário.

O questionário elaborado contemplava perguntas organizadas em três categorias a saber: 1) Perfil com dados de identificação dos sujeitos; 2) Formação – com intuito de conhecer as apropriações e percepções dos participantes sobre o conhecimento adquirido durante e pós formação pelo PARFOR; 3) Atuação Profissional – com objetivo de conhecer os elementos característicos da vida profissional e como se organiza a prática dos participantes em termos de condições. Na primeira categoria, as perguntas foram sobre a identificação e características que possibilitaram a construção do perfil dos sujeitos egressos. Do total de formados (39) na turma referência, encontramos e enviamos convite para 27 (69%) contatos (E-mail e/ou número telefônico) dos egressos.

##### 4.2.1. Perfil

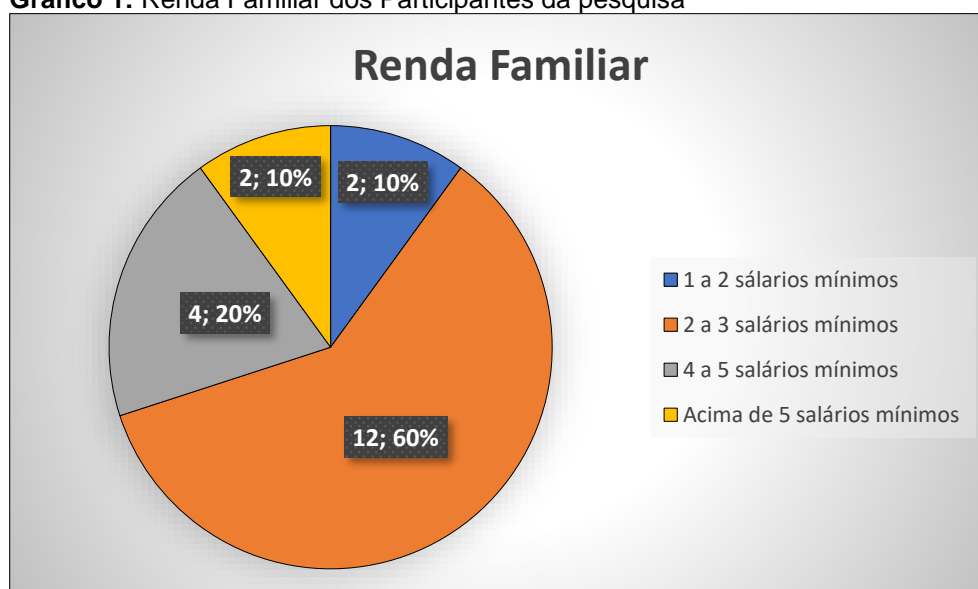
Recebemos 20 (51,3%) respostas/participantes por meio do questionário online. Destes, 17 participantes identificaram-se pelo nome ou número de telefone, enquanto 3 deixaram em branco. Dos 20 participantes, 13 (65%) são do sexo feminino e 7 (35%) do sexo masculino.

A questão do gênero feminino ser a maioria nessa fase de pesquisa nos remete a pensar sobre o reflexo da feminização do magistério que historicamente foi marcado por uma questão que perpassa a desvalorização profissional, associação da educação com a maternidade e com a desigualdade econômica de gêneros, pois as mulheres, ainda não estão em pé de igualdade com os homens, quando relatam dupla jornada, responsabilidade maior de cuidado com os filhos, pressão, preconceito e violência (CASTRO, 2019).

Sobre a idade, 1 participante não respondeu; 8 participantes declararam ter entre 36 e 40 anos; 9 com idade entre 41 e 49 anos e 2 com mais de 50 anos. Todos os participantes declaram que possuem vínculo efetivo com a rede municipal e/ou estadual de ensino e estão atuando na Educação Básica.

Na questão que tinha como objetivo saber se a formação em Educação Física pelo PARFOR, foi um fator que contribuiu para melhoria salarial, considerando os resultados encontrados por Carvalho (2014); Freires (2017); Oliveira (2016); Rodrigues (2017) e Pires (2017), 12 participantes confirmaram que a formação investigada significou na melhoria salarial, enquanto 4 participantes responderam que significou em parte, para compreender essa resposta, levantamos como questão de discussão nos diálogos informais com os egressos, no que apreendemos é que após a formação, quem tinha apenas o magistério alcançou a equiparação do salário ao nível de graduação, no entanto, acreditamos que essa equiparação não se configurou como “melhoria” na perspectiva dos egressos. Para 4 participantes a formação não influenciou nesse aspecto.

Confirmamos o que já vem sendo evidenciado nas pesquisas anteriores sobre a valorização salarial pós formação pelo PARFOR e para saber se as condições salariais estão alcançando o piso nacional, considerando que foi um dos problemas emergentes na região norte apontado por Bastos (2013), tivemos como objetivo saber a faixa de renda dos participantes apesar de compreender que a questão salarial não é o foco da formação, mas um dos quesitos de valorização docente. A maioria (12 participantes), declararam que suas rendas correspondem de 2 a 3 salários mínimos, como pode ser observado no gráfico 1.

**Gráfico 1:** Renda Familiar dos Participantes da pesquisa

**Fonte:** Dados da Pesquisa organizados pela autora, 2019.

Diante do resultado apresentando no gráfico, é possível inferir que 60% dos professores egressos recebem em média o equivalente ao piso salarial de professores da Educação Básica, enquanto apenas 10% declaram receber um valor abaixo do piso, acreditamos que tal fato seja por ter um único contrato com o município, com carga horária de 25 horas e nesse caso, consta no plano de cargos e salários dos professores municipais a previsão de pagamento do valor correspondente a carga horária.

#### 4.2.2. Formação

Nas questões que versaram sobre a formação, tínhamos como objetivo conhecer qual a atual condição de formação dos participantes e como compreendem a formação que tiveram pelo PARFOR. Destacamos que todos os egressos (20 participantes) possuem formação em Licenciatura em Educação Física pelo IFRR/PARFOR, confirmando um critério para participação na pesquisa, 14 (70%) participantes declararam que possuem a formação inicial em Educação Física, 5

(25%) participantes relataram ter além da formação pelo PARFOR, formação em Pedagogia e 1 (5%) declarou ter formação em licenciatura em física.

Os participantes concluíram o curso em 2015. Levando em conta que já se passaram 5 anos, buscamos saber se após a formação inicial, os participantes buscaram a formação contínua. Os 13 (65%) participantes que declararam que estudaram/estudam citam os cursos organizados no quadro 13, enquanto 7 (35%) participantes responderam que o último curso de formação que participaram, foi a graduação pelo PARFOR.

**Quadro 13:** Cursos que os participantes cursaram/estão cursando pós formação inicial

<b>CURSO</b>	<b>Nº DE PARTICIPANTES</b>
Mestrado em Educação	3
Especialização em Atendimento Educacional Especializado	2
Especialização em Educação Física Escolar	6
Pedagogia	1
Correção Postural/Voleibol	1

**Fonte:** Dados da Pesquisa organizados pela autora, 2019.

Observa-se que 8 participantes buscaram um curso de especialização e 3 participantes já acessaram o mestrado. Um participante citou um curso de curta duração com objetivo de aperfeiçoamento da prática. Ao tomar conhecimento da busca pela formação contínua por parte dos participantes, buscamos refletir os resultados ora encontrados, com os resultados encontrados nos estudos referenciados pelo EQ, porém, não encontramos dados sobre a formação pós PARFOR, nem mesmo para os estudos com egressos.

A formação inicial se constituiu como uma etapa do desenvolvimento profissional docente (CANDAU, 1997). Sobre a busca pela formação contínua, acreditamos que nesse caso os motivos são os mesmos já discutidos por Huberman (2000), quando apresenta o ciclo de vida profissional dos professores, ao evidenciar que após a fase inicial da docência os professores carregam preocupações com a carreira ao mesmo tempo que o sentimento de necessidade vai surgindo.

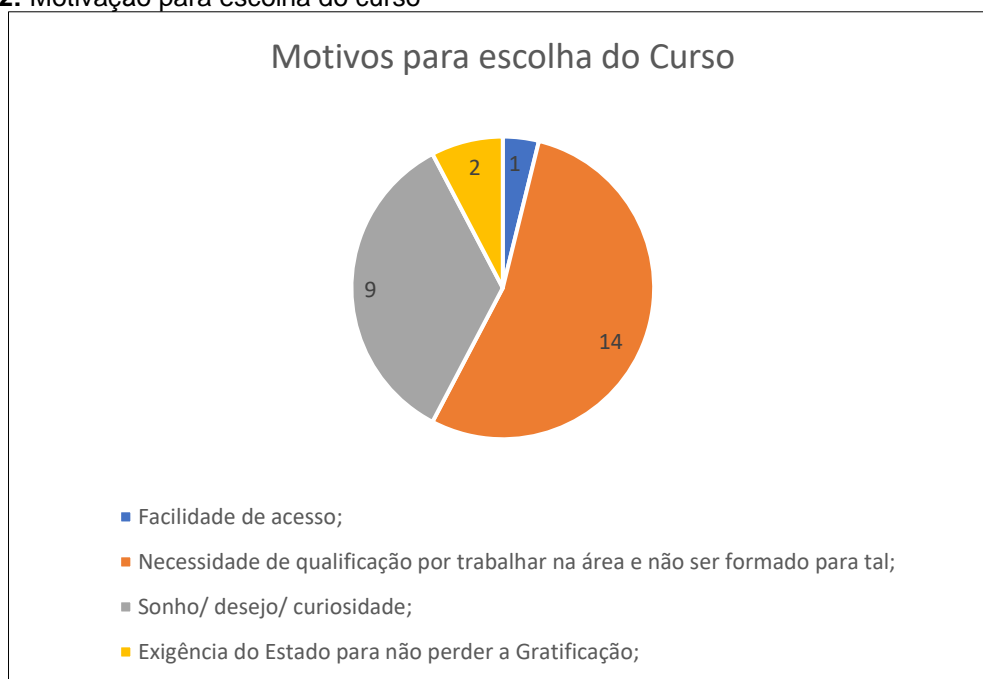
É pertinente pensar que a busca por uma formação contínua assume um caminho de desenvolvimento pessoal, acadêmico e profissional, podemos relacionar que nesse caso, a realidade apresentada pelos professores seja por uma questão

de afirmação da carreira e ascensão salarial que a formação promove. Candau (1997); Nóvoa, (1999) alertam para a necessidade de compreensão da formação como renovação e não na perspectiva de acúmulo de cursos e técnicas que não se promovam uma reflexão das práticas.

Tivemos como objetivo saber a motivação para a escolha/participação no curso ofertado pelo PARFOR e obtivemos como resposta mais representativa a “necessidade” e o “sonho”, apontados como motivo que levaram os participantes a fazerem a escolha. Nos diálogos, os egressos revelaram que ao relatarem optarem pela justificativa da necessidade de formação por trabalhar na área e não serem formados para tal, também tinha uma razão de permanência na área que já estavam atuando e por questões de ordem financeira, pois relataram que tanto município, quanto estado deram prazo para que os mesmos tivessem as condições mínimas de formação para atuação, ou como consequência, teriam percas salariais, como exemplo citaram a Gratificação de Incentivo à docência que seria retirada dos proventos .

Os motivos se ocupam das histórias sociais de cada um e revelam o processo de identificação com a docência (ARROYO, 2000). No gráfico 5 apresentamos as respostas com relação por quantidade de vezes que apareceram.

**Gráfico 2:** Motivação para escolha do curso



**Fonte:** Dados da Pesquisa organizados pela autora, 2019.

Na questão que teve como objetivo saber se as necessidades formativas foram atendidas, 19 professores/participantes afirmaram que a formação atendeu as expectativas iniciais e 1 participante afirmou que em parte, pois justificou que a formação deveria ter sido mais prática. Observamos que todos consideraram que as necessidades formativas foram levadas em consideração no processo de formação pelo PARFOR e afirmam que a formação contribuiu para melhorar a prática docente, no entanto relataram, que o tempo/carga horária das aulas foi muito corrido e também que foram poucas aulas práticas, deixando a desejar.

Mesmo com o relato de pouco tempo/carga horária os egressos avaliam que a formação foi excelente, 17 egressos relatam que o seu desenvolvimento profissional melhorou totalmente após a formação e que sentem-se mais seguros para trabalhar na área, 3 professores relatam que melhoraram parcialmente, mas que ainda possuem dificuldades que não foram sanadas com a formação inicial e por isso buscaram/buscam pela formação contínua.

Os egressos relatam melhora no desenvolvimento profissional e 8 deles acreditam que a formação foi suficiente para a atuação na área, enquanto 11 egressos reconhecem que a formação não foi suficiente e relatam a necessidade da formação contínua como uma forma de sanar as lacunas que ficaram da formação inicial.

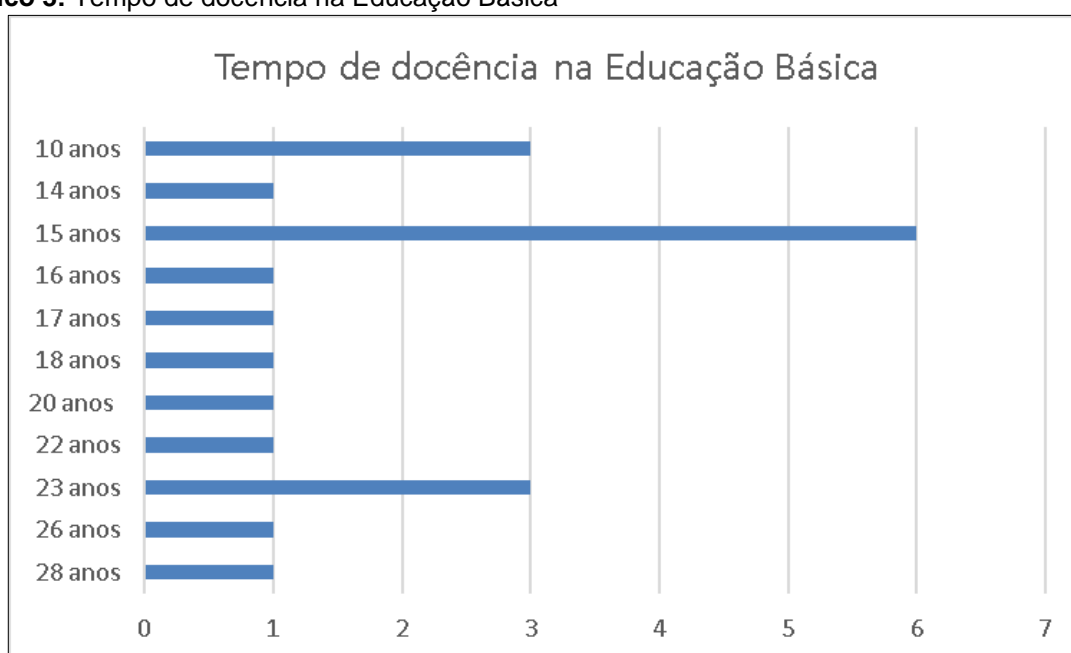
Os participantes foram unânimes em responder que consideram que o(a) professor(a) pode desenvolver a capacidade de reflexão e criticidade do aluno para que este possa compreender e até modificar sua realidade e ainda que a formação possibilitou estabelecer uma relação direta da teoria com a realidade prática, apontando como maiores dificuldades enfrentadas durante a formação: 1) a falta de material e estrutura física adequada para as aulas, pois a formação em sua maior parte aconteceu com a estrutura das escolas estaduais e/ou municipais, sem condições materiais e espaços necessários para atender e dar conta de uma formação de qualidade; 2) o tempo que não permitia a interação social com a família nos finais de semana, pois o curso aconteceu em horário integral nos finais de semana e no período noturno das sextas-feiras, o que os participantes disseram que foi prejudicial para eles por conta do cansaço físico e emocional; 3) a distância das localidades de residência para o local de formação, a dificuldade de acesso aos laboratórios adequados para a formação e a dificuldade em realizar trabalhos acadêmicos por não ter conhecimentos/ acesso a equipamentos de informática.

Apesar dos participantes afirmarem que a formação possibilitou o desenvolvimento profissional, identificamos que se contradizem ao evidenciarem em suas respostas problemas de implementação do programa que influenciam diretamente na qualidade da formação e que já era alertado por Diniz Pereira (1999), que um programa pensando em caráter de urgência para sanar carências não só quantitativas, mas qualitativas de professores em serviço, não daria conta de alcançar os objetivos reais e serviria para favorecer um preparo improvisado dos professores

#### 4.2.3. Atuação Profissional

Na categoria atuação profissional identificamos que 12 participantes declararam atuar com Educação Física, enquanto 8 participantes declararam não estarem atuando na área. Sobre o início da atuação da área, 10 participantes declararam que antes da formação específica já atuavam com Educação Física, 2 participantes não responderam, 5 participantes relataram que começaram a atuar na área durante o curso e 3 declararam que só começaram a atuar na área depois que concluíram o curso. O tempo de atuação dos participantes na Educação Básica é diferente do tempo de atuação na área da formação. O gráfico 3 apresenta o tempo de docência na Educação Básica:

**Gráfico 3:** Tempo de docência na Educação Básica



**Fonte:** Dados da Pesquisa organizados pela autora, 2019.

O tempo de atuação na Educação Básica por si só, revela muitos aspectos da trajetória profissional dos participantes quando fazemos uma aproximação histórica com os marcos do mesmo período da educação. Observamos que 19 participantes declararam ter mais de 10 anos de atuação.

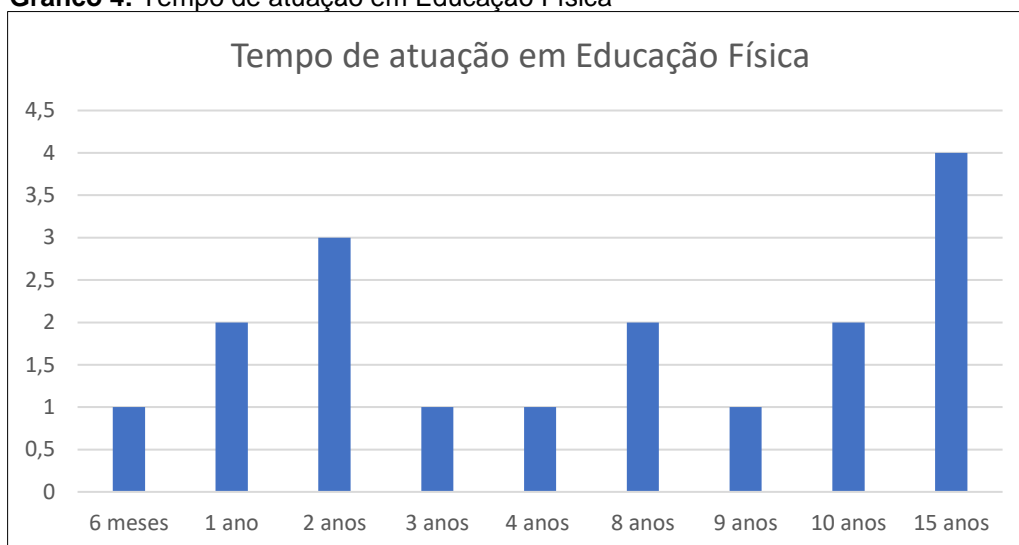
Huberman (2020) classifica em fases o ciclo de vida profissional dos professores, a primeira fase, denomina a fase de entrada na carreira que acontece até os 3 anos de experiência docente, o autor destaca dois aspectos que é o da sobrevivência e da descoberta; na segunda fase que se situa entre 4 e 6 anos de docência, o autor destaca que corresponde a fase de estabilização, momento em que o professor assume um comprometimento definitivo ao mesmo tempo que assume um sentimento de pertencimento profissional; a terceira, o autor denomina de fase da diversificação que dura de 7 a 25 anos de atuação; fase do distanciamento afetivo 25 a 35 anos; fase do desinvestimento, que acontece entre os 35 a 40 anos de atuação docente.

