

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA E TERAPIA OCUPACIONAL
Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Curso de Mestrado Profissional
(ProEF), interinstitucional, em rede nacional

INDIAMARA BÁRBARA DA SILVA

**EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO DO PROGRAMA
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA**

BELO HORIZONTE – MINAS GERAIS

2023



INDIAMARA BÁRBARA DA SILVA

EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e do Núcleo de Educação a Distância da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Nead/Unesp).

Área de concentração:
Educação Física Escolar.

Orientador:
Prof. Dr. Admir Soares de Almeida Junior

BELO HORIZONTE – MINAS GERAIS

2023



S586e Silva, Indiamara Bárbara
2023 Experiências de formação do programa residência pedagógica na educação física.
[manuscrito] / Indiamara Bárbara Silva – 2022.
80 f.: il.

Orientador: Admir Soares de Almeida Junior

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional.

Bibliografia: f. 61-63

1. Educação física – Estudo e ensino – Teses. 2. Professores de educação física – Formação – Teses. 3. COVID-19 (Doença) – Teses. I. Almeida Junior, Admir Soares de. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional. III. Título.

CDU: 371.73

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Sheila Margareth Teixeira Adão, CRB 6: nº 2106, da Biblioteca da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da UFMG.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA/MP

UFMG

ATA DA DEFESA DA DISSERTAÇÃO DA ALUNA INDIAMARA BÁRBARA DA SILVA

Realizou-se, no dia 31 de maio de 2023, às 14:00 horas, EEEFTO - UFMG, da Universidade Federal de Minas Gerais, a defesa de dissertação, intitulada *EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA*, apresentada por INDIAMARA BÁRBARA DA SILVA, número de registro 2021654758, graduada no curso de EDUCAÇÃO FÍSICA, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO FÍSICA, à seguinte Comissão Examinadora: Prof(a). Admir Soares de Almeida Junior - Orientador (UFMG), Prof(a). José Angelo Gariglio (UFMG), Prof(a). Claudio Marcio Oliveira (UFMG).

A Comissão considerou a dissertação:

Aprovada

Reprovada

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 31 de maio de 2023.


Prof(a). Admir Soares de Almeida Junior (Doutor)


Prof(a). José Angelo Gariglio (Doutor)


Prof(a). Claudio Marcio Oliveira (Doutor)

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pela vida e pela oportunidade de realização dos meus sonhos, entre estes, a conclusão do mestrado.

Ao meu pai, César, e à minha mãe, Márcia, que sempre acreditaram na educação como possibilidade de um futuro melhor.

À dona Elisabeth, ao senhor Alcides e à minha amiga Fabiana, pessoas responsáveis diretamente pela minha formação em Educação Física e pela minha formação humana nos últimos sete anos.

Ao meu orientador Admir, um segundo pai, que tão bem me orientou neste projeto de pesquisa.

Aos meus amigos em geral (em especial ao Sandro), pela compreensão do momento complexo de escrita. E por “aturarem” minhas constantes mudanças de humor e a distância nos últimos dois anos.

À segunda turma do ProEF pela acolhida, em especial à Nathalie e ao Harley, amigos pilares neste processo.

Aos professores do Polo UFMG pela possibilidade de crescimento pessoal e profissional.

À equipe diretiva da Escola Municipal Professora Maria de Matos Silveira, em especial à professora Adriana, pelo trabalho conjunto desenvolvido nas aulas de Educação Física e pelas ricas trocas de experiências.

À equipe diretiva da Escola Estadual Padre João de Mattos Almeida, pelo zelo na organização dos meus horários, possibilitando a realização deste mestrado.

“Dedico esta dissertação aos meus pais, que sempre acreditaram na educação como possibilidade de um futuro melhor.”

DA SILVA, Indiamara Bárbara. **Experiências de formação do Programa Residência Pedagógica na Educação Física**. Orientador: Prof. Dr. Admir Soares de Almeida Júnior. 2023. 80 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) – Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2023.

RESUMO

O presente trabalho busca, por meio de um memorial de formação, identificar, descrever e compreender as experiências de formação de uma professora iniciante de Educação Física no período da pandemia de Covid-19. Ao longo do memorial também busco compreender se o Programa de Residência Pedagógica (PRP) pode ser considerado como uma ação de iniciação na carreira docente, dadas as condições de início de minha atuação docente, uma iniciação à docência sem corpo. Nesse sentido, a dissertação é dividida em três cenas, sendo: desafios, dilemas e aprendizagens. Na primeira cena, apresento e analiso os desafios relacionados ao retorno das atividades presenciais no pós-pandemia. Já na segunda cena, apresento os dilemas que estão relacionados à formação inicial e continuada de professores de Educação Física. Por fim, na terceira cena, apresento e reflito sobre as aprendizagens que estão correlacionadas à iniciação na carreira docente através do PRP, entendendo-o como espaço formativo. Como produto educacional, proponho um site para compartilhamento de cartas pedagógicas sobre a Educação Física escolar, direcionadas a professores iniciantes.