Os participantes estão em maior parte na fase de diversificação, considerando o tempo de atuação, nesta fase também considerada a fase dos questionamentos, os professores estão em busca da experimentação de novas práticas e métodos de ensino. Huberman (2000), alerta que nessa fase o professor torna-se mais crítico, porém por ser também, uma fase de crise pode desencantar da profissão, o que geralmente acontece quando são desafiados a mudar. A mudança, geralmente desencadeada por reformas, tende a estimular no professor um sentimento de fracasso, uma crise frente as incertezas da mudança (IMBERNÓN, 2011).

Huberman (2000) descreve que as fases na carreira docente são demonstradas e vivenciadas constantemente, embora destaca que não são sequencias pré estabelecidas e válidas para todos os professores, que segundo o autor, significa que existem professores que jamais alcancem algumas fases enquanto outros nunca param de explorar. Garcia (1999, p. 112) assinala que falar do tempo de atuação é considerar a carreira docente e reconhecer que esta passa por diferentes etapas, “[...] as quais representam exigências pessoais, profissionais, organizacionais, contextuais, psicológicas, etc., específicas e diferenciadas”.

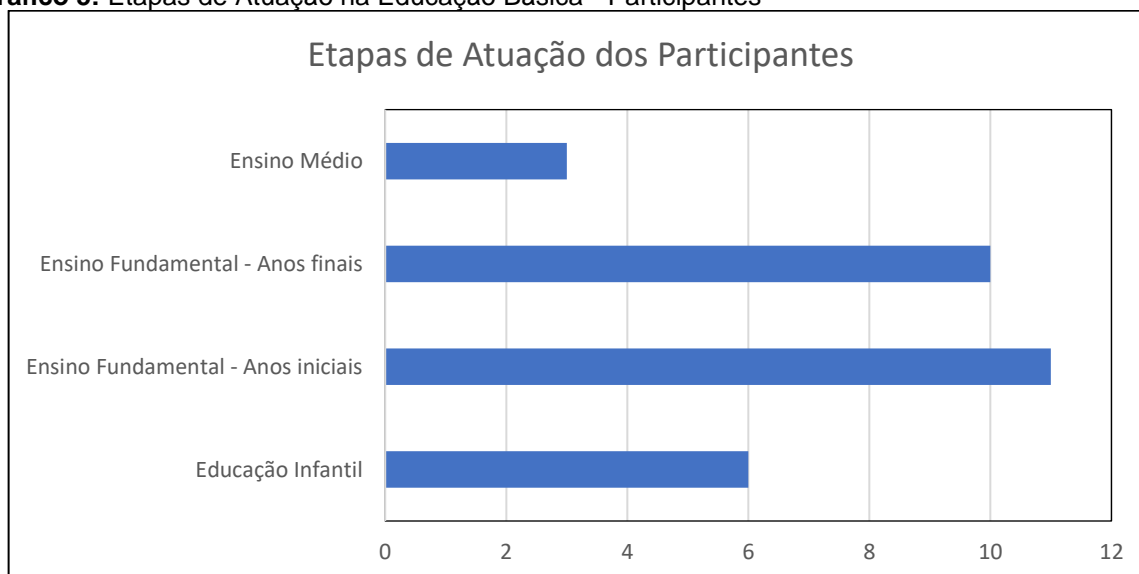
O gráfico 4 apresenta o tempo de docência na Educação Básica com Educação Física.



**Gráfico 4:** Tempo de atuação em Educação Física

**Fonte:** Dados da Pesquisa organizados pela autora, 2019.

Observamos que pelo tempo de atuação, as informações anteriores foram confirmadas. 8 participantes estão classificados como professores iniciantes, enquanto 9 participantes estão na fase de diversificação. Na sexta questão o objetivo foi saber em quais etapas da Educação Básica os professores estão atuando e como pode ser observado no gráfico 3, estão atuando em todas as etapas com predominância para o Ensino Fundamental:

**Gráfico 5:** Etapas de Atuação na Educação Básica - Participantes

**Fonte:** Dados da Pesquisa organizados pela autora, 2019.

Todos os professores atuam na escola, porém 17 participantes atuam somente na docência, 2 atuam na gestão e 1 participante atua como gestor e professor ao mesmo tempo. Sobre o vínculo profissional, todos os participantes são efetivos em pelo menos um vínculo. Alguns professores declaram ter vínculo efetivo com a rede municipal e estadual, outros só com a rede municipal, mas atuam como professores temporários na rede estadual, nesse caso, 9 participantes possuem vínculo com a rede estadual, 14 participantes com a rede municipal e 2 participantes com a rede privada.

Sobre o local de atuação profissional, 16 participantes declararam atuar na zona urbana e 6 na zona rural, e ainda, dois participantes declararam atuar nos dois contextos, tal declaração não compreende a realidade de atuação dos professores, pois ao analisar os endereços das escolas, percebemos que estão localizadas em contexto rural, mesmo que os professores considerem as vilas que os mesmos se referem como “distritos”, como área urbana, ainda assim fazem parte da área rural do município.

Percebemos que os participantes, ao declararem essa informação, não se reconhecem como sujeitos pertencentes ao contexto do campo, o que causa estranhamento e implica na concepção político-social desse sujeito e de como se posiciona na profissão, e realizam a leitura de sua realidade. Buscamos nas ementas do curso, a previsão de abordagem “rural” e/ou “campo” como contexto/modalidade de ensino e não encontramos. Identificamos a abordagem de tipos de modalidades: Educação Especial; Educação Indígena; Educação de Jovens, Adultos e Idosos.

Nesse sentido, oferecer aos professores, em processos de formação inicial, teorias críticas de educação que os orientem a realizar mediações no interior das escolas que produzam efeitos sociais emancipadores é segundo Giroux (1997, p.196), fornecer contribuições para qualificar professores como “intelectuais transformadores e que sejam capazes de afirmar e praticar o discurso da liberdade e da democracia.”

Entende-se por intelectual transformador o professor capaz de participar de uma luta coletiva por emancipação. Num sentido mais amplo, o professor que compreenda os interesses políticos e ideológicos que estruturam a natureza do discurso, as relações sociais em sala de aula e os valores que eles legitimam em sua prática.

Ainda concordando com a contribuição de Giroux (1997), encarar os professores como intelectuais fornece uma vigorosa crítica teórica das ideologias tecnocráticas e instrumentais subjacentes à teoria educacional que separa a conceitualização, planejamento e organização curricular dos processos de implementação e execução.

De acordo com Frigotto (2001), é necessário refletir e organizar os programas de formação para que estes promovam processos formativos e pedagógicos que transformem cada trabalhador do campo e da cidade em sujeitos, não somente pertencente à classe, mas com a consciência que Lhes indica a necessidade de superar essa formação de sociedade.

Segundo o autor supra citado, pode-se destacar que a formação representa muito mais do que a execução técnica repetitiva, onde o mesmo mostra que o conhecimento pedagógico precisa caminhar junto com as questões sociais. Ao partir do pressuposto que a educação é fundante na formação do homem e, portanto, ultrapassa as formas adjetivadas.

Assim, pode-se considerar que uma ação educativa que pretende transformar e emancipar o homem necessita antes de tudo transformar e emancipar os sujeitos formadores de uma forma a favorecer a autonomia, identidade e no sentido de ser capaz de provocar mudanças sociais no contexto e a partir de experiências.

Ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade, indagação teórica e criatividade para encarar as situações ambíguas, incertas, conflituosas e, por vezes, violentas, presentes nos contextos escolares e não escolares. É da natureza da atividade docente proceder à mediação reflexiva e crítica entre as transformações sociais concretas e a formação humana dos alunos, questionando os modos de pensar, sentir, agir e de produzir e distribuir conhecimentos (GHEDIN e FRANCO, 2011, p.14-15).

Dessa forma e sobre as questões de ensinar com sentido e para ter sentido é que Gimeno Sacristán (2001), defende ser preciso ver o ensino como prática, na qual os componentes do currículo são transformados e o seu significado real torna-se concreto e não apenas na perspectiva de ser atividade/instrumento para fins e conteúdos pré-especificados, ou seja, conteúdos precisam ser concretos e qualitativos para que os educandos possam compreender os sentidos e assimilar o

que aprendeu. Diante disso, é necessário formar os sujeitos formadores, que compreendam o trabalho docente e a partir desse trabalho, propiciem condições de reflexão e análise crítica da realidade de sua prática educativa.

#### 4.2.4. O perfil dos participantes da entrevista e seus percursos formativos e profissionais

Neste tópico, caracterizamos os perfis dos 06 professores egressos que participaram da entrevista, evidenciando seus contextos de atuação e percursos formativos. A escolha deste grupo, se deu por consideramos que ao terem formado e atuarem na área possuem entendimento de toda sua trajetória de formação e podem inferir sobre como o percurso formativo se relaciona com o profissional. Os 06 partícipes foram identificados pela sequência numérica de 1 a 6 precedida pela abreviatura de Professor (es) Egresso (s) PE. Os participantes são:

PE1 tem 47 anos, casada, tem 3 filhos, filha de pai cearense e mãe maranhense, veio para Rorainópolis com a família aos 4 anos de idade. Relatou que aos 7 anos foi morar na casa de amigos da família, em Boa Vista para estudar, tendo em vista que em Rorainópolis não tinha escolas. Estudou a primeira e a segunda série em Boa Vista, a terceira e quarta série, estudou em uma escola multisseriada já em Rorainópolis, porém para cursar a 5ª e 6ª série retornou para Boa Vista. A 7ª e 8ª série cursou em Rorainópolis, porém por não mais querer sair da casa dos pais, precisou esperar 2 anos para alcançar a maior idade e cursar o Ensino Médio Modular integrado com o curso de magistério.

Antes de concluir o magistério foi contratada como professora alfabetizadora de jovens e adultos. Sua aproximação com a Educação Física vem desde a infância, pois relata que era atleta no Ensino Fundamental. Depois de 2 anos trabalhando como alfabetizadora, foi convidada para trabalhar com Educação Física. Destaca que sempre sonhou com a formação na área, porém, pensou ser impossível, pois na época o lugar mais próximo que ofertava a formação era a capital amazonense, Manaus. PE1 tem 28 anos de atuação na Educação Básica e 10 anos atuando com Educação Física. É professora efetiva na Rede estadual e municipal, atuando nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Por ser pedagoga, relata que o Estado deu um prazo para ter uma formação específica e a mesma só queria se fosse Educação Física, mas nunca pensou que teria o curso na cidade de Rorainópolis.

Atualmente trabalha em uma escola estadual na sede de Rorainópolis, com 13 salas de aula, biblioteca, quadra coberta e a média é de 30 alunos por turma, também é coordenadora no município.

PE2 tem 52 anos, casado, natural do Pará. Começou a atuar antes de cursar o magistério, relata que tal fato, se deu por sempre ter morado na zona rural e decidiu ser professor para poder formar os seus próprios filhos, que por vezes tiveram o acesso ao ensino negado. Tem 23 anos de docência e nos últimos 15 anos atua com Educação Física, atualmente é professor efetivo no Ensino fundamental anos iniciais em uma escola na zona rural, vinculada a rede municipal e também professor temporário nos anos finais em uma escola estadual militarizada, localizada na zona rural do município de Rorainópolis. A escola municipal, em sua estrutura física tem um metro de altura de alvenaria, sendo parcialmente de madeira, a via de acesso é por meio de uma estrada de chão, é uma escola multisseriada, pequena com 36 alunos matriculados que atende desde a educação infantil até os anos iniciais do ensino fundamental.

A escola tem duas salas de aula, uma cozinha, uma dispensa, dois banheiros e um espaço pra servir a merenda. Tem sete funcionários na atualidade, dois professores, duas monitoras de transporte escolar, uma merendeira, uma zeladora e um motorista de ônibus. A escola só funciona no turno vespertino e as aulas de educação física acontecem duas vezes na semana às 4ª e 6ª feira no quarto tempo de aula de forma recreativa e com todos os alunos juntos. Ao lado da escola tem um campo de futebol que é utilizado para as aulas. Na escola estadual, uma instituição recém militarizada que funciona os três turnos, atualmente atende mais de 600 alunos. Tem 09 salas de aula, uma sala onde funciona a secretaria pedagógica, uma sala onde funciona a secretaria militarizada, uma sala para os professores, uma biblioteca, uma sala multifuncional, três banheiros masculino e feminino e uma quadra poliesportiva.

O PE3 tem 39 anos, casado, natural de Roraima, filho de migrantes maranhenses, graduado em Educação Física e especialista em Educação Física Escolar pelo IFRR. Tem 15 anos de docência e toda experiência de atuação com Educação Física. É professor efetivo da rede municipal, atua em uma escola municipal na zona rural. A escola tem 9 salas de aula, atende a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental com uma média de 20 alunos por turma. Tornou-se professor por indicação, porém na ocasião tinha apenas o ensino médio.

Após a primeira experiência, buscou a formação específica, citando que estudou pelo PROFORMAÇÃO, no período de férias, em outro município.

O PE4 tem 44 anos, casado, natural do Amazonas, cursou magistério e sua experiência como docente aconteceu quando tinha apenas o Ensino Médio, tem 20 anos de docência e atualmente está cursando o mestrado em educação. É professor efetivo na rede municipal de Rorainópolis e atualmente atua como professor de Educação Física no turno matutino em uma escola, localizada na zona rural de Rorainópolis. A escola tem 6 salas de aula, um pátio que é usado para realizar as aulas práticas, uma sala de professores, uma sala da gestão e uma copa.

A PE5 tem 39 anos, relata que sua primeira experiência com a docência foi por meio de um programa do Governo Federal, denominado Alfabetizador Pioneiro direcionado pela UFRR, na época recorda que tinha 13 anos e cursava o ensino fundamental, relata que decidiu ser professora por ter conseguido alfabetizar sua avó, então ingressou no ensino médio magistério, tem 15 anos de docência com Educação Física, é especialista em Educação Física Escolar pelo IFRR e atua no ensino fundamental anos iniciais e finais em uma escola estadual localizada na zona rural, município de Rorainópolis. A escola é bem pequena e tem apenas 6 salas de aula, uma quadra de esportes coberta, cozinha, biblioteca, banheiro e um pátio coberto. A média é de 15 alunos por sala. Professora efetiva da rede estadual e trabalha nos turnos matutino e vespertino.

A PE6 tem 37 anos, casada, licenciada em Educação Física e Física, especialista em Educação Física Escolar, tem 15 anos de docência dos quais, 9 anos atuando com Educação Física Escolar. Relata que em 2004, foi convidada para ser professora em uma vicinal e na época tinha terminado o ensino médio, no mesmo que iniciou a docência ingressou no curso de magistério. Em 2009 tornou-se professora efetiva da rede municipal, citando que atualmente trabalha na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. É professora efetiva no turno matutino em uma escola da rede municipal e no primeiro momento da pesquisa atuava como temporária no turno vespertino e noturno em uma escola na rede estadual. A escola municipal fica localizada na zona urbana, na sede de Rorainópolis, a rua não é asfaltada, tem 12 salas de aula e não tem quadra, as aulas de educação física acontecem na sala por falta de espaço. A escola estadual está localizada na zona rural, município de Rorainópolis tem 5 salas de aula e atende em

média 35 alunos por turma, as aulas de educação física acontecem na quadra coberta da escola.

Todos os dados apresentados que caracterizam os professores participantes, contém elementos pessoais, movidos por valores e sentimentos, culturas escolares e profissionais. Buscamos conhecer o professor e a partir de sua narrativa sobre quem são, quando se tornaram professores e onde estão atuando é imprescindível para que possamos conhecer as culturas sociais que guiam os sujeitos em suas práticas profissionais.

Nóvoa (2009), reforça que o processo de reflexão da/sobre a ação humana, é um momento de autodescoberta e as explicações causais, teóricas e ideológicas emergem desse movimento, o autor ainda afirma a necessidade e importância de reforçar a dimensão pessoal e sua indissociabilidade da dimensão profissional dos professores.

Trata-se de construir um conhecimento pessoal (autoconhecimento) no interior do conhecimento profissional e de captar o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica. Toca-se aqui em qualquer coisa de indefinível, mas que está no cerne da identidade profissional docente (NÓVOA, 2009, p.20).

Os elementos apresentados, foram extraídos das apresentações pessoais e profissionais realizadas nas reuniões online, onde os professores narraram como se constituíram professores. Ao identificar as concepções pessoais e sua relação com a profissão, temos elementos de compreensão sobre as “transações passadas” e o processo de avanços e recuos da construção do saber e conhecimento que revelam a identidade dos docentes. (NÓVOA, 1992).

Identificamos também, que o saber e o fazer revelado no que se refere as condições profissionais dos docentes, pode ser caracterizado como o saber ingênuo:

O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, “desarmada”, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. Este não é o saber que a rigorosidade do pensar certo procura (FREIRE, 1996, p.38).

Reafirmamos a concepção de saber-fazer ingênuo quando os participantes relatam como foi o percurso da educação básica pública, que a partir das falas, afirmamos que foi precária e fragmentada. Ficou evidente nas narrativas todos, iniciaram a docência antes de uma formação e após a experiência, sentiram a necessidade de buscar essa formação, citando a identificação de fragilidades e inacabamento que permeavam o modo de pensar e ensinar. Os participantes concebem a formação como elemento da permanência na profissão. Antes da Formação pelo PARFOR, todos tinham formação a nível magistério.

Apenas dois PE atuam na zona urbana, os demais atuam em um contexto de campo. Dois participantes trabalham apenas um turno e possuem vínculo com a rede municipal e atuam em escolas localizadas em zona rural. A PE5 possui vínculo apenas com a rede estadual de ensino e três atuam nas duas redes de ensino e em contextos diferentes.