Palavras-chave: Memorial de Formação. Iniciação à Docência. Iniciação. Residência Pedagógica. Educação Física Escolar.

DA SILVA, Indiamara Bárbara. **Experiências de formação do Programa Residência Pedagógica na Educação Física**. Orientador: Prof. Dr. Admir Soares de Almeida Júnior. 2023. 80 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) – Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2023.

ABSTRACT

The present work seeks, through a training memorial, to identify, describe and understand the training experiences of a beginner Physical Education teacher during the Covid-19 pandemic. Throughout the memorial I also seek to understand whether the Pedagogical Residency Program (PRP) can be considered as an initiation action in the teaching career, given the conditions for the beginning of my teaching activity, an initiation to teaching without a body. In this sense, the dissertation is divided into three scenes, namely: challenges, dilemmas and learning. In the first scene, I present and analyze the challenges related to the return of face-to-face activities in the post-pandemic period. In the second scene, I present dilemmas that are related to the initial and continued training of Physical Education teachers. Finally, in the third scene, I present and reflect on the learning that is correlated with the initiation of the teaching career through the PRP, understanding it as a training space. As an educational product, I propose a website for sharing pedagogical letters about school PE, aimed at beginning Physical Education teachers.

Keywords: Memorial. Training. Induction. Pedagogical Residence. Physical education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Aula de Educação Física na 14	14
Escola Municipal Professora Maria de Matos Silveira – atividade badminton 14	14
Figura 2 - Aula de Educação Física na 14	14
Escola Estadual Padre João de Mattos Almeida – atividade handebol 14	14
Figura 3 - Distância entre as escolas de atuação (2,2 km) 16	16
Figura 4 - Primeiros passos (1998) 20	20
Figura 5 - Escola Estadual Alberto Pereira Lima 22	22
Figura 6 - Escola Municipal Dr. Dilermando Martins 23	23
Figura 7 - Formatura no Ensino Fundamental anos iniciais, em 2007 23	23
Figura 8 - Escola Estadual Dona Jenny Faria 25	25
Figura 9 - Escola Estadual Luiz Prisco de Braga 26	26
Figura 10 - Escola Estadual Juscelino Kubitschek de Oliveira 30	30
Figura 11 - Colégio Tiradentes da Polícia Militar de Minas Gerais 30	30
Figura 12 - Escola Estadual Padre João de Mattos Almeida 32	32
Figura 13 - Google Drive do coletivo Via Lettera 35	35
Figura 14 - Segunda Turma do ProEF do Polo UFMG, junto aos docentes Admir e Meily 36	36
Figura 15 - Reunião semanal do subgrupo do Programa de Residência Pedagógica 41	41
Figura 16 - Slide de apresentação inicial da escola produzido para o PRP 47	47
Figura 17 - Questionário diagnóstico criado no PRP 48	48
Figura 18 - Google drive das leituras PRP da UFMG em Educação Física – edital 04/2020 49	49
Figura 19 - Produtos educacionais produzidos pelo PRP 50	50
Figura 20 - Site Cartas à Educação Física Escolar 54	54
Figura 21 - Trecho de carta ao professor iniciante 54	54

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Andes	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Conbrace	Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte
Conice	Congresso Internacional de Ciências do Esporte
Covid-19	Coronavírus Disease
CTPM	Colégio Tiradentes da Polícia Militar de Minas Gerais
EEFFTO	Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional
EF	Educação Física
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
FAE	Faculdade de Educação
Gefut	Grupo de Estudos sobre Futebol e Torcidas
IFNMG	Instituto Federal do Norte de Minas Gerais
LGBTQIAPN+	Lésbicas, Gays, Bi, Trans, Queer/Questionando, Intersexo, Assexuais/Arromânticas/Agênero, Pan/Poli, Não Binárias
MEC	Ministério da Educação
PETs	Planos de Estudos Tutorados
Pibid	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
ProEF	Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional
Promestre	Mestrado profissional Educação e Docência
PRP	Programa de Residência Pedagógica
REANP	Regime Especial de Atividades Não Presenciais
Sisu	Sistema de Seleção Unificada
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
Unesp	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

SUMÁRIO

1 ALGUMAS PALAVRAS INICIAIS	11
2 OBJETIVOS	12
3 ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA	13
3.1 Prazer, professora Indiamara	13
3.2 Cena 1 – Os desafios do retorno pós-pandemia.....	15
3.3 Cena 2 – Os dilemas da formação inicial e continuada	26
3.4 Cena 3 – Aprendizagens.....	37
4 CONCLUSÕES TRANSITÓRIAS	51
5 PRODUTO EDUCACIONAL.....	53
REFERÊNCIAS.....	60
APÊNDICES.....	64
APÊNDICE A - Planejamentos do estágio III em Educação Física / FAE-UFMG ..	64
APÊNDICE B - Resumo expandido apresentado ao CONBRACE/CONICE	74

1 ALGUMAS PALAVRAS INICIAIS

Para Benjamin (1995), narrar é intercambiar experiências. No volume *Rua de mão única*, o autor pondera que o ato de narrar as ações da experiência está em baixa, sendo necessário recuperar as narrativas. Desse modo, baseio-me nesta compreensão de narrativa para apresentar meu memorial de formação. Eu o trato de uma forma não linear, trazendo narrativas mais atuais e fazendo movimentos de idas e vindas, movimentos esses capazes de elucidar todo o processo que fez com que eu me tornasse uma professora de Educação Física.

Minha dissertação se desenvolve nessa perspectiva de memorial de formação. Mas, afinal de contas, o que é esse tipo de obra? Antes de definir o que seria o memorial de formação em si, elenco alguns termos que ajudam a compreender a importância das narrativas e das memórias em uma escrita de memorial formativo. Prado e Soligo (2005) destacam a importância da escrita para o desenvolvimento reflexivo dos professores, através da construção de narrativas. O ato de narrar tem o intuito de expor, contar, relatar e partilhar histórias. Segundo os autores, a construção de narrativas contribui para que os docentes narrem suas próprias experiências no contexto escolar, compartilhando-as com outros colegas de profissão. Já a memória, para Prado e Soligo (2005), estaria relacionada à capacidade de evocar o passado, através de lembranças e recordações. Nesse contexto, a memória-recordação seria responsável pela narração das histórias. Essa via de mão dupla entre narrativas e memórias levaria ao que estamos chamando de memorial de formação, que seria

um gênero textual predominantemente narrativo, circunstanciado e analítico, que trata do processo de formação num determinado período – combina elementos de textos narrativos com elementos de textos expositivos (os que apresentam conceitos e ideias, a que geralmente chamamos “textos teóricos”) (Prado; Soligo, 2005, p. 7).

Tendo como base o conceito de memorial de formação, atrelado às narrativas e memórias, desenvolvo minha escrita com base em uma formação humana e profissional, utilizando-me de um texto reflexivo e autocrítico, capaz de compreender a problemática central desta dissertação, que é sobre a minha experiência de formação em um contexto de pandemia.

2 OBJETIVOS

Objetivo geral:

Identificar, descrever e compreender as experiências de formação de uma professora iniciante em um contexto de pandemia, tendo como pano de fundo o Programa de Residência Pedagógica (PRP), subárea Educação Física, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), edital n° 01/2020.

Objetivos específicos:

- a) Identificar e interpretar as contribuições do contexto “pandemia” e do Programa de Residência Pedagógica (PRP), subárea Educação Física, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), para a iniciação da minha carreira docente, tendo em vista o fato de ser uma professora iniciante.
- b) Elaborar um conjunto de cartas sobre minha experiência docente, endereçadas a outros(as) professores(as) de Educação Física. Também foi pensada a criação de um *site* para o compartilhamento das cartas.

3 ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA

O contexto de estudo em que se deu a escrita deste memorial de formação foi a época da pandemia da Covid-19 e o desenvolvimento do Programa de Residência Pedagógica (PRP), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), subárea Educação Física, do edital nº 01/2020.

A área de Educação Física do PRP da UFMG foi composta por 16 (dezesesseis) bolsistas graduandos(as) em Educação Física licenciatura, 4 (quatro) professores preceptores, sendo 2 (dois) voluntários e 2 (dois) bolsistas, que estiveram inseridos em 4 (quatro) escolas da rede estadual de ensino de Minas Gerais, na cidade de Belo Horizonte. A coordenação da subárea da Educação Física contou com 2 (dois)¹ professores coordenadores, ambos da UFMG.

Para a proposta de escrita do meu memorial de formação, desafiei-me a tratar de “cenas” vividas na docência. Para tanto, utilizarei três cenas: **desafios**, **dilemas** e **aprendizagens**. Contudo, antes de me adentrar nas três cenas, aproveito o espaço para me apresentar.

3.1 Prazer, professora Indiamara

Início meu memorial optando por relatar a minha situação atual. Tenho 26 anos de idade. Sou formada há três anos e meio em Educação Física (EF), modalidade licenciatura, pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Sou solteira, sem filhos e professora de Educação Básica do componente curricular Educação Física, atuando em uma escola da rede estadual de ensino de Belo Horizonte/Minas Gerais e em uma escola municipal de Contagem/Minas Gerais. Tenho três anos de experiência na docência, marcados por uma entrada um tanto “caótica” em 2019 e atravessada por uma pandemia nos anos de 2020 e 2021. O ano de 2022 é um marco na minha curta carreira docente, tendo em vista o retorno presencial das escolas e o que chamo de “efetiva docência”, com os conteúdos da Educação Física escolar e com os sujeitos presentes na escola.