#### 4.3. EXPERIÊNCIAS DA FORMAÇÃO EM SERVIÇO: LACUNAS E POTENCIALIDADES DA FORMAÇÃO PELO PARFOR E SUAS IMPLICAÇÕES NO DESENVOLVIMENTO DOCENTE

O processo de formação não se dá, somente, a partir do acesso aos cursos de formação inicial, perpassa toda a dimensão pessoal e acadêmica desde a infância. Acreditamos que o professor se constrói à medida que vai tomando consciência de suas fragilidades e potencialidades, a formação propicia ou deveria ser, a mola propulsora do conhecimento para que o professor possa refletir sobre a prática e conhecimentos experienciais, a ponto, de questioná-los, explicá-los e modificá-los, se assim for necessário.

A formação de maneira geral, é também, um momento de interação e intensa troca de saberes experienciais. Tardif (2012) expõe reflexões sobre a formação inicial, destacando que os alunos de cursos de formação de professores passam pelos cursos sem modificar suas crenças e só se dão conta disso quando se veem profissionais, no entanto, nos questionamos se a inferência do autor cabe para a formação inicial do, já, professor em serviço. Pois os professores em serviço possuem necessidades formativas, diferente daqueles que ainda vão se tornarem professores.



Para Sales (2009), a formação em exercício tem ou pelo menos deve ter a práxis pedagógica como um espaço de reflexão e ação, que dá sentido a cotidianidade e assume suas singularidades e diferenças. Nesse sentido, buscamos saber como se deu a formação em serviço pelo PARFOR e quais as concepções dos professores sobre as reverberações dessa formação no desenvolvimento docente.

Ao perguntar para os professores egressos se a formação em Educação Física pelo PARFOR propiciou a apropriação de conhecimentos necessários para melhorar a prática docente, todos os participantes relataram que sim, PE1 destaca que “[...] me trouxe um leque de **informação** muito grande, onde aprendi o quanto é importante o **conhecimento teórico e a prática da Educação Física**”, enquanto PE5 relata que “a experiência foi satisfatória, mas poderia ter sido melhor, o tempo foi pouco para explicar nossa **aprendizagem** e nosso conhecimento. O curso abriu a minha visão na prática, pois me deu liberdade para associar a disciplina com as demais disciplinas escolares, o que antes eu não via”.

Observamos nos relatos que os participantes acreditam que o curso propiciou os conhecimentos necessários, porém, apontam que o tempo não foi suficiente no sentido de apropriação, citam como mudanças na prática, uma melhora em relação a metodologia das aulas, nos levando a compreender os elementos técnicos práticos que se referem. A PE1 foi a única que citou a teoria e a importância desta para prática, os demais não fazem menção ao conhecimento teórico, apenas atividades práticas e novas metodologias como conhecimentos indispensáveis para uma prática satisfatória. [...] “a ideologia opera muito bem esse ocultamento da teoria na prática, à medida que ignora que em cada ação traduz-se o modo de pensar e este, por sua vez, explícita se no modo como aquele ensina. Leite; Ghedin; Almeida (2008, p. 14-15).

Separar a prática da teoria é o que constitui o maior descaminho da ação profissional do professor. Segundo os autores esse ocultamento é resultado da falta de pesquisa ao longo da formação, a pesquisa é o elemento que faz o imbricamento entre a teoria e a prática. Cada vez mais, a formação, tem se resumido a uma preparação metodológica, tem se preocupado menos em ser um campo de investigação e construção do conhecimento.

Imbernón (2011) também corrobora com os autores, destacando que o conhecimento pedagógico especializado está interligado à ação, não existindo,

portanto, conhecimento prático sem conhecimento teórico e é essa relação de unidade que caracteriza a prática docente

Os autores destacam que não há formação completa quando se extingue dos cursos os processos investigativos constitutivos do saber docente. Leite; Ghedin; Almeida (2008), também afirmam que é visível as dificuldades em instituir e desenvolver processos de pesquisa na formação e ainda há uma reprodução de uma formação tradicional que não prepara para lidar com os processos de mudança ao mesmo tempo que não se ensina esse sujeito a transformar informação em conhecimento.

A título de exemplo temos a situação vivenciada com relação às aulas remotas, os professores relataram muita dificuldade em repensar a forma de ensino, por não conceberem a Educação Física em suas múltiplas vertentes, senão a prática. Essa limitação conceitual, é característica da formação tradicional, baseado na racionalidade técnica. “Portanto, os cursos que excluem da formação os processos de aprendizagem investigativa, incorporados ao saber docente, promovem a dependência, a reprodução de saberes e a colonização.” Leite; Ghedin; Almeida (2008, p. 16).

Sobre a metodologia que os professores se referem destaca-se duas categorias que são apresentadas/citadas por todos os participantes: o planejamento e o conhecimento prévio. Relacionam que foi durante a formação pelo PARFOR que aprenderam a planejar considerando o conhecimento prévio do aluno. Considera-se que à medida com que os professores organizam suas atividades para serem desenvolvidas em suas turmas, os mesmos buscam levar em consideração o contexto em que atuam e a valorização dos conhecimentos dos alunos. Depreende-se que ao apontar o planejamento como elemento indispensável para a apreensão dos conhecimentos mediados, o professor apresenta-se como um sujeito pesquisador-reflexivo.

De acordo com Pérez Gómez (1992, p.103), a prática implica em refletir que a:

Imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos. O conhecimento acadêmico, teórico, científico ou técnico, só pode ser considerado instrumento dos processos de reflexão se for integrado

significativamente, [...] em esquemas de pensamento mais genérico ativados pelo indivíduo quando interpreta a realidade concreta em que vive e quando organiza a sua própria experiência.

Nos relatórios de observação encontramos registros sobre como os participantes referem-se as atividades práticas aprendidas durante o curso e ao repeti-las sempre faziam referência ao momento da formação.

O tipo de formação inicial que os professores costumam receber não oferece preparo suficiente para aplicar uma nova metodologia, nem para aplicar métodos desenvolvidos teoricamente na prática de sala de aula. Além disso, não se tem a menor informação sobre como desenvolver, implantar e avaliar processos de mudança. E essa formação inicial é muito importante já que é o início da profissionalização, um período em que as virtudes, os vícios, as rotinas etc. são assumidos como processos usuais da profissão (IMBERNÓN, 2011, p.43).

Ao relacionar o conhecimento teórico e sua relação com a prática, a participante PE1 evidencia uma questão relevante, histórica, que marcou profundamente a Educação Física, principalmente a escolar. A educação física dividida entre o corpo e mente, nesse caso, compreendemos que o ensino de Educação Física na escola deve “[...] Educar numa perspectiva da corporeidade” promovendo as “relações homem/mundo/sociedade/cultura”. (SOBREIRA; NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2016, p.68). Para os autores a educação pode ser um caminho de mais sentido à vida, e os profissionais de Educação Física devem colaborar para o entendimento da corporeidade no contexto da complexidade humana.

Para Moreira; Chaves; Simões (2017), a principal função da Educação Física no contexto do trabalho, é formar para o trabalho e por isto é pedagógica, no entanto os autores defendem que:

Advogar corporeidade é lutar pelo princípio de uma aprendizagem humana e humanizante, em que, em sua complexidade estrutural, o ser humano passa a ser considerado, a um só tempo, totalmente antropológico, psicológico e biológico. O corpo do homem não é um *simples corpo, mas corporeidade humana, só compreensível por intermédio de sua integração na estrutura social.* (MOREIRA; CHAVES; SIMOES, 2017, p.207)

A partir dessa compreensão, em contraposição a uma concepção de homem que o dicotomiza, partimos do entendimento de ser humano em sua totalidade, denominando de “sintético”, no sentido de que há uma síntese dos aspectos biológicos, psicológicos, sociais e culturais, portanto não há como estratificar.

Essa visão de distanciamento da teoria com a prática, surge da ideia equivocada do senso comum que foi evidenciada, a partir dos diálogos informais, nos quais os mesmos tem uma visão de que teóricos fazem teoria e práticos se ocupam da prática, desse modo, os participantes compreendem a escola como, lugar da prática.

Tal afirmativa, baseia-se no revelar da concepção pessoal dos participantes de não se verem teóricos de sua profissão, relatando que não compreendem, como fazer pesquisa na/da/sobre suas práticas em seus contextos, dessa forma, podemos destacar que não compreendem a prática como aplicação de uma teoria, revelando, portanto, que não fazem pesquisa, indicando uma falha formativa e evidenciando um modelo de formação prática.

Contudo, o perfil previsto pelo PPC do curso Licenciatura em Educação Física do IFRR (2008), sinaliza que o professor, formado por este curso, deve ser um profissional com predominância da formação humanística sobre a técnica, com capacidade reflexiva na articulação dos saberes. Destacamos que dentre as competências prescritas pelo plano, o “desenvolvimento da consciência crítica” – como forma de valorização e defesa da democracia e combate as formas de discriminação é a primeira a ser evidenciada. O “desenvolvimento e a incorporação do princípio da aprendizagem contínua” (aprender a aprender), a valorização da “investigação científica e a busca de informações/ conhecimentos, pela pesquisa e pela extensão”, além do desenvolvimento do senso crítico, como uma forma de contextualizar e justificar o papel e a importância da Educação Física no contexto escolar.

A partir das ideias de Freire (1996) a guerra contra o conhecimento evidencia faces de um fenômeno fundamentado e biologicamente em uma perspectiva de alienação, domesticação, dessa forma, nos posicionamos contrariamente ao modelo de formação desenvolvido. É necessário superar esse modelo de formação que considera o professor apenas como transmissor de conhecimentos.

Nesse sentido, com base em Pimenta (2012), compreendemos a formação como instrumento propulsor de novas formas de pensar e conseqüentemente desenvolver novas práticas, a formação também se configura como espaço de constituição e desenvolvimento profissional que conforme, entende Imbernón (2011, p.45), é “[...] qualquer intenção sistemática de melhorar a prática profissional, crenças e conhecimentos profissionais, com o objetivo de aumentar a qualidade docente, de pesquisa e de gestão”; portanto, contempla, mas não se resume à formação.

Nóvoa (2009) defende a formação como necessária para promover a autonomia, mas alerta para a complexidade que envolve esse processo enfatizando como condição de mudanças a imbricação dos professores no planejamento e desenvolvimento de programas de formação, o que constatamos que não é o caso da proposta de formação pelo PARFOR.

Imbernón (2009) corrobora com a discussão propondo uma reflexão sobre as dificuldades de ensinar e os desafios da contemporaneidade que cada dia mais exigem da formação, sobretudo da formação inicial, sugerindo mudanças estruturais e reelaboração constante das propostas de formação para atender demandas emergentes, essa “inflação de tarefas e sobrecarga de atividades” que Nóvoa (1992, p. 24) já apresentava como uma tendência.

Um dos maiores desafios da formação em serviço para os professores, evidenciados pelas pesquisas analisadas no EQ, consiste em conciliar as dimensões vida-formação-profissão, principalmente pelo fato dos professores precisarem investir financeiramente para ter o acesso e permanência na formação.

Dada as características da turma, a formação foi ofertada no município, *locus* de atuação dos professores e por esse diferencial, tivemos como objetivo saber quais as principais dificuldades enfrentadas durante o processo de formação na primeira licenciatura em Educação Física que foi ofertada pelo PARFOR no município de Rorainópolis.

*Eu tive muitas dificuldades nas aulas teóricas, pois os conhecimentos prévios que eu tinha eram muito pobres. Porque meu ensino médio e magistério que cursei, não foi presencial, e sim modular(PE1)*

*Não tive muita dificuldade, porque eu já tinha noção de como trabalhar(PE2)*

*A maior dificuldade foi o tempo, devido ter ocorrido nos finais de semana acredito eu que se fosse em dias normais de semanas seria mais proveitoso(PE3)*

*Não tive dificuldades(PE4)*

*Foi o tempo curto para algumas aulas ministradas no curso, era tão bom a metodologia, o conteúdo, que poderia ser mais extenso(PE5)*

*A dificuldade que tive foi em relação ao deslocamento para Boa Vista pois minha filha era muito pequena na época(PE6)*

Os participantes revelam em suas falas, dificuldades de cunho pessoal. PE1, destaca novamente a questão teórica como o maior desafio enfrentado citando a dificuldade que teve e justificando que o percurso formativo anterior não foi suficiente, avalia que a formação anterior foi superficial e fragmentada; O PE3 já vem de uma experiência de formação em serviço que exigiu “sacrifícios” e por isso, atribui que o fato de as aulas terem acontecido nos finais de semana, o único tempo de descanso de suas atividades laborativas, como prejudicial para o aprendizado.

A PE6 corrobora com PE3, citando o deslocamento que aconteceu durante a formação para cursarem disciplinas específicas que necessitavam de laboratórios e por isso, deslocaram-se no período de férias coletivas, 15 dias no meio do ano e 30 dias no final do ano letivo, para a capital Boa Vista. A estadia em Boa Vista se deu nas casas dos professores formadores e coordenadores do curso, alojamento da instituição e casa de familiares.

2 participantes relatam que não tiveram dificuldade, porém são os mesmos que na conversa informal, no momento da observação disseram que a maior dificuldade foi o trabalho de conclusão de curso, fazer a pesquisa científica e apresentar foi difícil, pois relatam que não tinham conhecimentos em informática, relatando que por conta da “exigência” do trabalho e da dificuldade em fazer pesquisa, pensaram em desistir.

Para educar realmente na vida e para a vida, para essa vida diferente, e para superar desigualdades sociais, a instituição educativa deve superar definitivamente os enfoques tecnológicos, funcionalistas e burocratizantes, aproximando-se, ao contrário, do seu caráter mais relacional, mas dialógico, mais cultural contextual e comunitário, em cujo âmbito adquire importância a relação que se estabelece entre todas as pessoas que trabalham dentro e fora da instituição (IMBERNÓN, 2011, p.08).

Diante do exposto, identificamos lacunas na formação básica dos professores, uma formação precária, que é reproduzida e reflete no fazer docente. Essas lacunas, estão atreladas a fatores sociais, políticos, econômicos e culturais, que temos consciência que a formação inicial não tem como corrigir, contudo, acreditamos que para haver uma construção do conhecimento no sentido de promover a *práxis*, a formação deve criar condições de superação, ao considerar quem são, onde estão e que conhecimentos prévios tem os sujeitos que são formadores de outros sujeitos para construção de uma proposta emancipadora.

Nesse sentido buscamos saber se as ações que foram desenvolvidas na formação ofertada para a turma, foram suficientes, no sentido de dar condições de mudar ou refletir sobre a prática docente, 5 participantes respondem que sim, as ações foram suficientes e ainda consideram que “[...] a formação foi uma das melhores, pena que o tempo e a distância foi um empecilho PE5”, destacamos os fragmentos expressados pelos sujeitos:

*Olha, não.... Acredito que poderia ter sido bem melhor, pois faltou mais instruções e orientações referentes ao planejamento anual e diário do professor, seguindo as novas orientações da BNCC (PE1)*

*Penso que sim. Apesar de ter sido em período muito corrido, pois deveria ter sido mais alternado, mas aprendi como deve trabalhar os conteúdos proposto pela instituição diante da grade curricular apresentada e executada (PE2)*

*[...] as ações foram suficientes sim, mas como eu já tinha formação...já tinha conhecimento da prática pedagógica o que faltava era me apropriar dos conhecimentos específicos da área(PE6)*

Os participantes da pesquisa acreditam que a formação foi suficiente, ao mesmo tempo em que tecem críticas sobre o desenvolvimento do curso, a PE1 expressou que não considerou suficiente a formação por não ter oferecido orientações e instruções para o preenchimento de planos e diários seguindo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), porém na ocasião da formação a BNCC estava sendo pensada e foi implantada no município em questão em 2019, então, a formação é anterior e o que entendemos a partir dessa fala que a participante sente dificuldades para o preenchimento de documentos burocráticos e culpabiliza o curso/formação, evidenciando que formação não propiciou a autonomia dos professores para que dessem conta de resolver problemas. Não dá para cobrar que

o professor, este por sua vez com várias lacunas formativas, seja pesquisador da noite para o dia. A pesquisa, é um processo e por isso exige tempo.

Identificamos, que 4 participantes atuam na zona rural, 1 participante atua na zona rural e urbana e 1 atua somente na zona urbana. Sobre como os professores avaliam a formação, os mesmos atribuíram em suas falas, notas que vão de 9 a 10, expressam que:

*[...] foi muito **gratificante**, pois nosso curso foi presencial, porém **muito corrido**, e isso deixa algumas coisas a desejar. Mas o conhecimento pedagógico que obtive, foi de muita importância na minha vida profissional, ampliou meus conhecimentos e **metodologias**, fazendo assim, tornar minha prática pedagógica mais eficiente [...]* (PE1).

*De grande relevância, muito **gratificante** mesmo... para a aquisição de novos conhecimentos e **metodologias** diferentes*(PE2).

*A minha formação foi bem proveitosa, com ela pude entender mais um pouco sobre a área, apesar do **tempo corrido**, avalio o PARFOR como excelente meio do professor se capacitar* (PE3).

*Muito gratificante, abriu minha mente, ensinou novos conhecimentos e **metodologias** diferentes* (PE4).

*[...] percebi que a formação recebida foi uma das melhores que já tive, o PARFOR buscou os melhores profissionais para desengrenar esse obstáculo conosco. Percebi que o programa tentou ser o melhor pois eu estava lá, então avalio ele como um dos melhores programas para desenvolver um bom trabalho no **mercado educacional***(PE5).

*Muito bom, pena que o **tempo foi pouco** nas disciplinas práticas mais deu para adquirir alguns conhecimentos* (PE6).

Observamos nas falas dos participantes, como compreendem a formação como um espaço de aquisição de conhecimentos, novamente relatam as questões metodológicas como sendo o diferencial da aprendizagem. Nas observações os participantes relataram que antes da formação pelo PARFOR só ministravam aulas práticas e não viam possibilidades de trabalharem com a teoria na disciplina de Educação Física, atribuem essa mudança de concepção à formação e revelam que somente depois de conhecerem que é possível, contemplam em seus planejamentos aulas teóricas e práticas.

É possível perceber no discurso dos sujeitos palavras de ordem capitalista, como “mercado educacional”, revelando uma concepção de educação como



mercadoria e que a formação foi compreendida assim, talvez, seja uma visão distorcida por conta da forma como aconteceu o curso: aligeirado e, segundo os participantes, “muita teoria e poucas práticas”. Os participantes consideram a formação, ainda, como aquisição de repertório prático e não como condição de melhorar o pensar para um agir melhor.

Para Demo (2006), a qualidade da educação sob a égide do sistema capitalista, é tipicamente funcional. Há uma apreciação ao trabalhador que “sabe pensar”, mas não aquele que “pense” a ponto de questionar o sistema. Dessa forma, o autor ainda enfatiza que não se trata de aumentar as aulas de formação, mas de preocupar-se em aumentar a aprendizagem.