¹ Um dos professores coordenadores afastou-se em função de seu pós-doutoramento fora do país, tendo nos acompanhado no primeiro ano de trabalho.

**Figura 1 - Aula de Educação Física na
Escola Municipal Professora Maria de Matos Silveira – atividade badminton**



Fonte: Produzido pela autora.

**Figura 2 - Aula de Educação Física na
Escola Estadual Padre João de Mattos Almeida – atividade handebol**



Fonte: Produzido pela autora.

3.2 Cena 1 – Os desafios do retorno pós-pandemia

Bom dia, “fessora”!

O ano de 2022 foi marcante em minha carreira pelo fato de assumir, pela primeira vez, dois cargos como professora de Educação Física (EF). Vários foram os desafios presentes em uma rotina de aproximadamente 31 aulas semanais, que envolvia diversas turmas e faixas etárias.

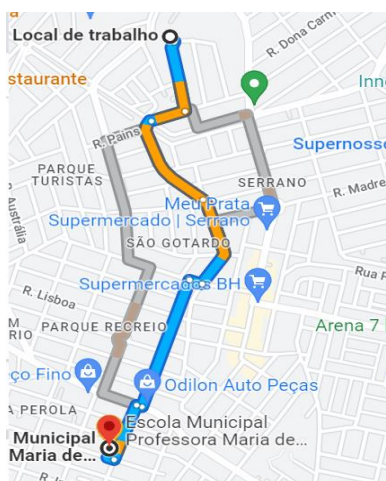
Em fevereiro de 2022, ingressei no corpo docente de uma escola municipal de Contagem, não muito distante de minha casa, contudo, desafiadora. Diferentemente da escola estadual onde já lecionava, que fica muito próxima da minha residência, a escola em Contagem é localizada em um local que é comunidade e ocupação (comunidade Vila Pérola e Ocupação Guarani Kaiowá). Em função disso, pude perceber o quanto escolas em um raio de menos de 2 km podem ser tão diferentes entre si, seja na rede (estadual ou municipal), seja quanto ao público atendido. Dessa forma, o primeiro passo no ano de 2022 foi entender e ressignificar as diferenças existentes nos dois espaços, para, dessa forma, planejar os conteúdos de EF mais condizentes com cada meio. Destaco a proximidade entre as duas escolas, tendo em vista a dificuldade apresentada por vários professores em seus deslocamentos diários, por vezes percorrendo vários quilômetros entre as escolas, como apresentado na dissertação de Dias (2020), caso que não ocorre comigo, considerando a proximidade das escolas em relação à minha residência, permitindo-me um conhecimento mais amplo da região onde resido e atuo como docente.

Escolano (1998) aponta que os espaços “falam”. Nas escolas em que atuo, apesar de serem ambas públicas, percebo a diferença na configuração do espaço de cada uma delas e como isso se reflete na materialidade dessas e conseqüentemente nas práticas corporais ali desenvolvidas. Na escola municipal, disponho de uma quadra coberta que, por motivos de reforma, não possui as marcações de acordo com os esportes. Ao associar o espaço da EF à quadra “ poliesportiva”, observa-se o olhar do poder público o qual, por vezes, atrela a EF ao esporte unicamente. Nessa escola (municipal) possuo materiais que permeiam as práticas esportivas, como bolas de futsal, voleibol, handebol, basquetebol, além dos instrumentos do atletismo (bastões, barreiras) e outros objetos que podem ser utilizados nos jogos e brincadeiras, como cordas, petecas, cones, garrafas PET, tatames, bolinhas de gude, xadrez, dama,

entre outros. Existe uma maior facilidade de requisição de novos materiais na escola municipal.

Já na escola estadual, disponho de duas quadras, sendo uma poliesportiva e outra de voleibol, o que de certo modo “orienta” as práticas naquele espaço para os esportes. A materialidade é menor em relação à escola municipal e restringe-se basicamente a bolas dos quatro esportes coletivos citados anteriormente (futsal, voleibol, handebol, basquetebol), sendo mais complexa a requisição de novos materiais.

Figura 3 - Distância entre as escolas de atuação (2,2 km)



Fonte: Google Maps. Disponível em: <https://encurtador.com.br/bqEI2>.

Se na rede estadual eu não disponho de tantos materiais, na rede municipal eu vivia (e vivo) o oposto, com espaços e materiais de qualidade. No entanto, em relação aos discentes, tive enfrentamentos na rede municipal, advindos das próprias mazelas sociais nas quais meus alunos estavam imersos (fome, falta de saneamento básico, abusos, violência). Foi o meu primeiro contato com alunos nesse tipo de situação como professora, o que me fez entender que a docência não era apenas sobre os conteúdos a serem ministrados (mas também sobre o cuidado e o entendimento sobre o outro). Nesse sentido, a leitura de alguns livros de Paulo Freire (2004), como *Pedagogia da autonomia*, tornou claras tanto a importância do conhecimento sobre o aluno “real” presente nas escolas quanto a compreensão da educação como um “ato de amor”, cabendo ressaltar aqui a necessidade de um olhar atento e crítico em relação ao autor e sua politização, não caindo em situações

de “romantização” da área educacional. Acredito que, devido à pandemia (com as aulas online, pelo computador), eu não tenha explorado tanto essa dimensão do “humano” que perpassa a área educacional, tendo em vista que o único contato que eu tinha com os meus alunos era por um pequeno quadrado em uma tela de *notebook*, que, por vezes, sequer apresentava a foto do discente em questão. Desse modo, o primeiro desafio estava colocado: a gestão das turmas no retorno presencial. Para Vago (2022), esse período de escolas fechadas contribuiu para a interdição do “estar na escola”, o que justificava o grande desafio de reencontrar tais estudantes novamente na abertura das escolas, considerando a tendência à evasão escolar, principalmente nas turmas de Ensino Médio.

Vago (2022) elenca alguns dos desafios das escolas no pós-pandemia, que corroboram minhas reflexões em relação à EF escolar. Entre esses desafios, está o de acolher as culturas invisibilizadas no currículo (povos originários, povos afro-ameríndios, povos latino-americanos, povos do campo) e agregá-las na EF escolar, tendo em vista que muitas delas foram atingidas diretamente pela pandemia, justificando a importância de reviver as práticas desses povos. Nas escolas em que atuo, principalmente na escola municipal, é comum recebermos parte dessas culturas, como alunos quilombolas, periféricos, negros, com deficiência, da comunidade LGBTQIAPN+. Desse modo, para Vago (2022), é necessário ter em mente que o público da EF, em sua maioria, são tais sujeitos. E que esta EF é um lugar e tempo de todos esses corpos (Vago, 2022). Outro desafio posto em questão é o de compreender quais são os sujeitos da EF pós-pandemia (quem são os estudantes? quem é a professora?), partindo da escuta deles para compreender os impactos da pandemia que irão emergir nas aulas de EF.

Em suas reflexões, Vago (2022) pondera que a pandemia (atrelada a um Estado fascista) escancarou problemas já existentes no país, como o racismo, a iníqua distribuição de renda, a desigualdade de acesso à educação, à saúde e à economia. A reflexão feita por mim foi no sentido de compreender até que ponto meus alunos são atingidos pela pandemia “da fome, da falta de acesso à educação, segurança, moradia”, pandemia essa agravada pela Covid-19.

Assim sendo, após a “passagem” das ondas e variantes mais fortes da pandemia e de uma análise reflexiva de seus desafios docentes, adentrei nos espaços escolares, lecionando o conteúdo da Educação Física para crianças de nove anos

de idade até senhoras e senhores na casa dos 60 anos, na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), sendo este o marco do ano de 2021. As turmas abrangiam o 5º, 8º, 9º anos do Ensino Fundamental e 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio regular e da EJA. Destaco ainda que na escola municipal dividi o espaço da quadra com a professora Adriana, o que de certa forma culminou no meu reconhecimento também como professora de EF dos alunos dessa professora, criando laços de confiança com tais estudantes e uma partilha de conhecimentos com a professora Adriana, que tem 10 anos de atuação docente. Pela primeira vez, desde o ano de 2019, consegui dar uma sequência anual de conteúdos da EF, tendo em vista a pandemia de 2020/2021 e os curtos três meses de docência no ano de 2019.

Momentos de dúvidas, tensões, medos, alegrias foram sentidos ao longo do ano de 2022, que considero de fato o meu primeiro ano de “efetiva docência”. “Efetiva docência” no sentido de preparar meus planejamentos de forma autônoma, sem necessariamente seguir um apostilamento² proposto pelo governo. “Efetiva docência” em organizar meus materiais, compartilhar experiências com meus colegas mais velhos de profissão (em destaque, a professora Adriana, já citada, e o professor Maurício), aprendendo e intercambiando experiências com estes. “Efetiva docência” em organizar meus primeiros campeonatos da escola, talvez de uma forma ainda inexperiente, mas esforçando-me para isso e sendo recompensada pela alegria e aprendizagem dos alunos ao final do torneio interclasse. “Efetiva docência” em estar no chão da escola, e não mais virtualmente, em compreender mais sobre o currículo que é desenvolvido na escola, e não apenas dos documentos normativos. E, por fim, a “efetiva docência” de reconhecer o aluno real, seus anseios, dilemas, medos, potencialidades, sendo reconhecida como professora por esses alunos, seus responsáveis, colegas de trabalho e equipe diretiva. Um momento de afirmação e reconhecimento como docente, que faz jus ao *“Bom dia, fessora!”*, título desta passagem do meu memorial e frase que escuto todos os dias pela manhã quando inicio o meu turno de trabalho.