A partir da fala dos participantes podemos perceber que a perspectiva técnica e racional que controlou a formação durante as últimas décadas ainda é presente e esteve presente na formação dos participantes, a partir do evidenciado pelos sujeitos em suas respostas, sobre a perspectiva técnico-racionalista como necessidade formativa, observamos um modelo de formação não superado e nos baseamos em Morin (2000), para afirmar que pensar a complexidade da formação e suas influências, exige urgente uma reforma do pensamento. Nesse sentido Imbérnon (2011, p.16) alerta que a “mudança nas pessoas, assim como na educação, é muito lenta e nunca linear”.

Sabe-se que não há como começar uma profunda reforma na educação ou na sociedade se esse processo não tiver seu início, de algum modo, pelos professores. Qualquer reforma no pensamento só se desencadeia se começar, antes, por uma “reforma” dos professores (PIMENTA, 2008, p.09).

Quando relatam que a formação propiciou “abrir a mente”, entendemos que ampliou a visão sobre as possibilidades de atuação e ao mesmo tempo permitiu uma valorização, no sentido de importância da profissão e sua contribuição social, sendo o programa avaliado positivamente pelos professores à medida que declaram que o curso possibilitou conhecimentos mais sólidos para o desenvolvimento da prática docente, mas não no sentido de promover a “reforma”, reforçando a concepção de Freire (2006), sobre a desvalorização cultural e contextual de professores e alunos, como forma de dominação escancarada, demarcando um projeto neoliberal de Educação,

Portanto, é preciso repensar a formação de professores a partir do contexto de seu trabalho, não se podendo considerar essa formação descolada ou distanciada da reflexão crítica acerca da realidade. É preciso refletir sobre esta dimensão por meio de propostas curriculares, de atividades que permitam a compreensão da dinâmica e das relações que ali se estabelecem (LEITE; GHEDIN; ALMEIDA, 2008, p.32).

Nóvoa (1992), já inferia que, os processos de formação de professores têm ignorado o desenvolvimento pessoal e a articulação entre a formação e a atuação dos mesmos, também salienta que para que a formação assuma, de fato, uma condição de desenvolvimento profissional deve contemplar também o desenvolvimento organizacional, ou seja, a escola.

Os dados analisados revelam mudanças formativas que implicaram nas propostas desenvolvidas no chão da sala de aula, principalmente com relação ao planejamento, ao saber fazer e um maior conhecimento sobre a área de atuação, porém não evidenciam que o fazer, enquanto objeto de estudo e discussão durante a formação.

Segundo Nóvoa (1992), a formação não pode se dissociar do saber e nem pode ser alheia aos contextos de atuação, não se trata de uma formação somente pedagógica, mas uma formação social. PE5 cita que os professores formadores, diante das lacunas e dificuldades que apresentavam, inclusive cita dificuldades nos aspectos básicos, primordiais, como as habilidades de leitura e escrita, buscaram superar obstáculos durante a mediação dos conhecimentos. Apesar disso, dois dos participantes apontam para a carga horária baixa das disciplinas.

As narrativas revelam uma concepção de formação, contraditória ao discurso de formação presente na proposta do programa e do curso de formação, foi possível identificar que os participantes analisam o curso com a ideia de capacitação se colocando na posição de executores do ensino, fortalecendo o modo de produção atual.

Os dados obtidos sinalizam lacunas, algumas percebidas e outras não, principalmente sobre os conhecimentos pedagógicos. Nos diálogos e observação, identificamos que os conteúdos específicos que fazem parte do planejamento e foram observados na prática, contemplam o desporto, especificamente as modalidades de futebol, futsal, voleibol e a recreação.

Os diálogos revelam dificuldades em planejar e inserir conteúdos mais específicos e teóricos e por isso, relatam muita dificuldade em atender o que recomenda a BNCC e acreditam que “[...] *é necessário estudar uma especialização para a gente pode aprender essas novas mudanças*” (PE1) e “[...] *comprar novos livros que seja na base na BNCC... os livros que tenho são antigos e não estão me ajudando...*” (PE2).

Os dados sugerem, por exemplo, que, em muitos momentos, o planejamento não é seguido e as atividades são guiadas pelas situações de ensino que já vivenciaram em seu processo de formação. Dessa forma, percebemos que a formação não foi implementada na perspectiva dos sujeitos e não considerou suas necessidades e seus contextos, não representando, portanto, mudanças e transformações significativas, pois atendem a um ideário político que é incorporado, interpretado e recriado socialmente, no contexto da prática, o que nos leva a compreender as relações de poder, intencionais que estão prescritas.

Segundo Freitas (2007. p. 1212), a formação de professores em exercício, por meio de programas emergenciais, revela um caráter compensatório, atendem a interesses de organismos internacionais, e a universidades ao aderirem a programas desse porte, “[...] perdem sua autonomia didático-científica quanto à definição do caráter e da concepção do projeto, pois não tem participação na elaboração das Propostas Conceituais e Metodológicas do Programa”.

Imbernón (2011), defende que o ponto de vista do docente (em formação) deve ser considerado no planejamento dos programas de formação. O autor assevera, ainda, a necessidade de uma formação que instigue a reflexão, a fim de que os sujeitos em formação sejam “melhores planejadores e gestores do ensino-aprendizagem e por que não, agentes sociais, capazes de intervir também nos complexos sistemas éticos e políticos que compõem a estrutura social e de trabalho” (IMBERNÓN, 2011, p. 27).

Sobre as ações de formação empreendidas, identificamos fragilidades apontadas nos diálogos com os sujeitos, que se dirigem, por exemplo, ao aligeiramento da formação, à intensificação das atividades de formação concomitantes com o trabalho, porém diferente do encontrado em outras pesquisas, os egressos criticam o caráter teórico assumido na formação e enaltecem a formação técnico-prática como ideal, é oportuno também destacar o caráter de

certificação em detrimento a qualificação, pois muitos professores que formaram na turma, não exercem a profissão na área.

Gatti, Barreto e André (2011), constataram grandes potencialidades do PARFOR no que concerne ao incentivo à formação de professores que já atuam nas redes públicas de ensino e precisam de nivelamento, para atender o disposto pela legislação, o que não aconteceria sem o apoio de um programa desse porte.

De outro lado, consideramos como potencialidade, a formação em serviço no lugar de atuação, pois diferente de outras instituições que optaram por oferecer a formação presencial nos períodos de férias e nos centros, exigindo o deslocamento e dispêndio financeiro dos professores, a formação em Educação Física pelo PARFOR/IFRR, aconteceu presencial, concomitante com o período letivo dos participantes e no lugar de atuação, sendo a primeira turma e a única ofertada em Educação Física, na região.

Dentre as especificidades dos participantes, observamos que são, professores e professoras que já atuavam nas redes públicas de ensino, efetivos e/ou temporários, exercem suas funções em localidades historicamente negadas e desassistidas de oportunidades. As falas evidenciam que são sujeitos que estavam à margem de qualquer possibilidade de acesso e qualificação profissional, pois muitos residem e atuam em zonas rurais, às margens de estradas vicinais, dos rios e lidam com realidades de escolas multisseriadas, em espaços e condições precárias e remotas, tampouco teriam a oportunidade de cursar uma licenciatura em Educação Física em Instituição Pública, pela ausência de condições e assistência das secretarias de educação.

O tipo de formação inicial que os professores costumam receber não oferece preparo suficiente para aplicar uma nova metodologia, nem para aplicar métodos desenvolvidos teoricamente na prática de sala de aula. Além disso, não se tem a menor informação sobre como desenvolver, implantar e avaliar processos de mudança. E essa formação Inicial é muito importante já que é o início da profissionalização, um período em que as virtudes, os vícios, as rotinas etc. são assumidos como processos usuais da profissão (IMBERNÓN, 2011, p.43).

O PARFOR significou a única oportunidade de acesso à formação superior, um direito, melhoria nas condições de vida, quando se referem aos sentimentos, os

sentidos e significados atribuídos à formação, porém não podemos citar como contribuição, a melhoria da qualidade da Educação Básica, por considerar os limites e os múltiplos determinantes que envolvem essa questão, não sendo a formação a única condicionante de melhoria.

Compreendemos a formação como um elemento essencial do desenvolvimento docente, mas como pontua Imbernón (2011), não é o único, não se pode afirmar que o desenvolvimento profissional deve ser imbricado ao desenvolvimento pedagógico, pois segundo o autor, são as situações profissionais que permitem ou impedem o desenvolvimento da carreira docente.

#### 4.4. DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS EGRESSOS

Pensar a prática, indagar o que se faz e como se faz é fundamental no processo de compreensão da ação. Refletir sobre a prática pode ser um meio de melhorá-la. Ao discutir a prática, segundo Leite; Ghedin; Almeida (2008), estamos estabelecendo um olhar compreensivo sobre o que estamos fazendo na medida em que vamos definindo o que estamos sendo. Como bem escreve Freire (1991), “ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática” p. 589).

Por compreendermos a prática como ação consciente multidimensional, o fazer dos professores e o modo como fazem, e a escola como espaço onde os professores aprendem sua profissão, tivemos a intenção de saber como, onde e quando os participantes se apropriaram dos conhecimentos necessários para desenvolverem suas práticas e o modo de ser professor. Todos foram unânimes em referenciar a graduação em Educação Física pelo PARFOR/IFRR como o espaço/tempo que se apropriou dos conhecimentos necessários:

*[...] De 1993 a 1999 assumir salas de aula do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), na época a Secretaria de Educação mandava somente uma listagem de conteúdo para o professor seguir, e os professores se virava para realizar suas aulas com sucesso. As aulas eram somente práticas, não existia aula teórica, os professores seguiam somente uma listagem de conteúdos... Agora **posso afirmar que aprendi na minha graduação de Educação Física, a importância de conhecer esse componente curricular...** Atualmente exerço a função de professora na área específica com mais*

*segurança e eficiência, desde a minha formação aprendi realizar meus planejamentos e minhas aulas teóricas e práticas com metodologias inovadoras(PE1).*

***Comecei a me apropriar** quando **comecei a cursar** a faculdade de **Educação Física**, e vi que a realidade era totalmente diferente do que fazia na escola... **foi algo inovador** para mim e para os alunos (PE3).*

Embora os professores participantes da pesquisa já tivessem vivências nos espaços da escola, suas falas nos revelam a necessidade em buscar pela formação (no caso o PARFOR), não apenas para somar às experiências docentes, mas para legitimar os saberes existentes. Nesse contexto, Barros (2019) nos permite refletir sobre o espaço da formação como também um espaço social de saberes e ação, para o autor:

O agir coletivamente”, independente de qualquer experiência, está associado às condições concretas da vida. E, é inegável que isto implica, de certo modo, uma tomada de decisão pessoal e de formação para que possamos continuar nossa caminhada na profissão docente e, ao mesmo tempo, construirmos espaços e tempos necessários para fazer emergir novos conhecimentos e experiências, sobretudo, numa sociedade que necessita estar constantemente em estado de aprendizagem e desenvolvimento cultural nas situações precisas de intervenção profissional e produção do conhecimento, tanto na luta desafiadora por uma educação humanizadora e emancipatória que considere os modos de pensar, sentir e agir de quem ensina e de quem aprende, quanto na abertura de possibilidades interpretativas para o pensamento reflexivo e crítico. (BARROS, 2019, p. 3).

Observa-se que os participantes atribuem que o processo de formação possibilitou aos docentes o conhecimento sobre novas metodologias e a aproximação de novos saberes implicando diretamente em suas práticas. “A prática é reveladora de um modo de ser professor, especialmente por que é por ela que poderemos nos certificar das teorias implícitas que as sustentam no espaço pedagógico.” (LEITE; GHEDIN; ALMEIDA, p. 14). Nas respostas dadas por PE1 e PE4, observa-se a reflexividade voltado para a formação acadêmica e sua relação direta com as práticas desenvolvidas junto aos alunos, surgindo então o aparecimento da categoria “práticas inovadoras”.

A aquisição de conhecimentos por parte do professor é um processo complexo, adaptativo e experiencial [...] cada pessoa tem um modo de aprender, um estilo cognitivo de processar a informação que recebe. Assim, aprender para pôr em prática uma inovação supõe um processo complexo, mas essa complexidade é superada quando a formação se adapta à realidade educativa da pessoa que aprende. Para que seja significativa e útil, a formação precisa ter um alto componente de adaptabilidade à realidade diferente do professor. (IMBERNÓN, 2011, p.17).

Segundo o autor, quanto maior for a capacidade de adaptação, mais fácil será de pôr em prática a formação que será incorporada as práticas profissionais habituais. As novas práticas citadas por PE1 e PE4 nos levam a compreender que os conhecimentos apreendidos nos espaços do PARFOR são utilizados para subsidiar as propostas de atividades dos professores, isto é, um diálogo entre teoria e prática.

Tardif (2012) destaca que as ciências da educação tomam o professor como objeto de estudo, no sentido de direcionar suas práticas, para o autor, é a partir da prática do professor que os diferentes saberes são ampliados aos saberes assimilados no momento da formação, caracterizando assim, que o saber da formação profissional é agregado aos saberes curriculares e disciplinares e, são esses saberes que permitem uma reflexão aos saberes adquiridos na prática docente (experienciais).

Identificamos que na contramão deste conceito, estão os professores que, buscam/buscaram a formação pelo PARFOR. Dentre as características dos professores que cursam/cursaram a formação em Educação Física pelo programa podemos destacar que atuam/atuavam sem a formação mínima exigida, movidos pelos saberes experienciados/adquiridos na prática, enquanto alunos. Destacamos os seguintes excertos:

*[...] fui atleta durante minha vida estudantil, e a partir daí passei a gostar de praticar esporte, então quando comecei a trabalhar com a Educação Física eu já sabia muita coisa, porque eu praticava(PE1).*

*[...] como eu era atleta, já me identificava com as modalidades esportivas... me convidaram para dar aulas de Educação Física (PE6).*

Logo, podemos destacar que as influências e experiências tidas pelos sujeitos, antes da formação implicaram na prática e na constituição docente dos participantes, os “saberes experienciais”, nesse caso, antecederam os saberes curriculares e delinearam uma perspectiva de curso que atendesse suas necessidades práticas.

No questionamento sobre como foi a experiência da formação em Educação Física no PARFOR, há a confirmação das interlocuções entre a apropriação dos conhecimentos e o exercício profissional. Quando questionamos aos participantes, como consideram que deve ser a prática pedagógica do professor de Educação Física, os mesmos expressam que deve sempre partir o planejamento, destacamos alguns trechos:

*A prática pedagógica **deve partir de um planejamento** bem elaborado, em cima de pesquisas e ações metodológicas eficazes, para que possamos desenvolver uma aula prazerosa com o nosso alunado(PE1).*

*Deve **ter um bom planejamento**, materiais e condições adequadas para que possa desenvolver um bom trabalho com os alunos (PE2).*

*Bom **planejamento** para que possa desenvolver um bom trabalho com os alunos (PE4).*

*[...] a prática do professor **deve facilitar o processo de aprendizagem** nas mais variadas dimensões para a socialização do aluno tanto no meio escolar e social (PE6).*

Concordamos com os participantes, que uma boa prática precede de teoria e fundamentos e para tanto é necessário pesquisas, além de estrutura de material e espaços nas escolas, bem como, condições organizacionais da escola para aula acontecer, porém não identificamos nas observações do espaço escolar o plano como norteador do desenvolvimento das aulas, inclusive observamos que os planos disponibilizados para conhecimento da pesquisa não condiziam com as ações desenvolvidas.

Segundo Imbernón (2011), a aquisição de conhecimentos está ligada a prática profissional e condicionada pela formação:



Por Isso é tão importante desenvolver uma formação na instituição educativa, uma formação no interior da escola. Como a prática educativa é pessoal e contextual, precisa de uma formação que passa de suas situações problemáticas. Na formação não há problema genérico para todos nem, portanto, soluções para todos; há situações problemáticas em um determinado contexto prático. Assim, o currículo de formação deve consistir no estudo de situações práticas reais que sejam problemáticas. (IMBERNÓN, 2011, p.17).

Nos diálogos e nas observações do espaço escolar os participantes relataram que não seguiam o plano por conta dos acordos que acontecem na escola e interferem na prática do professor de Educação Física e revelam como os demais profissionais de educação percebem essa área de conhecimento. O modo como as aulas aconteciam, transpareciam acordos e o posicionamento político dos professores. De acordo com Franco (2016), é na prática pedagógica que as instancias críticas das práticas educativas devem se estruturar numa perspectiva de transformação coletiva dos sentidos e significados das aprendizagens.

O professor, no exercício de sua prática docente, pode ou não se exercitar pedagogicamente. Ou seja, sua prática docente, para se transformar em prática pedagógica, requer, pelo menos, dois movimentos: o da reflexão crítica de sua prática e o da consciência das intencionalidades que presidem suas práticas. (FRANCO, 2016, p.543)

Sobre o fato das aulas, nas escolas observadas, acontecerem nas salas e com os alunos sentados, os professores relatam que tal situação acontece em decorrência da reclamação dos demais profissionais, sobre como: “[...] os alunos ficam suados, sujos, fedidos, eufóricos pós aula de Educação Física e isso incomoda os colegas, outra situação é o barulho que as crianças fazem e o perigo de se machucarem, pois por falta de espaço adequado, usam pátios e corredores, o que é inadequado e oferece riscos de acidente, citando que é muito comum os alunos se machucarem.” (Relato dos participantes).

A constituição do educador e seu modo de ser e agir, são características delineadas ao longo de sua trajetória formativa e profissional. A forma como os participantes, se posicionam, frente as contradições postas reverberam uma consciência ingênua, até mesmo, omissa sobre sua profissão e seu trabalho. Outra situação que impede as aulas de acontecerem foram da sala de aula, observamos

que nenhuma das escolas municipais visitada tem quadras e os espaços das escolas são pequenos, já as escolas estaduais todas tem quadra, no entanto, quando é possível, os professores improvisam nos pátios, refeitórios, corredores ou terrenos, porém ainda relatam questões de sol e/ou chuva, e condições precárias.

Acreditamos e defendemos que a Educação Física, enquanto disciplina integrada à proposta pedagógica da escola, e componente curricular obrigatório da Educação Básica, deve se constituir em um importante instrumento de formação para a cidadania, porém o que a pesquisa nos revela, é uma Educação Física negada, precarizada, que tem se restringido à execução de gestos motores (*“quando é possível”*), ou seja, tem se constituído como uma forma de controlar e disciplinar os “corpos”. Nessa perspectiva, enfatizamos que a forma de ensino, como visualizamos, está pautada no modelo de “transmissão-assimilação”, pois tem se preocupado mais com o corpo-objeto do que com o corpo-social.

Desse modo, é pertinente afirmar que os professores participantes, ainda não compreenderam as práticas corporais, como “prática humana” envolvida em três dimensões: política, ético-social e econômica. Portanto, destacamos o papel da formação que deve propiciar o conhecimento necessário para o fazer o sujeito pensar e perceber a realidade, identificando o projeto político-social (ideológico) que executa/constrói como possibilidade de legitimação de uma educação para a conscientização, na perspectiva de formar sujeitos críticos e emancipados.

Entendemos que o processo de conscientização é dialógico e tem como vertente a problematização da educação, no sentido de assumir o protagonismo, na concepção de educação popular de Paulo Freire, se constituindo resistência, organização e questionamentos ao poder constituído e determinante, tendo como alicerce a capacidade de transformar a realidade.

Neste estudo nos valem dos conceitos de prática docente e prática pedagógica segundo Franco (2016), a qual apresenta prática pedagógica como o trabalho realizado no espaço da escola em sua dimensão mais ampla, envolve o planejamento escolar e sua execução, a organização e funcionamento da escola, o comprometimento com processo ensino aprendizagem dos professores, alunos e demais profissionais da educação.

Observou-se a evidência do modelo de racionalidade técnica na formação inicial nas investigações. Esse modelo, leva o/a professor/a ser apenas um executor

técnico do trabalho docente, não considera a articulação teórico-prática e as questões relativas à totalidade e complexidade da prática educativa.

André (2002), defende que é de extrema importância que o/a professor/a desenvolva a capacidade de investigar, observar, formular questões e buscar instrumentos que o ajudem na prática docente. Para tanto, os cursos de formação devem propiciar condições de desenvolvimento dessa capacidade, para que se potencialize e materialize na prática profissional.

Frigotto (2010), defende que os processos formativos e pedagógicos sejam desenvolvidos para transformação dos sujeitos conscientes do seu papel social na sociedade de classes para superação desta. Pimenta (2012) enfatiza que o saber docente não deve ser formado apenas da prática, mas também nutrido pelas teorias da educação, onde ambos se ressignificam mutuamente e:

O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análises para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais, e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. Daí é fundamental o permanente exercício da crítica das condições materiais nas quais o ensino ocorre (PIMENTA, 2012, p.26).

Concordamos com Giroux (1997) e Freire (1996), quando apontam que é urgente e necessário que o professor tome consciência dos princípios que norteiam seu trabalho, em direção a sua autonomia. A falta de estrutura física e material é citado como a principal dificuldade enfrentada para desenvolver a prática pedagógica por todos os partícipes com destaque para o relato:

*Hoje luto muito pela **valorização** de minha **profissão** de ser uma educadora física, não é fácil, **não temos apoio** governamental, a maioria dos profissionais **não tem estrutura para trabalhar**, se quero um excelente resultado **tenho que arcar** muito com financeiro, mais **me sinto realizada** no final de tudo, reclamo da falta da ferramenta para trabalhar mais eu **gosto da profissão**, me sinto realizada em ver um aluno feliz em poder participar do esporte com o meu incentivo (sic)(PE5).*

Nas escolas localizadas nas vilas e vicinal, os espaços livres são maiores, em uma das escolas tem um campo ao lado da escola, porém o participante relatou que

para utilizá-lo tem que limpar e geralmente são encontrados animais peçonhentos perigosos, sendo esse o motivo de não utilizar o espaço com frequência, pois não pode limpar sempre relatando que o tempo que tem para essa limpeza é nos finais de semana, sobre a responsabilidade da secretaria responsável em prover a limpeza o mesmo relata que é muito difícil o pedido de limpeza ser atendido por não ser na sede e como o espaço é comunitário e não somente da escola, existe um conflito.

A escola ainda é a organização social, construída pela humanidade e apropriação do conhecimento, socialmente construído pela humanidade, tem como função a democratização dos conhecimentos produzidos historicamente, é um espaço de mediação entre sujeito e sociedade. Compreender a escola como mediação significa entender o conhecimento como fonte para efetivação de um processo de emancipação humana e, logo, de transformação social. Esse processo de apropriação que nos torna humanizados, é complexo e cheio de desafios.

A formação do professor deve estar ligada a tarefas de desenvolvimento curricular, planejamento de programas e, em geral, melhoria da instituição educativa, e nelas implicar-se, tratando de resolver situações problemáticas gerais ou específicas relacionadas ao ensino em seu contexto (IMBERNÓN, 2011, p.18).

Para o autor os professores precisam “[...] adquirir conhecimentos ou estratégias específicas”, das quais destaca, o planejamento, a pesquisa, a formação de grupos, “resolução de problemas”, relações com a comunidade, atividade sociocultural dentre outras. Os participantes que atuam nas escolas localizadas na zona rural, relatam/denunciam ter que limpar os espaços para poderem utilizá-lo. Os relatos nos levam a identificar a marginalização e precarização do trabalho docente, não que seja errado zelar pela escola, mas entendemos que deveria ser papel do estado/município cuidar e propiciar os espaços e estruturas adequadas para as escolas e dar condições dignas de atuação aos professores.

A partir das observações podemos inferir que as propostas desenvolvidas na disciplina de Educação Física ainda são semelhantes às atividades que eram desenvolvidas antes do processo formativo pelo PARFOR, apesar de citarem o planejamento, elemento indispensável para desenvolverem uma boa, identificamos a ausência do mesmo na maioria das situações vivenciadas. Dentre as justificativas, para a ausência do planejamento, destaca-se principalmente a falta de estrutura

física e material, sendo também esse motivo apontado pelos egressos como um fator de desânimo no exercício da profissão.

Identificamos o “isolamento” dos sujeitos no seu fazer, Franco (2016), acrescenta que o trabalho solitário não consegue transformar os espaços educativos, os contextos de atuação dos sujeitos são heterogêneos e com base no conceito de prática pedagógica definido pela autora não operam espaços de diálogos, a autora ainda faz uma observação sobre a prática docente vir a ser pedagógica, precisa pautar-se na reflexividade crítica, cumprir os afazeres religiosamente, cumprindo os requisitos burocráticos, não significa prática pedagógica inovadora, pois é somente na dinâmica da reflexão sobre/na/para ação que a prática é de fato pedagógica.

Segundo Franco (2012, p.159), “[...] pode-se dizer que as práticas docentes não se transformam de dentro da sala de aula para fora, mas ao contrário”, ou seja, a atuação docente pode ser transformada para melhor ou para pior conforme se apresentam as práticas pedagógicas instituídas. Assim o é, pelo contexto educacional negociado ou imposto, produzido historicamente, permeado por questões culturais e ideológicas.

Nesse sentido, depreende-se que apesar dos participantes apontarem a formação inicial, ofertada pelo PARFOR, como divisor de novas formas e metodologias de ensino, influenciando positivamente nas atividades profissionais, ainda existem lacunas formativas que impedem estes profissionais de ultrapassarem as práticas docentes e atuarem pedagogicamente em contextos adversos tais como, os espaços citados nesta pesquisa.

As práticas desenvolvidas pelos professores no âmbito escolar representam relações sociais, pois socialização, integração e troca de experiências são aspectos essenciais do cotidiano escolar “essa perspectiva se apoia na ideia de que o fazer docente é uma atividade que exige rumo e partilha” (FARIAS Et al., 2014). Essas relações que se estabelecem nesse contexto refletem a vivência dos sujeitos e reforçam os anseios e a perspectiva de um grupo dentro da sociedade. Ghedin (2012, p. 158) alerta que:

Muitos professores tendem a limitar seu mundo de ação e de reflexão à aula. É necessário transcender os limites que se apresentam inscritos em seu trabalho, superando uma visão

meramente técnica na qual os problemas se reduzem a como cumprir metas que a instituição já tem fixadas. Esta tarefa requer a habilidade de problematizar as visões sobre a prática docente e suas circunstâncias, tanto sobre o papel dos professores como sobre a função que cumpre a educação escolar. Isto supõe: que cada professor analise o sentido político, cultural e econômico que cumpre à escola; como esse sentido condiciona a forma em que ocorrem as coisas no ensino; o modo em que se assimila a própria função; como se têm interiorizado os padrões ideológicos sobre os quais se sustenta a estrutura educativa.

Não é nossa pretensão afirmar que os professores de Educação Física precisam aceitar a falta de estrutura e afins. Mas, sobretudo ressignificar os espaços-tempos a fim de promover a mediação de práticas que transcendam os espaços escolares. É preciso evidenciar os projetos desenvolvidos por um dos participantes. Este por sua vez, estava vivenciando e desenvolvendo pesquisas no mestrado e utilizando o espaço de atuação como “laboratório”. A postura deste profissional, comprova que o processo de formação continuada implica no fazer docente.

Sobre as concepções ou autores que os mesmos utilizam para sustentar seus planejamentos e práticas PE1 relata: “[...] *levo em consideração muitas coisas...pesquisa no material deixado pelo os professores do curso em mídia, em livros, em sites*”. Sobre a forma como desenvolve seu trabalho na escola cita que: “[...] *trabalho com aulas teóricas usando slide, apostilas, avaliação individual e em grupo e nas práticas faço atividades de acordo com a teoria, avaliação individual e em grupo*”

A prática docente é processual, dinâmica, e não se constitui na reprodução de ações, pelo contrário, se constitui por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e docente (NÓVOA, 1999).

Para que as propostas se concretizem é necessário que os princípios apresentados por Candau (1997) sejam postos em prática, e as condições mínimas para uma relação da teoria e prática como fundante na construção consciente da formação e prática docente, e como afirma a autora o conhecimento é contínuo à medida que é objeto de construção, desconstrução e reconstrução.

Pimenta (1999), alerta que não é correto pensar que apenas a reflexão na prática e sobre a prática será suficiente para o enfrentamento dos problemas

cotidianos, é preciso aproximação pressupostos teóricos e a prática pedagógica, neste sentido, a autora ainda afirma que a prática confere melhor entendimento da teoria, revelando a necessidade de nela fundamentar-se.

Os participantes citam os autores e obras como fontes para fundamentação do planejamento de ensino, conforme estão dispostos no quadro 14:

**Quadro 14:** Autores e obras que fundamentam as práticas

Alfredo Melhem	A prática da Educação física na escola. 2009 <i>Brincando e aprendendo Voleibol. 2004</i>
Ricardo Santa Cruz	<i>Foi professor formador, é doutor em ciências do movimento humano e atualmente tem um canal no youtube que discute assuntos relevantes na área, principalmente sobre a BNCC na Educação Física.</i>
Suraya Cristina Darido	<i>Educação Física na escola questões e reflexões. 2003</i> Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica. 2005
Vilma Lení Nista-Piccolo e Wagner Wey Moreira	<i>Corpo em movimento na Educação Infantil. 2012</i>
Coletâneas de atividades	Não citam o nome dos autores. Referem-se as coletâneas como base para o planejamento.

**Fonte:** Dados das entrevistas, 2020.

Quando indagamos sobre o que precisam de apropriar para melhorar o trabalho, os participantes indicam que precisam de “[...] apoio pedagógico, tecnológicos e formação continuada que ensine mais práticas” (PE1), “apoio material” (PE2; PE4, PE6), “Dar continuidade nos estudos, me capacitar mais” (PE3), “[...] acompanhamento pedagógico de perto, pois até hoje para a educação escolar é para formar um atleta, um esportista somente isso” (PE5)

O que Contreras (2002, p.197), afirma:

A perspectiva do docente como profissional reflexivo nos permite construir a noção de autonomia como um exercício, como forma de intervenção nos contextos concretos da prática onde as decisões são produto de consideração da complexidade, ambiguidade e conflituosidade das situações.

O autor esclarece que a autonomia não é uma definição conceitual, mas a forma pela qual conduzimos a ação, para tanto a escola precisa se constituir como espaço de efetivação da autonomia, comprometido com o projeto coletivo de mudança, buscando soluções aos problemas apresentados na prática como afirma

Freire (1996, p. 42-43) “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”.

Contreras (2002), apresenta três dimensões que devem pautar a prática pedagógica: a obrigação moral; compromisso com a comunidade; e a competência profissional. A obrigação moral no sentido de se preocupar com as implicações das intencionalidades das ações e o que é desejável. O compromisso com a comunidade no sentido de superar as práticas solitárias e encarar as partilhas como responsabilidade social. Por fim, a competência profissional que transcende o sentido técnico dos recursos didáticos: trata-se de competências profissionais complexas que articulam habilidades, princípios e a consciência da importância do seu trabalho e de suas consequências.

Acreditamos que a melhoria na qualidade do ensino requer bons professores, porém bons professores consequentemente precisam ser bem formados e também ter condições para desenvolver um bom trabalho. As condições de trabalho atuais não permitem aos professores um melhor desempenho profissional, pois só a formação não é suficiente.

Sabemos que, além de qualquer tipo de formação inicial ou continuada, só haverá mudanças no ensino e na sua qualidade se houver investimento nas condições de trabalho: salários e carreira, tempo coletivo para reflexão no interior da escola, e outros fatores.

As modificações sociais e as exigências para a formação e para o trabalho docente emergem da insegurança e necessidades formativas que se apresentam. Acreditamos na formação contínua permanente como ponto de partida para melhoria da formação, como uma condição de promover o desenvolvimento profissional.

Para Freire (1996) a reflexão deve permear a prática da vida e profissional e a formação deve transcender o caráter de atualização para ser uma necessidade permanente, condição de transformação pessoal e profissional. Sendo assim, a educação é um processo fundamental, e por meio dela ocorrem as apropriações que dão sentido as objetivações.

Desse modo, a formação impulsiona as concepções práticas do trabalho docente, este por sua vez dimensiona o papel social, político e cultural que intencionam o processo de ensino-aprendizagem, direcionando as ações que resultam em mudanças ou apenas fortalecimento do sistema existente, se



caracterizando a prática pedagógica como um conjunto de ações carregadas de intencionalidade e consciência com um objetivo fim.

São muitas os estudos que apresentam os programas de formação de professores “insuficientes”, e essa afirmativa é uma expressão dos sentimentos dos professores que indicam até um desinteresse causado pelo distanciamento da formação e a profissão, não atendendo as necessidades e conseqüentemente não propiciam uma mudança da realidade.

Os professores precisam ser e estar comprometidos com a difícil tarefa de ensinar que, por sua vez, exige dos profissionais sentido e responsabilidade, e como afirma Nóvoa:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1992, p.25).

Freire (1996), Nóvoa (2009), reforçam a necessidade de considerar a presença da profissão na formação como condição fundamental de sucesso e uma educação de qualidade e igualdade por meio da reflexão crítica sobre a prática.

Ressalta-se que o desenvolvimento profissional é compreendido como um fenômeno dinâmico que acontece durante toda a vida, como um construto. Dessa maneira, é necessário (re)encontrar campos de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, possibilitando aos docentes participarem de seus processos de formação e empregar-lhes um sentido de acordo com suas histórias de vida.

São as perspectivas ideológicas que desenham um compromisso de responsabilidade com as populações que tradicionalmente ficaram de fora das políticas públicas implantadas no país e as Universidades como é o caso desses professores que necessitam de formação pelo PARFOR, na sua maioria são de áreas desfavorecidas e por mais que não tivessem os requisitos mínimos de formação, são eles que cumprem um papel de extrema relevância na minimização da dívida histórica e diminuição das diferenças sociais com os menos privilegiados.

Ao discutirmos a formação de educadores, não podemos ignorar a complexidade desse fenômeno, nem nos esquecermos de que esse processo, por si só, não será suficiente para resolver séculos de atraso educacional e dezenas de anos de dívida social. Os processos de formação desses profissionais devem vir acompanhados por um conjunto de infraestrutura necessária à escola e seu funcionamento para que o desenvolvimento social e econômico ocorra (GHEDIN, 2012, p.15).

Discutir a formação, segundo Ghedin (2012), é antes de tudo compreender que, ela por si, não é suficiente e nem será para resolver os problemas educacionais, sendo apenas um dos inúmeros fatores que necessitam de atenção na educação. A educação, no contexto capitalista, tem sido ao longo de um período histórico e cultural, um meio de controle e alienação.

A formação de professores deve ser concebida como um dos componentes de mudança em conexão estreita com outros setores e áreas de intervenção, e não como uma espécie de condição prévia de mudança. A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para transformação da escola.

Diante do que se apresenta, conclui-se que ainda é necessário fortalecer o processo de mudanças nas estruturas curriculares e organizacionais das instituições de formação e reformas específicas de formação que segundo Duarte (2015), geralmente tendem a negar as posições e com interesses conflitantes e antagônicos porque representam classes diferentes no seio da sociedade, ou seja, estão em direções opostas. Assim, reformas produzidas nas instituições sem tomar os professores como parceiros/autores não transformam a qualidade social da escola.

O que observamos nos estudos e teóricos da educação citados neste trabalho é a crítica ao modelo de formação baseado na racionalidade técnica, por considerarem que esse modelo caracteriza-se por uma formação fragmentada, baseada na formalidade de conhecimentos científicos apenas como descrição sem análise nem compreensão efetiva da aplicabilidade na realidade, se constituindo como uma formação que não inter-relaciona a teoria e a prática como elementos indissociáveis, do processo formativo e do trabalho docente.

Como afirma Pimenta (2012), a atividade teórica sem relação com a prática não leva a transformação da realidade, bem como, a prática por si só não é suficiente para tal, é necessário pois, compreender que a relação teoria e prática são

indissociáveis. Compreendemos que a formação é o ponto de partida para emancipação e autonomia dos professores, essa emancipação é compreendida na capacidade do/a professor/a saber-ser-fazer, em um movimento constante de construção teórico-prática do conhecimento e a investigação-ação um meio de viver a conscientização (FREIRE, 1987).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o intuito de colaborar para a afirmação do campo científico sobre a formação de professores, a presente pesquisa, buscou analisar a contribuição da formação inicial no desenvolvimento profissional de professores egressos do curso de primeira licenciatura em Educação Física ofertado pelo PARFOR via IFRR no município de Rorainópolis.

Nessa perspectiva, buscamos compreender como o objeto é situado nas produções acadêmicas, especificamente, pelas teses e dissertações, como fundamento que delineou o caminhar teórico-metodológico dessa pesquisa, apresentamos dados e reflexões sobre as pesquisas desenvolvidas, que revelam as produções acadêmicas no campo da educação sobre formação de professores tendo como espaço/tempo o PARFOR.

Ressaltamos a relevância desta pesquisa ao identificar que na região norte, especificamente, no/sobre o estado de Roraima é o primeiro estudo sobre a formação e a prática de egressos do programa. As pesquisas evidenciaram que a formação pelo PARFOR se deu de forma fragmentada, descontextualizada com a realidade dos sujeitos, portanto não propiciando o rompimento do modo de produção atual.

Os estudos analisados no EQ apresentam as fragilidades do programa e como a implementação deste tem sido baseada em um projeto histórico de precarização da educação. As pesquisas selecionadas evidenciam uma tendência de manutenção da racionalidade técnica e prática nas análises de como aconteceram as formações nos mais diferentes cursos pelo Brasil.

Sobre a forma como a formação se desenvolveu, identificamos que os resultados dos trabalhos apresentam uma instrumentalização do conhecimento, corroborando com a constituição de práticas pedagógicas sem sustentabilidade teórica, fragmentada e superficial, o que pudemos confirmar que se acentuou na formação investigada.