² Apostilamento seria a prescrição curricular em que a Educação Física e seus saberes estão a serviço de outras atividades/áreas, tendo como característica o uso de apostila, representada por uma estrutura de manual, com ordem e sequência predefinida, o que acaba por impedir ou dificultar a autonomia, a autoria e o processo de criação do docente.

Posto isso, aproveito o espaço para compartilhar as dificuldades da escrita do memorial. Falar de si mesmo é uma tarefa difícil, ainda mais quando se trata de um memorial reflexivo e autocrítico. Para Araújo e Moraes (2016), trata-se de um momento de releitura e reescrita. Outro ponto que destaco é o meu processo de compreensão de que um memorial de formação é uma pesquisa em Educação. Dessa forma, para escrita desta dissertação, tive de desmistificar a ideia tradicional que eu tinha sobre trabalhos de pós-graduação, que deveriam ser escritos apenas de acordo com um “cânone” que contempla elementos como referenciais teóricos, metodologia, coleta de dados, análises, entre outros, desafiando-me em minha primeira escrita de um memorial de formação em nível de trabalho de conclusão de curso. Para Araújo e Moraes (2016, p. 21), é necessário

[...] romper com o paradigma técnico-instrumental de formação que se pauta no treinamento e na repetição de métodos e técnicas, para investir na constituição de docentes que ao pensarem sua prática, assumem-se como sujeitos e pesquisadores/as de seu fazer cotidiano.

Tal mudança de visão só foi possível a partir da leitura do prefácio da professora Inês Bragança no livro intitulado *Memoriais de formação: narrativa e autoria no processo formativo docente* (Silva et al., 2016), no qual a autora trata da importância dos memoriais de formação como forma de trazermos um pouco de nossas histórias para a vida dos possíveis leitores de nossas narrativas. Para Araújo e Moraes (2016, p. 30),

As experiências que cada professor e professora ouvem no cotidiano, dentro e fora do espaço escolar, se encontram com as suas próprias e com as de outros tantos que já passaram por suas vidas, muitos dos quais narradores que não mais podem ser distintos pelo nome. Viraram lembranças anônimas. Reminiscências sem datas. Mas se encontram nas memórias e se *presentificam* cada vez que são evocados.

Desse modo, para compreender a “prof.^a Indiamara”, talvez seja necessário o enriquecimento da narrativa com mais algumas memórias, entre elas a da minha escolarização na Educação Básica, meu ingresso na universidade (graduação e mestrado) e, por fim, minha entrada como professora e preceptora do PRP, sendo todos esses processos realizados dentro de instituições públicas de ensino.

Aluna-professora e Professora-aluna

Trajectoria

Figura 4 - Primeiros passos (1998)



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Compartilho, dessa forma, meus primeiros passos, trazendo elementos de uma trajetória escolar/acadêmica e profissional, mas também de outros espaços (como o familiar), compreendendo-os como espaços formadores.

Sou filha única da dona Márcia e do senhor César. Desde os primeiros anos de minha infância, tive contato com o que agora entendo por “cultura corporal de movimento”³ e algumas práticas corporais. Jogava bola, andava de bicicleta, produzia meus próprios carrinhos de rolimã junto ao meu pai, rolava por bancos de areia sobre folhas de bananeira, todas essas práticas cercadas pelo movimento. Com aproximadamente quatro anos de idade, aprendi com minha mãe a leitura e a escrita, através de um pequeno quadro e giz que ela comprou para esse fim. Minha mãe responsabilizou-se pelo ensino do alfabeto, da escrita do meu nome, da leitura e das operações matemáticas. Já o meu pai ficou responsável pelo ensino da geografia através de mapas. Tanto meu pai quanto minha mãe têm pouco estudo formal. Contudo, sempre foram engajados no sentido de me proporcionar estudo de

³ A habilidade de produzir cultura, bem como de se adaptar, de reconstruir e de ressignificar conhecimentos ao longo do tempo, constituiu o que podemos chamar de cultura corporal de movimento, o que foi introduzido no campo da Educação Física (Darido; Rangel, 2005). Dessa maneira, entende-se, de acordo com Soares (1992 *apud* Darido; Rangel, 2005, p. 26), que “[...] o conjunto desses fenômenos ou manifestações expressivas corporais tem sido denominado cultura corporal de movimento”.

qualidade, pois, na visão deles, a educação muda o futuro. Refletindo sobre meu passado, fico pensando em como a vivência de práticas corporais, atrelada à leitura e à escrita (antes mesmo da minha escolarização), podem ter me levado ao encontro da área da Educação e da Educação Física escolar. Como apontado por Passeggi (2010), escrever sobre si é um ato de descoberta! Dessa forma, percebo que, antes mesmo de adentrar no espaço escolar, eu já tinha uma educação pautada em conteúdos escolares, seja de leitura, escrita, contas básicas e riquezas de movimentos nas práticas corporais.