A formação de professores, de forma geral, e de professores da/para educação básica, de forma específica, se configuram desde os anos 1990 um ponto de discussão e de esforços em termos de políticas. O que pode ser identificado no cerne dessas políticas é uma dualidade de perspectivas, a princípio contraditórias:

uma em defesa da qualidade da formação necessária para atender um paradigma capitalista, outra em prol da qualidade no sentido potencial de melhorar a educação básica e emancipação econômica, política e social dos sujeitos.

Partimos da compreensão do docente como produto de sua formação, que de acordo com a discussão tecida, apresentou-se historicamente desqualificada. Por ser um estudo sobre a formação e prática de egressos, iniciamos o trabalho a partir da indagação: que percepção os egressos da primeira licenciatura em Educação Física do PARFOR/IFRR de Rorainópolis têm sobre sua formação inicial, em particular, sobre as reverberações dessa experiência em sua prática pedagógica/atuação profissional?

O PARFOR foi implementado no Brasil em um contexto de regulação da profissão, com objetivo de cumprir os dispositivos legais, e fomentar a formação mínima necessária aos docentes em exercício na Educação Básica. O programa surge com a justificativa de ampliar a qualificação e como condição de melhoria da educação básica.

Embora a formação pelo PARFOR, seja uma forma de assegurar aos professores da educação básica, direitos e garantias, compreendemo-nos como sujeitos sociais, que lutamos pela educação pública de qualidade para todos, e portanto, estamos do lado oposto das reais intenções das políticas governamentais, o que ainda se perpetua, por meio de políticas de formação de caráter paliativo, é a formação precária, fragmentada e ao mesmo tempo uma exigência de competências para quem desenvolve um trabalho em forma de exploração desumana e desigual.

As políticas de formação têm se importado menos com a democratização e acesso ao conhecimento, e mais em expandir quantitativamente a escolaridade, mesmo em condições de qualidades empobrecidas, desenvolvendo políticas e reformas de formação que estão cada vez mais fragmentadas, aligeiradas, acompanhadas, frequentemente, de explícitas “desqualificações das universidades para realizar essa formação” e ainda falta de incentivos para pesquisas sobre a formação dos professores e suas práticas nas escolas públicas, temos como pressuposto de estudo, que a formação inicial em Educação Física ofertada pelo PARFOR em Roraima foi desenvolvida de forma distanciada da realidade e das necessidades formativas dos professores em questão.

As pesquisas revelam que a superação do modelo de formação baseado na racionalidade técnica ainda, é considerado um problema emergente. Apontam a

racionalidade crítica-reflexiva como ideal epistêmico de formação. A Educação Física ainda não assumiu uma configuração dialógica, o tecnicismo prevalece nas formas de ser/saber/fazer dos professores da área.

Dialogar com os egressos sobre seus percursos formativos, nos possibilitou perceber e identificar os sentidos e significados da formação em Educação Física e a dimensão desta em suas vidas. Nos revelou quem são os sujeitos que vivenciaram a formação, suas condições de vida e de trabalho, bem como os determinantes que limitam, ora impossibilitam, o fazer docente. Os participantes revelaram dificuldades no modo de ser professor, destacando um distanciamento da pesquisa como elemento articulador da teoria-prática, inclusive citando como dificuldades de fazer a conexão teórico-prática e transformar prática em teoria.

A formação pelo PARFOR atendeu as expectativas profissionais no quesito valorização, com relação a questão salarial e realização profissional com relação ao valor pessoal e também pelo curso ter sido o primeiro e único da região. Os participantes destacam que o curso possibilitou conhecimentos que promoveram um maior desempenho e responsabilidade quanto a atuação profissional, por outro lado o que destacamos é a necessidade de melhoria das condições de trabalho para que de fato promova o desenvolvimento profissional. A formação é um elemento importante, mas não é o único e talvez não seja o decisivo

O desenvolvimento profissional é um conjunto de fatores que possibilitam e impedem que o professor progrida em sua vida profissional. A melhoria da formação ajudará esse desenvolvimento, mas a melhoria de outros fatores (salário, estruturas, níveis de decisão, níveis de participação, carreira, clima de trabalho, legislação trabalhista etc.) tem papel decisivo nesse desenvolvimento (IMBERNÓN, 2011, p.46).

Reconhecemos que a importância do PARFOR é inegável, principalmente quando analisamos que em Roraima no ano de 2009, 105 professores atuavam sem ter pelo menos o ensino médio; 3.495 tinha formação equivalente ao Ensino Médio, enquanto 2.607 professores eram graduados, desses, 2.483 em licenciatura e 124 bacharéis. Em 2018 esse quantitativo de professores que não tem a formação mínima é menor e 5.007 professores da Educação Básica possuem formação em licenciatura.

O quantitativo de professores com ensino superior em 2018 é o dobro de 2009, porém o número de professores atuando com ensino fundamental e médio, ou seja, sem a formação mínima exigida ainda é uma meta a ser alcançada e acredita-se na necessidade da continuação do PARFOR para alcançar esses professores sem formação, bem como a permanência do programa com oferta de pós-graduação, na verdade, o que defendemos é a necessidade de um programa permanente de formação para os docentes da educação básica que contemple a articulação das propostas de ensino com as demandas da prática e da realidade das escolas em todos os contextos.

Diante dos dados, podemos afirmar que o PARFOR contribuiu, à medida que democratizou o acesso a formação em licenciaturas e formação pedagógica nas/pelas Instituições de Ensino Superior Públicas, com destaque para a turma referenciada por ter sido inclusive ofertada no contexto de atuação e moradia dos sujeitos, o município de Rorainópolis, do Estado de Roraima, na região norte e do Brasil de modo geral.

Todavia, defendemos como necessária, uma reflexão sistemática, sobre as fragilidades. O princípio da tríade ensino, pesquisa e extensão previsto no PPC do curso não foi contemplado nas falas dos participantes e podemos inferir que a forma aligeirada como o curso aconteceu não reafirmou a tríade e fragilizou a qualidade da formação acentuando uma precarização.

Por mais que a formação tenha acontecido no período de 4 anos, em um processo que aproximou a Instituição formativa com a realidade dos professores que cotidianamente fazem do ensino uma forma de ser/saber/fazer nas escolas públicas, principalmente, nas escolas “invisíveis” permeadas de situações atípicas e desafiadoras, nas múltiplas dimensões da profissão: a escola ribeirinha, escola do campo, escola rural, escola indígena, etc., ainda assim os participantes evidenciam que a formação não contemplou os contextos no sentido de problematizá-los e demandas ainda emergenciais.

Observamos uma precarização e um esvaziamento no que se refere o enftretamento das condições de trabalho. Partimos desse pressuposto para afirmar que a formação inicial em Educação Física ofertada pelo PARFOR/IFRR em Roraima foi desenvolvida de forma distanciada e fragmentada da realidade e das necessidades formativas dos professores, não promovendo o rompimento do

pensamento técnico-prático e corroborando para manutenção de um ensino fragmentado e superficial.

A realização deste estudo nos oportunizou apreender que a Educação Física, na percepção dos sujeitos, é considerada uma atividade escolar e que ainda é preciso superar as concepções que compreendem à docência na área, na perspectiva do “saber fazer”.

Compreender como o processo de formação reverberou na atuação profissional dos docentes, indicando que ainda se faz necessário uma formação que ofereça condições para os professores superarem o modelo de racionalidade técnica e promova uma formação sólida com base na reflexividade crítica que venha influenciar na atuação, de modo, a dar condições de luta pela valorização profissional e por melhores situações de trabalho.

A formação também servirá de estímulo crítico ao constatar as enormes contradições da profissão e ao tentar trazer elementos para superar as situações perpetuadoras que se arrastam há tempo: alienação profissional - por estar sujeitos a pessoas que não participam da ação profissional -, as condições de trabalho, estrutura hierárquica etc. E isso implica, mediante a ruptura de tradições, inércia e ideologias impostas, formar o professor na mudança e para mudança por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo, e abrir caminho para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada, já que a profissão docente deve compartilhar o conhecimento com o contexto(IMBERNÓN, 2011, p.15).

Finalizamos, no entanto, temos a consciência de que o percurso em busca do conhecimento não termina, pelo contrário, esse estudo apenas fortalece a concepção de que as lacunas formativas podem ser superadas pela pesquisa e reflexão sobre a ação, a maior contribuição deste estudo é particular, a reflexão provocada no percurso investigativo, promove a formação e autoformação contínua de quem pesquisa.

O ano de 2020, foi de muitas mudanças e adaptações, impostas pela pandemia do Covid-19 e conseqüente, distanciamento social, que passou a ser a orientação mais emergente e adequada para evitar a disseminação do vírus. No entanto, essa medida, impactou negativamente em todas as esferas da sociedade, principalmente na Educação Básica, as formas de ensino-aprendizagem passaram/passam por um desafio, sem precedente.



Foi necessário um reinventar da profissão, para encontrar novas formas de atuar. Desse modo, compreendemos durante a pesquisa, a partir das situações e interações vividas, que a prática pedagógica não se restringe ao espaço da sala de aula, no ambiente escolar, a prática se constitui na relação dos atores que estão conectados ao espaço, porém nesse momento, o espaço da escola transcendeu o *lócus*, o ensino tem se caracterizado pela interconectividade por meio das ferramentas tecnológicas que permitem a interação remota.

Ao mobilizar saberes, para o “reinventar”, os professores refletem suas práticas e conceitos, considerando que suas ações não são mais restritas a um contexto, dessa forma, a reflexão na/sobre a ação permite uma prática mais consciente e autônoma. A Educação Física, área do conhecimento, com peculiaridades que exigem a presencialidade, considerando as formas de expressão e linguagem, bem como o ter o movimento como elemento específico.

Contudo, acreditamos que a situação, os diálogos e o espaço de interação proposto por esta pesquisa tenha propiciado uma reflexividade crítica, no momento que discutimos a realidade vivenciada, o contexto e a condições de atuação, ao mesmo tempo que as reflexões compartilhadas permitiu desenvolvimento de competências e ressignificação da própria prática, ao buscar novas situações didáticas, os professores tiveram uma oportunidade de refletir criticamente sobre o seu lugar e o papel, enquanto profissional capaz, na perspectiva de Freire (1996), de conduzir uma emancipação

[...] A reflexão crítica não se pode ser concebida como um processo de pensamento sem orientação. Pelo contrário, ela tem um propósito muito claro, ao definir-se diante dos problemas e atuar conseqüentemente, considerando-os como situações que estão além de nossas próprias intenções e atuações pessoais, para incluir sua análise como problemas que têm sua origem social e histórica. (CONTRERAS, 2002, p. 163).

Como exposto, o processo de reflexão conduzido por esta pesquisa, ao propor uma tomada de consciência sobre a formação e suas práticas, permitiu um questionamento acerca das implicações desse processo com as intencionalidades que conduzem o fazer docente em contextos amazônicos, ao mesmo tempo que, rememorou-se um processo formativo, passou-se por outro, pois ao questionar,

buscar, novas formas de transformar velhas concepções e formas de fazer já estruturadas, compreendemos como uma (auto) formação, apesar do pouco tempo.

Encerramos esse estudo, acreditando que as relações e o diálogo estabelecido, permitiram encontros e desencontros que propiciaram reflexões individuais e coletivas sobre a realidade amazônica, formando também um grupo de luta e resistência, despertando inquietações e necessidade da busca por novos saberes e conhecimento.

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. de. . Texto, contexto e significado: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, [S.l.], v.45, p.66- 71, maio 1983. Disponível em:<<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1491>>. Acesso em:18/04/2020.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 2002.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. . **Formação de professores: a constituição de um campo de estudos**. Educação, Porto Alegre, RS, v. 33, n. 3, p. 174-181, 2010.
- ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- BARROS, J. L. da C. **Relatório do Estágio Pós-Doutoral**. Universidade Estadual do Ceará – UECE/ Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, Fortaleza, Ceará, 2019.
- BASTOS, R. dos S. **A Formação de Professores de Educação Física no PARFOR: implicações na Organização do Trabalho Pedagógico**. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação Física). Universidade do Estado do Pará, Belém, 2013.
- BETTI, I. R. & BETTI, M. **Novas perspectivas na formação profissional em Educação Física**. Motriz, v.2, n.1, p.10-15, 1996.
- BETTI, M. **Educação Física Escolar: ensino e pesquisa-ação**. Ijuí: Unijuí, 2013.
- BETTI, M. **Educação Física e Sociedade**. São Paulo: Ed. Movimento, 1991.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.
- BONFIM, A. B. C. **O exercício da reflexão em um programa de formação continuada de professores de Educação Física em Roraima**. Tese (Doutorado). Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2014.
- BORGES, C. **O professor de educação física e a construção do saber**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.
- BRACHT, V. **Educação física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.
- BRACHT, V. **Educação física: conhecimento e especificidade**. In: SOUSA, E. S.; VAGO, T. M. (Org.). Trilhas e partilhas: educação física na cultura escolar e nas práticas sociais. Belo Horizonte: Cultura, 1997a. p. 13-24.

BRASIL. CAPES. **Relatório de Gestão do PARFOR**. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB. 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Parecer CNE/CES 0138/2002, de 03 de abril de 2002. **Diretrizes Curriculares do Curso de Graduação em Educação Física**. Brasília, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/13802EdFisica.pdf>>. Acesso em: 20/04/2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Decreto N° 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 30 de janeiro de 2009.

BRASIL. **Decreto nº 1.331 A, de 17 de fevereiro de 1854. Aprova o regulamento para a reforma do ensino primario e secundario no Municipio da Côrte**. Collecção das leis do Império do Brazil, Rio de Janeiro, tomo 17, parte 2ª, seção 12ª, p. 45-68, fev. 1854. Disponível em: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes\\_escritas/3\\_Imperio/artigo\\_004.html](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/3_Imperio/artigo_004.html)>. Acesso em: 10/06/2019

BRASIL. **Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879**. Reforma o ensino primario e secundario no Municipio da Corte e o superior em todo o Império. Collecção das leis do Império do Brazil, Rio de Janeiro, parte 2ª, p. 196-207, abr. 1879. Disponível em: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes\\_escritas/3\\_Imperio/artigo\\_009.html](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/3_Imperio/artigo_009.html)>. Acesso em: 10/06/2019

BRASIL. **Decreto nº 7.415, de 30 de dezembro de 2010**. Institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento de programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências.

BRASIL. **Lei n. 11.114, de 16 de maio de 2005**. Altera os arts. 6o, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm)>, acesso em 10/06/2019

BRASIL. **Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Planalto Central, 2013.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. **Lei nº 4.024/1961, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1961. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm)>.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCivil\\_03/leis/L5540.htm](http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/leis/L5540.htm).

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm)>.

BRASIL. **Lei nº 7.518, de 14 de Julho de 1986**. Autoriza o Poder Executivo a criar a Escola Técnica Federal do Território Federal de Roraima. Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 15 jul. 1986.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9394**. Brasília: MEC/SEF, 1996.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 8/2008**, aprovado em 2 de dezembro de 2008 (Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de Educação Superior);

BRASIL. Plano Nacional de Educação. **Lei 10. 172/01**. Brasília: Plano: MEC/INEP, 2001.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 1/2002, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Documento aprovado em 18.02.2002, publicado no DOU em 09.04.2002.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1/ 2009**. Estabelece Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de Educação Superior. Disponível em <http://blogdocne.blogspot.com/2009/02/resolucaocnecp-n-012009.html>. Acesso em:

CANDAU, V. M. Formação Continuada de Professores: Tendências Atuais. In: CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997.

CARNEIRO, C. R. **A experiência formativa na 1ª licenciatura em Pedagogia do PARFOR/UEA e seus sentidos constituintes à experiência laboral na Educação Infantil em uma escola municipal de Autazes/AM**. 2016. 216 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2016.

CARR, W., & KEMMIS, S. **Teoría Crítica de la Enseñanza: La investigación acción en la formación del profesorado**. Barcelona: Ediciones Martínez Roca, 1986.

CARVALHO, C. P. **As necessidades e expectativas das professoras-estudantes da pedagogia/Parfor sobre sua formação docente frente aos desafios da prática profissional**. 2014. 274 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Católica de Santos, Santos, 2014.

CARVALHO, M. C. A. de. Uma década de formação de professores pelo PARFOR: desafios, lições e perspectivas na conjuntura atual. **Formação em Movimento** v.2, i.2, n.4, p. 459-476, jul./dez. 2020.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil: A História que não se conta**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

CASTRO, A. M. Amazonas: mulheres e formação docente no Parfor. **Momento - Diálogos em Educação**, [S. l.], v. 27, n. 3, p. 47–64, 2019. DOI: 10.14295/momento.v27i3.5630. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/5630>. Acesso em: 8 mar. 2021.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação de hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2001.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo, SP: Cortez, 2000.

CONFED. **Resolução nº 046/2020 de 18 de fevereiro de 2002**. Dispõe sobre a Intervenção do Profissional de Educação Física e respectivas competências e define os seus campos de atuação profissional. Rio de Janeiro: CONFED, 2002. Disponível em: [http://www.confed.org.br/extra/resolucoes/conteudo.asp?cd\\_resol=82](http://www.confed.org.br/extra/resolucoes/conteudo.asp?cd_resol=82). Acesso em: 18 de fevereiro de 2021.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA JUNIOR, C. F. F. História da Educação Física no Brasil: reflexões a partir do Colégio Pedro Segundo, **Revista Digital** - Buenos Aires - Año 13 - Nº 123 - Agosto de 2008. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd123/historia-da-educacao-fisica-no-brasil-colegio-pedro-segundo.htm> Acesso em 21/05/2019.

DARIDO, C. S., et al. Livro didático na educação física escolar: considerações iniciais. **Motriz**, Rio Claro, v. 16, n. 2, p.450-457, 2010. Disponível em <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/1980-6574.2010v16n2p450>. Acesso em: 05 set. 2018.

DARIDO, S. C. e RANGEL, I. C. A. **Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan. 2005

DARIDO, S. C. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DELEUZE, G. e GUATTARI, F. **Mil Platôs - capitalismo e esquizofrenia**. v.3. Rio de Janeiro: Ed. 34 Letras, 1996.

DEMO, P. **Complexidade e Aprendizagem: A dinâmica não linear do conhecimento**. São Paulo: Atlas, 2002.

DEMO, P. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 12. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DEMO, P. **Pesquisa social**. Serviço Social & Realidade, Franca, v. 17, n. 1, p. 11-36, 2008.

DINIZ PEREIRA, J. E. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, 1999.

DINIZPEREIRA, J. E. **A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente**. In: DINIZPEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K. M. (orgs). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 11-42.

DINIZ-PEREIRA, J. E. **Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social**. Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade, v. 1, p. 21-33, 2014.