Meus primeiros contatos com a escola pública

Para Passeggi (2010), constantemente nos narramos. A autobiografia, segundo a autora, é entendida como meio técnico para a escrita do eu. Esta pode ser enriquecida com gestos, vídeos, textos orais, fotografias, entre outros. Dessa forma, aproveito a possibilidade de enriquecimento das narrativas trazendo fotos pessoais, que curiosamente se materializam em poucos registros, dos quais fui me dar conta no processo de escrita do memorial.

A minha escolarização começou no ano de 2003, na Escola Estadual Alberto Pereira Lima, na cidade de João Monlevade/Minas Gerais. Lembro-me que no início do percurso escolar já tive os primeiros contatos com professores de Educação Física (e não com professores generalistas), com práticas voltadas aos jogos e brincadeiras e iniciação de alguns esportes (basquetebol e futsal). A quadra era descoberta (uma realidade da maioria das escolas estaduais mineiras, inclusive na que trabalho), e lembro-me que poucas eram as meninas que participavam das aulas, sendo eu uma das únicas que desfrutava das práticas corporais. Inclusive, carrego até hoje algumas cicatrizes dos tombos ocorridos na quadra acidentada da escola. Esse processo de afastamento das meninas nas aulas de Educação Física era notado por mim desde a infância. No entanto, naquela época, não compreendia o chamado “fenômeno da arquibancada”, muito bem exposto na dissertação de Rochael (2020), em relação ao público feminino, fato que começou a ficar claro para mim em minha atuação como docente e nas discussões do mestrado profissional. Trata-se do afastamento das aulas por parte das meninas em função da exposição de seus corpos, por se sentirem “fracas” em relação aos meninos, por acharem que

determinadas práticas são exclusivamente “masculinas”, pela falta de estímulo por parte dos docentes à participação das alunas, entre outros fatores. Contudo, nada disso foi impeditivo para minha participação nas aulas, apesar de constantes questionamentos que sofria sobre minha orientação sexual pelo fato de gostar de “jogar bola” e de “jogar como um homem”.

Figura 5 - Escola Estadual Alberto Pereira Lima



Fonte: Google Street View.

Em 2005, devido às mudanças recorrentes no emprego do meu pai, fui para Juiz de Fora/Minas Gerais, ingressando na Escola Municipal Dr. Dilermando Martins. Das memórias dessa escola, lembro-me das aulas de Educação Física da professora Marina, voltadas também para os jogos e brincadeiras e a iniciação de alguns esportes. Para Frauendorf *et al.* (2016), o narrador rememora sua história, revivendo e a ressignificando. Percebo que, já nos primeiros anos do Ensino Fundamental, a Educação Física se mostrava forte em minhas lembranças e predileções, fato que não ocorria com outras disciplinas, por exemplo. A ansiedade e a alegria quando da chegada da professora Marina e dos demais professores de EF, sentidas por mim e meus colegas há quase 20 anos, são as mesmas sentidas pelos meus alunos quando chego para lecionar minhas aulas. Esse brilho nos olhos do aluno em relação à Educação Física, de certo modo, ainda se perpetua, apesar das tentativas de retirada do componente curricular, principalmente da grade do Ensino Médio.

Figura 6 - Escola Municipal Dr. Dilermando Martins

Fonte: Google Street View.

Em 2007, retornei para a escola onde comecei minha escolarização. Lembro-me de ser destaque nas olimpíadas da escola na modalidade futsal. Aquele ano foi especial. A escola oferecia apenas até a antiga 4ª série (atual 5º ano), e a partir dali iríamos para outras escolas espalhadas pela cidade. Como aponta Passeggi (2010), a história de vida não é linear, sendo feita de rupturas e continuidades, o que pode ser observado no movimento de ir e vir que fiz ao voltar à primeira escola em que estudei, reencontrando amigos e professores. Destaco o campeonato de futsal daquele ano, haja vista meu interesse pela modalidade, inclusive um dos motivos implícitos da minha escolha pelo curso de Educação Física na graduação.