DUARTE, N. **A importância da concepção de mundo para a educação escolar: por que a pedagogia histórico-crítica não endossa o silêncio de Wittgenstein**. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 7, n. 1, p. 8-25, jun. 2015.

ELLIOTT, J. **La investigación-acción en educación**. Madrid: Morata, 1990.

FARIAS, I. M. S; SALES, J. C. B.; BRAGA, M. M. S. C.; FRANÇA, M. S. L. M. **Didática e Docência**. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2014.

FAZENDA, I.(Org). **Metodologia da pesquisa educacional – 10. Ed. – São Paulo, Cortez, 2006**

FIGUEIREDO, Z. C. C. (org.). **Formação Profissional em Educação Física e o mundo do trabalho**. Vitória, ES: Gráfica da Faculdade Salesiana, 2005.

FRANCO, M. A. R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, Dec. 2016.

FRANCO, M. A. R. S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Líder Livro, 2008.

FREIRE, J. B. **Da escola para a vida**. In: VENÂNCIO, S.; FREIRE, J. B. **O jogo dentro e fora da escola**. Campinas, SP: Autores Associados, Faculdade de Educação Física da UNICAMP, 2005.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. São Paulo: Paz e terra, 1987.

FREIRES, A. C. S. **A Formação em Serviço do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará: Implicações na Prática Pedagógica do Professor-Aluno/Egresso do PARFOR**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) -Instituto de Ciências da Educação Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém-PA, 2017.

FREITAS, H. C. L. de A. (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, pág.1203-1230, outubro de 2007.

FRIGOTTO, G. "As reformas educativas e o retrocesso democrático no Brasil nos anos 90". In: Linhares, C. (Org.). **Os professores e a reinvenção da escola – Brasil e Espanha**. São Paulo: Cortez, 2001.

FRIGOTTO, G. **A educação e a crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GADOTTI, M. **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito**. 5 ed. São Paulo: Cortez-Autores Associados, 1984.

GALVÃO, Z. Educação Física Escolar: A Prática do Bom Professor. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte – 2002**, 1(1):65-72. Disponível em: <<http://efbr.com.br/25/10/2011/biblioteca/educacao-fisica-escolar-pratica-bom-professor/>> Acessado em: 22/10/2018.

GARCIA, C. M. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. de A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GHEDIN, E. **Educação do campo: epistemologia e práticas**. São Paulo: Cortez, 2012. 448 p.

GHEDIN, E.; FRANCO, M.A.S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2.ed. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

GIMENO SACRISTÁN, J. **A educação obrigatória: seu sentido educativo e social**. Trad. Jussara Rodrigues. - Porto Alegre: Artmed, 2001.



GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais transformadores**. Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GUTIERREZ, W. **História da Educação Física**. 1972.

HEIDEGGER, M. **Ser e tempo**: Parte I. 12<sup>o</sup> edição. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional de professores. In: NÓVOA, A. (org). **Vida de professores**. Porto Editora. 2000.

HUSSERL, E. **A Idéia da Fenomenologia**. Tradução: Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1990.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

KLEHM, R. B. **Avaliação da aprendizagem em Educação Física**: um estudo sobre as práticas avaliativas docentes nos anos finais do Ensino Fundamental em duas escolas de Ouro Fino-MG. Dissertação de Mestrado. Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, 2015.

KUNZ, E. **Educação Física**: ensino & mudanças. Ijuí: Unijuí, 1991.

LACERDA, E. G.; DINIZ, A. M. A. **Reforma agrária e produção rural no município de Rorainópolis, Roraima – Brasil**. In: XIII ENANPEGE, São Paulo, 2019.

LARROSA, J. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autentica, 2004.

LEÃO, L. D.; BARROS, J. L. DA C. Uma revisão integrativa sobre a formação de professores de educação física no brasil: uma revisão sistemática. **Revista Amazônica: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas**, v. 3, n. 1, p. 114-130, 17 jul. 2018.

LEITE, Y. U. F.; GHEDIN, E.; ALMEIDA, M. I. de. **Formação e professores: caminhos e descaminhos da prática**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. D. A. **Pesquisa em educação**: Abordagens qualitativas. São Paulo: Editora EPU, 1986.

MAFRA, J. F. Prefácio ou como se aproximar da verdade dos fatos. In: SOUSA, C. A.; NOGUEIRA, V. A.; MALDONADO, D. T. **Educação física Escolar e Paulo Freire: ações e reflexões em tempos de chumbo**. (p.13-16), Curitiba: CRV, 2019.

MEDINA, J. P. S. **A educação física cuida do corpo... e “mente”**. Campinas: Papirus, 1983.

MEKSENAS, P. **Pesquisa social e ação pedagógica**: Conceitos, métodos e práticas. São Paulo: Editora Loyola, 2002.

MELO, K. M. S. **Formação e profissionalização docente: o discurso das competências.** Maceió: EDUFAI, 2007.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MINAYO, M. C. De S. - **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 4. ed. São Paulo, 1996.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade.** 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOREIRA, W. W.; SIMÕES, R. Educação Física, Esporte e Corporeidade: associação indispensável. In: MOREIRA, W. W.; NISTA-PICCOLO, V. L. (orgs.). **Educação física e esporte no século XXI.** Campinas: Papirus, 2016.

MOREIRA, W. W.; CHAVES, A. D.; SIMOES, R. M. R.; CORPOREIDADE: uma base epistemológica para a ação da Educação Física. **Motrivivência**, v. 29, n. 50, p. 202-212, maio/2017.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2000.

MORIN, E. **O método 1: A natureza da natureza.** Lisboa: Publicações Europa-América, 1987.

MORMUL, N. M.; MACHADO, M. C. G. **Rui Barbosa e a educação brasileira: os pareceres de 1882.** Cadernos de História da Educação (UFU. Impresso), v.12, 2013, p.277-294.

MOTA, M. B. **O habitus acadêmico: o curso de pedagogia do PARFOR – URCA e sua influência na ação docente dos alunos-professores.** Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2015.

NASCIMENTO, V. F. do. **O currículo produzido nas veredas da prática na formação do pedagogo na UECE.** Tese (Doutorado) -Universidade Estadual do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Doutorado em Educação, Fortaleza, 2019.

NÓBREGA-TERRIEN, S. M.; TERRIEN, J. Os trabalhos científicos e o estado da questão. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 15. n. 30, p. 5-16, 2004.

NOGUEIRA, F. M. M. **O lugar e a utopia: história e memórias de migrantes nordestinos em Roraima (1980 a 1991).** Boa Vista, 75f. Monografia (História)– Universidade Federal de Roraima. 2011.

NOVOA, A. (Org.) **Profissão professor.** Portugal: Porto, 2. ed. Trad. Irene Lima Mendes Et.al., 1999.

NOVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa, Portugal: EDUCA, 2009. Disponível em: <<http://www.etepb.com.br/arqnews/2012textoprofessoresimagensdofuturopresente.pdf>>. Acesso em: 31 ago. 2017

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Portugal: Publicações dom Quixote, 1992, p. 15-34.

OLIVEIRA, J. J. G. de. **Formação docente no PARFOR na visão de alunos-professores e implicações em suas práticas pedagógicas**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2016.

OLIVEIRA, R. G. **A herança dos descaminhos na formação do Estado de Roraima**. São Paulo, 2003. Tese de Doutorado/ USP.

OLIVEIRA, V. M. de. **O que é Educação Física?** 11ªed. Ed. São Paulo: Brasiliense, 2004. (Coleção primeiros passos).

PACHECO, J. A. MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O.; **Políticas Educacionais nos anos 90: A Formação de Professores no Brasil e em Portugal**. Educar em Revista, Curitiba, n 18, p.185-200, 2001.

PALMA, J. A. V. **A formação continuada do professor de Educação Física: possibilitando práticas reflexivas**. Tese (doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, 2001.

PEIXOTO, J. P. **Contribuições do curso de Pedagogia Parfor para as práticas pedagógicas de professores da Educação Infantil**, 2015. Dissertação (Mestrado) – Curso de Ensino, Universidade do Vale do Taquari - Univates, Lajeado, 23 jun. 2015.

PEREIRA, M. E. G. **O curso de licenciatura em Pedagogia/PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica: implicações na prática pedagógica dos alunos-professores, do polo de Imperatriz MA**. 2016. 127 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2016.

PÉREZ GÓMEZ, A.I. O pensamento prático do professor: a formação do professor como prático reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p.93 – 114.

PIMENTA, S.G; GHEDIN, E; FRANCO, M.A.S. **Pesquisa em Educação Alternativas Investigativas com Objetos Complexos**. Edições Loyola. São Paulo – 2006.

PIMENTA, S. G. Apresentação. In: LEITE, Y. U. F.; GHEDIN, E.; ALMEIDA, M. I. de. **Formação e professores: caminhos e descaminhos da prática**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

PIMENTA, S. G. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIRES, J. M. Q. **Da profissionalização à mudança das práticas pedagógicas: a contribuição do curso de Pedagogia/Parfor** – Polo de Igarape-Miri. 2017. 133 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2017. Programa de Pós-Graduação em Educação.

RAMOS, J. J. **Os exercícios físicos na história e na arte**. São Paulo: Ibrasa. 1982

RODRIGUES, D. F. **Os significados atribuídos à formação e prática docente pelos egressos da 1ª turma de pedagogia do PARFOR**. Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Estadual do Ceará, Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos, Mestrado Acadêmico em Educação, Limoeiro do Norte, 2017.

ROMANELLI, O. **História da Educação no Brasil**. 30. Ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

SALES, M. A. **Arquitetura do desejo de aprender: a autoria docente em debate**. 2009. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

SANTOS, J. S. W. **Possibilidades e limites no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará: a visão de egressos do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica-Parfor**. 2015. 167 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2015.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, São Paulo, Autores Associados, 2007.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SENHORAS, E. M.; NASCIMENTO, F. L.. **Rorainópolis: fragmentos geográficos na realidade local**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2020, 169 p.

SILVA, G. M. B. **A formação do professor de educação física no contexto do parfor: um estudo de caso a partir do curso de licenciatura da UEFS**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Feira de Santana, 2015.

SILVA, P. R. F. **Dinâmica territorial urbana em Roraima - Brasil**. 2007. 329 f. Tese (Doutorado em Geografia – Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

SILVA, R. N. Et al. **Formação de professores no Brasil: um estudo analítico e bibliográfico**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, REDUC, 1991.

SILVA, P. R. F. Espaço e tempo: reflexões sobre os agentes modeladores do urbano na Amazônia brasileira. **Geosaberes**, Fortaleza, v. 6, n. 1, p. 209 - 223, July 2015. ISSN 2178-0463. Available at: <<http://www.geosaberes.ufc.br/geosaberes/article/view/379>>. Date accessed: 25 feb. 2021.

SOARES, Carmen Lúcia. **Educação Física: raízes europeias e Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SOBREIRA, V.; NISTA-PICCOLO, V. L.; MOREIRA, W. W. **DO CORPO À CORPOREIDADE: uma possibilidade educativa**. Cad. Pes., São Luís, v. 23, n. 3, p.68-77, set./dez. 2016.

SOUSA, I. S. de. **A formação de professores em Educação Física no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica-PARFOR/UNEB: realidade, tensões e contradições**. 2014. 157 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2014.

SOUSA, N. S. de. **Formação em exercício e desenvolvimento das práticas pedagógicas docentes: um estudo de caso no âmbito do Programa de Formação de Professores -PARFOR em Várzea do Poço-BA - Jacobina, 2016**. Dissertação (Mestrado em Educação e Diversidade) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas. Campus IV. 2016.

SOUZA, M. A.; SANTOS, F. H. T. **Educação do campo: prática do professor em classe multisseriada**. Revista Diálogo Educ., Curitiba, v. 7, n. 22, p. 211-227, set./dez. 2007.

STENHOUSE, L. **La investigación como base de la enseñanza**. Trad. Guillermo Solana. 2.ed. Madrid: Ediciones Morata, 1993.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Trad. João Batista Kreuch. 7.ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302000000400013&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000400013&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 21 nov. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302000000400013>.

TOJAL, J. B. A. G. **Formação de profissionais de educação física e esportes na América latina**. Movimento & Percepção, Espírito Santo de Pinhal, SP, v.5, n.7, jul./dez. 2005.

TRIVIÑOS, A. R. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2008.

ZANLORENZI, M. J. **O PARFOR e a formação de professores para a Educação Básica**: o caso do curso de Pedagogia da UEM. Tese (doutorado) -Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2019.

## APÊNDICES

### APENDICE A: TCLE PARA PARTICIPAÇÃO NAS FASES DA PESQUISA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

#### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA O (A) PROFESSOR (A)**

Prezado Sr(a)Professor(a), você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa – “FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA PELO PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO BÁSICA-PARFOR NO ESTADO DE RORAIMA: Diálogos com egressos sobre suas concepções, condições e ações docentes”, sob a responsabilidade da pesquisadora Marnilde Silva de Farias, com endereço institucional na Faculdade de Educação da UFAM- Setor Norte Pavilhão: Rio Uatumã, Av. General Rodrigo Octávio n.6200, Coroado I, CEP 69077-000, Manaus- AM; telefone (92) 33052869/3305-2863 e e-mail:ppge.ufam@gmail.com.Telefone pessoal da pesquisadora:(95) 99141-7585 e e-mail: marnildelive@hotmail.com; sob a orientação do professor Dr. João Luiz da Costa Barros, credenciado do PPGE/UFAM, endereço institucional, Av. General Rodrigo Otávio, 6200, Coroado, - Setor Norte Pavilhão: Rio Uatumã, - Campus da UFAM, CEP: 69077-000, telefone: (92) 33052869/3305-2863 e e-mail: ppge.ufam@gmail.com. E-mail do orientador: jlbarros@ufam.edu.br.

O objetivo geral desta pesquisa é analisar como professores egressos da turma de primeira licenciatura em educação física ofertada pelo IFRR via PARFOR no município de Rorainópolis desenvolvem sua prática docente no âmbito escolar e como o processo de reflexão a ser desenvolvido pela investigação-ação sobre a formação recebida via PARFOR contribui para prática docente crítica e reflexiva.

Os objetivos específicos são: Identificar no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) em Educação Física, a questão epistemológica, o perfil do egresso, competências e habilidades, objetivo do curso e suas metodologias, adotado pelo Instituto Federal de Roraima via PARFOR no período de 2010 a 2014; Verificar as concepções, condições e experiências vividas na formação inicial de professores egressos da primeira licenciatura em Educação Física ofertada pelo IFRR via PARFOR no município de Rorainópolis, evidenciando seu percurso, conhecimento adquirido e as contribuições oriundas do processo formativo; Compreender como os professores egressos da primeira licenciatura em Educação Física ofertada pelo IFRR via PARFOR no município de Rorainópolis desenvolvem suas ações docentes nas escolas e como a investigação-ação a ser desenvolvida pode resultar em mudanças na prática docente e na concepção de ser professor

É pretensão desta pesquisa dialogar com egressos sobre as concepções da formação e como esta oferece/ofereceu condições para a ação docente a partir dos princípios metodológicos de uma pesquisa qualitativa e por meio da investigação-ação. Os dados serão produzidos, utilizando diferentes instrumentos e estratégias de abordagem como o questionário semiestruturado, encontros dialogais, entrevistas com professores que participaram da formação dos egressos, diário de campo, e caso seja consentido, a observação participante e gravações audiovisuais, além de registros fotográficos. Os sujeitos participantes serão professores egressos de uma turma de primeira licenciatura que foi ofertada no município de Rorainópolis no ano de 2011 e professores formadores do PARFOR que atuaram na formação dos referidos egressos. Todas as informações prestadas serão utilizadas na pesquisa, no qual garantiremos o sigilo das informações e identidade dos participantes. Dessa forma, é uma pesquisa que pode contribuir para:

- Desenvolvimento profissional, com maior conhecimento sobre o processo de ensino e a adoção de uma prática crítica e reflexiva de forma situada e intencional;
- Maior valorização dos professores, contribuindo para a elevação da autoestima, da confiança e da esperança dos professores na educação escolar a partir de um espaço de reflexão coletivo;
- Vivenciar um momento de formação e discussão sobre a formação de professores, processo de desenvolvimento da reflexão sobre a ação, pesquisa com formação e formação permanente.



- Estreitamento das relações entre universidade e escola, apontando caminhos para melhorar essa relação na produção de conhecimentos sobre educação e conseqüente uma prática docente mais autônoma.

Para que tudo isso seja possível, assim como o alcance do objetivo dessa pesquisa, faz-se necessário seu envolvimento direto e efetivo em diferentes atividades da pesquisa. Neste primeiro momento será necessário responder questionário com 22 questões e após uma triagem será selecionado alguns participantes para a observação participante em suas aulas com tempo previsto de uma semana, acompanhando e fazendo o registro em foto e vídeo das atividades que estejam desenvolvendo; e, este mesmo grupo selecionado será convidado a participar de encontros em grupo dialogal. O grupo dialogal se constituirá um espaço coletivo para reflexão e aprimoramento da prática docente, terá aproximadamente 15 encontros com duração mínima de 3 horas cada um que ocorrerão no período de junho a dezembro de 2019. Esses encontros serão previamente combinados junto aos participantes e avisados com antecedência. O local possivelmente será uma escola municipal e os horários e datas serão conforme a preferência e disponibilidade dos participantes. Nessa técnica de pesquisa partiremos de um roteiro de perguntas, registros de autorreflexões, textos sobre o desenvolvimento da prática crítica e reflexiva e outros recursos para fomentar uma discussão sobre o processo de desenvolvimento profissional do professor de Educação Física

A entrevista que será realizada com professores formadores que participaram da formação dos egressos da turma de primeira licenciatura em Educação Física ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima via PARFOR no município de Rorainópolis – RR, baseia-se em um roteiro semiestruturado e o local da entrevista será conforme preferência dos entrevistados combinados com antecedência, onde destacamos que serão realizadas uma entrevista individual por vez. Tal procedimento se iniciará apenas após leitura, esclarecimentos e autorização dos entrevistados para realização e gravação da entrevista por meio de assinatura do presente Termo.

As entrevistas coletivas serão realizadas durante os encontros dialogais e tanto a individual, quanto a coletiva serão transcritas por parte do pesquisador e serão encaminhadas para os entrevistados realizarem os ajustes que desejarem na forma final do texto. As informações obtidas manterão a identificação dos entrevistados em sigilo, onde, em posteriores divulgações científicas, sua respectiva

identificação será trocada por nomes fictícios que não se assemelharão aos nomes dos entrevistados. Destacamos que não haverá nenhuma remuneração ou despesa por parte dos entrevistados que participarão da pesquisa.

Pedimos seu consentimento para fazer as fotografias e vídeos. É importante dizer que o material áudio e visual são importantes para o registro do desenvolvimento das atividades, considerando que somente a observação não dar conta de captar todas as impressões do momento observado levando em consideração a dinâmica da ação educativa. O material levantado servirá de base para discussões no grupo dialogal. Ao observar a prática docente nesta pesquisa não é pretensão avaliar, questionar ou interferir é somente para compor um material de análise que propiciará a reflexão sobre a ação dentro dos grupos dialogais não sendo divulgado as imagens sem autorização prévia. Ninguém deverá pagar ou receber nada porque todas as despesas serão de responsabilidade da pesquisadora, que é discente do curso de Doutorado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE – UFAM e conta com auxílio-financiamento CAPES para realização da pesquisa.

Considerando que toda pesquisa com seres humanos envolve riscos, nesta pesquisa existe a possibilidade de ocorrência de constrangimentos durante os encontros em grupos dialogais, nas observações das aulas, nos registros fotográficos e de gravação de voz e vídeo, aos professores participantes, podendo apresentar dificuldades no desenvolvimento de sua prática pedagógica que serão respeitadas.

No caso de não se sentir bem durante os encontros no grupo dialogal, observação das atividades ou de constrangimento decorrente dos registros que serão compartilhados e de gravação de voz, cessaremos imediatamente os registros, deixando à sua disposição a decisão de quando se procederá novamente a coleta de dados, além de ser-lhe oferecida assistência imediata e integral, caso a situação dela necessite, como, encaminhamento e/ou acompanhamento a atendimento médico e/ou psicológico adequado para atender as complicações e danos que decorram direta ou indiretamente da pesquisa, pretende-se recorrer para os atendimentos e acompanhamentos aos especialistas disponíveis no sistema público de saúde do Estado de Roraima e do município de Rorainópolis, e também lhe serão garantidos acompanhamentos posteriores ao encerramento e/ ou a interrupção da pesquisa.

Como providência e cautela adotadas para evitar e/ou minimizar os efeitos e condições adversas que possam causar algum tipo de dano, realizaremos um período de ambientação com a equipe de pesquisa e com os equipamentos que serão utilizados, de modo que o (a) senhor (a) fique o mais confortável possível com a presença da pesquisadora e equipamentos, na intenção de criar um clima amigável, confiável, empático e de colaboração em todas as decisões da pesquisa de campo, deixando claro, também, que o (a) senhor (a) goza de total liberdade para aderir ou não à pesquisa, bem como desistir dela a qualquer momento, sem nenhum tipo de ônus.

Caso o (a) senhor (a) tenha algum prejuízo material ou imaterial em decorrência da pesquisa, a pesquisadora assume, formalmente, neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), a responsabilidade pela indenização, e cobertura material para reparação a qualquer tipo de dano causado nas diferentes fases do estudo, previsto ou não neste TCLE, de acordo com a legislação vigente e amplamente consubstanciada na Resolução CNS No 466 de 2012 (item IV. 3.h, IV. 4.c e V.7). Em caso de eventuais gastos que o(a) senhor(a) e seu(s) acompanhante(s) possam vir a ter em decorrência da pesquisa, a pesquisadora também assume a responsabilidade pelo ressarcimento integral de ocasionais despesas.

Esclarecemos que: 1º) o (a) senhor (a) pode aceitar ou não participar; 2º) caso aceite, não será prejudicado (a) por participar dessa pesquisa; 3º) em todos os materiais produzidos a identidade do(a) senhor (a) serão mantidos em sigilo; 4º) não haverá nenhum tipo de prejuízo no caso de desistir em participar da pesquisa a qualquer momento; 5º) a pesquisadora assume a responsabilidade pelo ressarcimento de qualquer gasto decorrente da pesquisa ao senhor (a) e a seus (s)participante(s); 6º) bem como compromete-se em indenizá-lo (a) em caso de qualquer tipo de dano decorrente direta ou indiretamente de sua participação na pesquisa, nas diferentes fases do estudo; 7º) estamos disponíveis para tirar qualquer dúvida sobre essa pesquisa, inclusive por meio do celular pelo número (095) 991417585; 8º) o (a) senhor (a) apenas assinará esse documento quando tiver entendido o que lhe explicamos.

Caso o (a) senhor (a) queira fazer qualquer reclamação ou deseje mais esclarecimentos sobre a pesquisa, poderá, a qualquer momento, entrar em contato

com o Comitê de Ética – CEP/UFAM, na Rua Teresina, 495, Adrianópolis, Manaus-AM, pelo telefone fixo (92) 3305-1181, ramal 2004, e-mail: cep.ufam@gmail.com.

### Consentimento Pós-Informação

Eu, \_\_\_\_\_,  
RG nº: \_\_\_\_\_, Contato: \_\_\_\_\_, aceito participar da pesquisa “FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA PELO PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO BÁSICA-PARFOR NO ESTADO DE RORAIMA: Diálogos com egressos sobre suas concepções, condições e ações docentes”. Declaro que fui devidamente informado(a) sobre o que a pesquisadora quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Estou ciente dos riscos e benefícios decorrentes da minha participação, bem como sei que não vou ganhar nada financeiramente e sou livre para retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade ou desconforto. Autorizo a utilização das informações e gravações em áudio por mim prestadas para o trabalho de pesquisa. Concordo que o entrevistador transcreva ou grave a nossa conversa. Concordo em participar da pesquisa. Este documento é emitido em três vias que serão assinadas por mim, pela pesquisadora e pelo orientador da pesquisa, ficando uma via com cada um de nós.

Assinatura do(a) participante da pesquisa:

Impressão Dactiloscópica →

Assinatura da pesquisadora responsável:

Impressão Dactiloscópica →

Assinatura do orientador:

Impressão Dactiloscópica →

## APÊNDICE B: QUESTIONÁRIO



### UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Sr(a) Professor(a), queremos convidá-lo(a) a participar da pesquisa “FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA PELO PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO BÁSICA-PARFOR NO ESTADO DE RORAIMA: Diálogos com egressos sobre suas concepções, condições e ações docentes”, sob a responsabilidade da pesquisadora Marnilde Silva de Farias, este instrumento faz parte da fase diagnóstica do trabalho de Investigação-ação. Dessa forma, é uma pesquisa que pode contribuir para:

- Desenvolvimento profissional, com maior conhecimento sobre o processo de ensino e a adoção de uma prática crítica e reflexiva de forma situac’ intencional;
- Maior valorização dos professores, contribuindo para a elevação da autoestima, da confiança e da esperança dos professores na educação escolar a partir de um espaço de reflexão coletivo;
- Vivenciar um momento de formação e discussão sobre a formação de professores, processo de desenvolvimento da reflexão sobre a ação, pesquisa com formação e formação permanente.
- Estreitamento das relações entre universidade e escola, apontando caminhos para melhorar essa relação na produção de conhecimentos sobre educação e consequente uma prática docente mais autônoma.

Para que tudo isso seja possível, assim como o alcance do objetivo dessa pesquisa, faz-se necessário seu envolvimento direto e efetivo.

## QUESTIONÁRIO

Identificação:

### 1.1 Sexo:

- Masculino
- Feminino
- Outros

### 1.2. Idade:

\_\_\_\_\_

### 2. Curso de Formação:

- Licenciatura em Educação Física.
- Licenciatura em Pedagogia.
- Licenciatura em outra área.
- (...) Bacharel em outra área.

Outros: \_\_\_\_\_

### 2.1 Qual curso:

\_\_\_\_\_

### 3 - Após a formação pelo PARFOR você continuou a estudar?

- sim
- não

### 3.1 Qual curso você cursou/cursa no momento?

\_\_\_\_\_

### 3.2 Escolha o maior nível de formação que possui:

- Graduação
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado

### 4. A formação em Educação Física pelo PARFOR foi um fator que contribuiu para melhoria salarial?

- sim
- não
- em parte

**4.1 Renda familiar:**

- 1 a 2 Salários mínimos
- 2 a 3 Salários mínimos
- 4 a 5 Salários mínimos
- Acima de 5 Salários mínimos

**Atuação Profissional:****5 Atualmente você atua como professor de educação física?**

- sim
- não

**5.1 Sua atuação na educação física iniciou:**

- Antes do Curso de formação pelo PARFOR
- Durante o Curso de formação pelo PARFOR
- Depois do Curso de formação pelo PARFOR

**5.2 Quanto tempo de atuação como professor de educação física?**

---

**6 - Qual a etapa de ensino você atua no momento?**

- (...) Educação Infantil.
- (...) Ensino Fundamental anos iniciais.
- (...) Ensino Fundamental anos finais.
- (...) Ensino Médio.
- (...) Ensino Técnico Profissionalizante
- (...) Ensino Superior
- (...) Não atuo no momento.
- (...) Outro: \_\_\_\_\_

**7- Quanto Tempo de atuação na docência você tem?**

---

**Vínculo Profissional:****8- Você atualmente está trabalhando na escola?**

- ( ) sim  
( ) não  
( ) outro

**8.1 Caso a resposta anterior seja "não", informe o motivo:**

---

**9- Qual Cargo ou função que você exerce no momento?**

- ( ) Coordenador pedagógico  
( ) Gestor escolar  
( ) Orientador educacional  
( ) Professor  
(...) Outro: \_\_\_\_\_

**9.1 Você tem vínculo com a rede de ensino:**

- ( ) Federal  
( ) Estadual  
( ) Municipal  
( ) Privada  
( ) Outro: \_\_\_\_\_

**9.2 Você atua na zona: ( ) Zona Urbana**

- ( ) Zona Rural  
( ) Área Indígena

**9.3 Seu vínculo é:**

- ( ) efetivo  
( ) temporário  
( ) outro: \_\_\_\_\_

**9.4 - Qual(is) turno(s) você trabalha?**



- matutino  
 vespertino  
 noturno

**9.5 - Qual o nome e endereço da(s) escola(s) em que você trabalha ou está lotado?**

---

---

**Sobre a formação pelo PARFOR:**

**10- Qual(is) o(s) motivo(s) que levaram você a buscar a Formação em Educação Física pelo PARFOR?**

- Facilidade de acesso;  
 Necessidade de qualificação por trabalhar na área e não ser formado para tal;  
 Oportunidade;  
 Sonho/ desejo/ curiosidade.  
 Única opção ofertada na cidade ou região em que moro  
 Outros. \_\_\_\_\_

**10.1- Você considera que suas necessidades formativas foram levadas em consideração no processo de formação pelo PARFOR?**

- Sim     Não     Em parte

**10.2-Com relação a questão 10.1, quais as necessidades não foram consideradas?**

---

---

**10.3 A formação atendeu suas expectativas?**

- Sim     Não     Em parte

**10.4 –O que você considera que faltou ou deixou a desejar na formação?**

---

---

---

**10.5 - Você considera que a formação contribuiu para melhorar a sua prática docente?**

( ) Sim    ( ) Não    ( ) Em parte

Justifique: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**10.6 -Você considera que o seu desenvolvimento profissional após a formação:**

- ( ) Melhorou totalmente  
( ) Melhorou parcialmente  
( ) Não melhorou  
( ) Não influenciou

Justifique: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**10.7 - Como você avalia sua formação para o seu desenvolvimento profissional?** \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**10.8 - Você acredita que a formação foi suficiente?**

- ( ) Sim  
( ) Não  
( ) Em parte  
( ) Outro

Justifique: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**10.9-O que você sugere como necessário para melhorar a qualidade dos cursos ofertados para professores em serviço?**

**11 - Qual(is) a(s) dificuldade(s) que você enfrentou durante o curso?**

**12 – Durante a formação foi possível estabelecer uma relação direta da teoria com a realidade prática ou você considera que não teve nenhuma relação?**

**13 – Você considera que o(a) professor(a) pode desenvolver a capacidade de reflexão e criticidade do aluno para que este possa compreender e até modificar sua realidade?**

**14 - O que motiva e/ou desanima você na sua profissão?**

## APÊNDICE C: ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS EGRESSOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

### ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS EGRESSOS

1º Encontro:

1. Como, onde e quando se apropriou dos conhecimentos necessários para desenvolver sua prática?
2. Como foi a experiência de formação em Educação Física pelo PARFOR?
3. Você considera que o curso propiciou a apropriação de conhecimentos necessários para melhorar a sua prática docente?
4. Quais os conhecimentos que você considera indispensáveis ao professor para que ele possa ter uma prática satisfatória?

5. 2º encontro:

6. Como você define sua prática docente?
7. Como você considera que deve ser a prática pedagógica do professor de Educação Física?
8. Qual a sua compreensão sobre a formação recebida pelo PARFOR e o seu desenvolvimento profissional? Como você avalia o processo de formação que participou?
9. Quais as principais dificuldades que enfrentou durante o processo de formação na primeira licenciatura em Educação Física que foi ofertada pelo PARFOR no município de Rorainópolis?

10. 3º encontro:

11. Você considera que a formação ofertada, as ações desenvolvidas com a turma foram suficientes, no sentido de apropriação dos conhecimentos necessários para contribuir e influenciar na sua prática pedagógica?

12. Quais as principais dificuldades que enfrenta ao desenvolver sua prática pedagógica na escola?
13. O que você considera que ainda precisa se apropriar, para desenvolver melhor seu trabalho?
14. Você planeja suas aulas levando em consideração as teorias abordadas na formação?
15. Você considera que seu trabalho docente é importante? qual o grau de importância você atribui numa escala de 0 a 10 onde 0 significa nenhuma importância e 10 totalmente importante.

## APÊNDICE D: ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

### ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

- Descrição do espaço físico (sala de aula e demais espaços pedagógicos).
- Descrição do(a) professor(a).
- Forma de trabalho (metodologia).
- Desenvolvimento das atividades
- Relações de profissionais aluno e professor e aluno-aluno.

ESCOLA:	
DOCENTE:	
TURMA:	DATA:
HORA DE INÍCIO	HORA DE TÉRMINO
CONTEÚDO:	
ATIVIDADES DESENVOLVIDAS:	
ESTRATEGIAS:	

AVALIAÇÃO:
BREVE DESCRIÇÃO DA SITUAÇÃO, CONTEXTO OU SUJEITOS ENVOLVIDOS:
ANOTAÇÕES DE IMPRESSÕES PESSOAIS (DO OBSERVADOR/PESQUISADOR):
DEFINIÇÃO EM PALAVRAS-CHAVE DO QUE FOI OBSERVADO:

## ANEXOS

### ANEXO I: PARECER DE APROVAÇÃO DA PESQUISA

#### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA PELO PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO BÁSICA-PARFOR NO ESTADO DE RORAIMA

**Pesquisador:** MARNILDE SILVA DEFARIAS

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 09940319.0.0000.5020

**Instituição Proponente:** Universidade Federal do Amazonas - UFAM

**Patrocinador Principal:** Universidade Federal do Amazonas - UFAM

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 3.243.432

**Apresentação do Projeto:**

Alterações à luz da recomendação da CONEP para o Parecer Consubstanciado

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Trata-se da segunda submissão do Projeto de Mestrado da Faculdade de Educação (PPGE-FACED) que tem como pesquisador responsável Profa. Marnilde Silva de Farias e professor Dr. João Luiz da Costa Barros (ORIENTADOR).

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

1. Folha de Rosto: ADEQUADA PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_1246533.pdf, de 02/04/2019 03:45:31
2. Termo de Anuência: ADEQUADO, POIS FOI APENSADO A PESQUISA;
3. Instrumentos da Pesquisa: ADEQUADO, POIS FOI APENSADO AO PROTOCOLO;
4. TCLE: ADEQUADO
5. Curriculum Lattes: ADEQUADO, POIS FOI APENSADO AO PROTOCOLO.
6. Projeto de Pesquisa: ADEQUADO
7. Carta Resposta: ADEQUADO

**Recomendações:**

Vide campo lista de pendências e inadequações

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não foram encontrados óbices éticos

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Em razão do exposto, somos de parecer favorável que o projeto seja APROVADO, pois o pesquisador cumpriu as determinações da Res. 466/2012.

É o parecer



**ANEXO II: TERMO DE ANUÊNCIA DO IFRR**

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RORAIMA  
CAMPUS BOA VISTA  
Av. Glaycon de Paiva, nº 2496 – Pricumã - Boa Vista/RR - CEP: 69.303-340  
Fone: (095) 3621-8000 - E-mail: gabinete.boavista@ifrr.edu.br

**TERMO DE ANUÊNCIA**

Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado “FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA PELO PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO BÁSICA-PARFOR NO ESTADO DE RORAIMA: Diálogos com egressos sobre suas concepções, condições e ações docentes”, sob a coordenação e responsabilidade da Professora Marnilde Silva de Farias, discente do Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, o qual terá o apoio desta instituição.

Boa Vista, 17 de dezembro de 2018.

**JOSEANE DE SOUZA CORTEZ**  
Diretora-Geral do Campus Boa Vista  
Portaria nº 1.594/2016 de 14/09/2016



## ANEXO III: TERMO DE ANUÊNCIA DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE RORAIMA

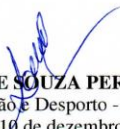


GOVERNO DE RORAIMA  
"AMAZÔNIA: PATRIMÔNIO DOS BRASILEIROS"  
Secretaria de Estado de Educação e Desporto  
Rua Barão do Rio Branco 1495 - Centro, CEP 69301-130 - Tel: (95) 3621-3847 / 3823 / 3525.  
Fax: (095) 3621-3821 - Boa Vista - Roraima.

### TERMO DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado "FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA PELO PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO BÁSICA-PARFOR NO ESTADO DE RORAIMA: Diálogos com egressos sobre suas concepções, condições e ações docentes", sob a coordenação e a responsabilidade do (a) Prof (a). Marnilde Silva de Farias do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, o qual terá o apoio desta instituição.

Boa Vista-RR, 18 de dezembro de 2018.

  
**LEILA SOARES DE SOUZA PERUSSOLO**  
Secretária de Educação e Desporto - SEED/RR  
Decreto nº 16-P de 10 de dezembro de 2018

**ANEXO IV: TERMO DE ANUÊNCIA DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO  
MUNICÍPIO DE RORAINÓPOLIS**



**ESTADO DE RORAIMA  
PREFEITURA MUNICIPAL DE RORAINÓPOLIS  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMED  
“Trabalhando para todos”**

**TERMO DE ANUÊNCIA**

Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado **“FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA PELO PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO BÁSICA – PAFOR NO ESTADO DE RORAIMA: Diálogos com egressos sobre suas concepções, condições e ações docentes,”** sob a coordenação e responsabilidade da discente **MARNILDE SILVA FARIAS** doutoranda do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO da UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS, o qual terá o apoio desta instituição.

Rorainópolis-RR, 02 de Janeiro de 2019.

*Flávia Cristina A. Costa*  
**FLÁVIA CRISTINA ALMEIDA COSTA**  
Secretária Municipal de Educação, Cultura e esporte.  
Decreto- Nº 005/2018 de 04/01/2018



BR 174 – km 212- centro – CEP: 69373-000-Rorainópolis-RR  
Telefone: (95) 3238-1459 – Site: <http://www.rorainopolis.rr.gov.br/>  
E-mail: [semedrorainopolis@yahoo.com.br](mailto:semedrorainopolis@yahoo.com.br)