Figura 7 - Formatura no Ensino Fundamental anos iniciais, em 2007

Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Com o fim do Ensino Fundamental (anos iniciais), durante os anos de 2008 a 2011 estudei na Escola Estadual Dona Jenny Faria, em João Monlevade. A escola ficava a cerca de 6 km da minha casa, e era necessário o deslocamento de ônibus, que eu fazia sozinha, o que me gerou certa autonomia e responsabilidade ainda na infância (refletida em minha autonomia atual). Em 2008 cursei a 5ª série, e, no ano de 2009, foram implementados os novos ciclos do Ensino Fundamental, fazendo com que eu cursasse em 2009 o 7º ano. Em 2010 fiz o 8º ano e em 2011 finalizei o 9º ano do Ensino Fundamental. Tal escola era cercada por episódios de violência entre alunos, agressões a professores, uso de drogas e furtos. Ao contrário do que se poderia esperar, foi nesse período que me destaquei como aluna na escola, ganhando olimpíadas de matemática, astrofísica e medalhas de honra ao mérito. Fazendo um movimento reflexivo de crítica e autocrítica, como apontado por Prado e Soligo (2005), percebo que a escola municipal na qual sou professora atualmente se assemelha em alguns aspectos a essa escola na qual estudei entre 2008 e 2011, no que tange ao público atendido. Dessa forma, vejo que tal experiência do passado pôde me auxiliar (e auxilia) na resolução de conflitos atuais presentes em minha atuação na escola pública (em especial, na escola municipal). Cabe destacar que nem todos os conflitos são passíveis de apaziguamento, destacando-se, por exemplo, o racismo e a LGBTfobia, sendo necessário, nesses casos, o enfrentamento da situação problema.

Em relação à Educação Física, entre o período de 2008 a 2011, tive os meus primeiros contatos com práticas corporais que eu desconhecia, como o xadrez e o tênis de mesa. Analisando a Educação Física dessa época, observo a tentativa do professor de nos trazer algumas práticas corporais, no entanto ainda com um viés esportivista⁴. Práticas como voleibol e handebol não foram trabalhadas pelo professor, optando pelo futsal, basquetebol, tênis de mesa, xadrez e temáticas relacionadas à saúde, como anorexia, bulimia, vigorexia. Lutas, danças, práticas corporais de aventura e ginásticas não foram trabalhadas. Em síntese, uma perspectiva esportivista e da saúde nas aulas de EF escolar.

⁴ A perspectiva esportivista da Educação Física teve seu auge na década de 1970, devido à forte influência de modelos esportivistas europeus, em uma lógica que via a Educação Física escolar como formadora de atletas. Essa modalidade de Educação Física é aquela em que existe a predominância de esportes, como futsal/futebol, voleibol, basquetebol e handebol, em detrimento de outras práticas corporais.

Figura 8 - Escola Estadual Dona Jenny Faria

Fonte: Google Imagens.

Por fim, cursei meu Ensino Médio na Escola Estadual Luiz Prisco de Braga, na cidade de João Monlevade, entre os anos de 2012 e 2014. A mudança de escola deu-se pela crescente violência da escola anterior. Nessa escola, as aulas de EF eram realizadas de forma teórica, devido à ausência de quadra ou outros espaços. A escola era referência na cidade no quesito aprovações no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e nos vestibulares, priorizando assim a dimensão conceitual do ensino em detrimento de uma dimensão procedimental que a Educação Física poderia oferecer.

Nessa época lembro-me do movimento de colegas de turma para a escolha dos cursos de graduação. Medicina, Engenharia e Direito eram os cursos quase unânimes de escolha entre os alunos, destoando-se aqueles que escolhiam cursos na área da Educação, como era o meu caso. Como já descrito em meu memorial, a escolha pelo curso de Educação Física deu-se pelo interesse na modalidade futsal, e a licenciatura, por me identificar com o espaço escolar.

Figura 9 - Escola Estadual Luiz Prisco de Braga



Fonte: Google Imagens.

3.3 Cena 2 – Os dilemas da formação inicial e continuada

“Viver UFMG!” Minha graduação em Educação Física

No ano de 2014 formei-me no Ensino Médio. Nessa época, pouco sabia sobre as universidades, apesar de morar no bairro onde fica localizada a Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) – campus João Monlevade. Dessa forma, observando as escolhas de meus colegas de sala pelos diversos cursos de graduação (Medicina, Direito, Engenharia, entre outros), norteei minhas escolhas pelas áreas que me chamavam atenção, entre elas a Aviação e a Educação Física (devido ao fato de gostar da modalidade futsal). Apesar de ter sido aprovada em alguns cursos da área da Aviação, não tive oportunidade de cursá-los, tendo em vista o preço alto das mensalidades e as poucas condições das quais eu dispunha. Como destaca Gariglio (2020), vários são os desafios para um jovem de 18 anos escolher sua profissão.

É nesse campo de certezas provisórias, reativas, relativas e instáveis que boa parte dos jovens escolhe sua primeira profissão. A solidão dessa escolha é uma das expressões da nossa presença no mundo: a indeterminação da vida humana (Gariglio; 2020, p. 154).

Desse modo, ingressar no curso de Educação Física da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) foi possibilitado pela política de cotas para estudantes

oriundos das escolas públicas. A escolha pela licenciatura deu-se pelo fato de estar habituada e de gostar do ambiente escolar.

Para Frauendorf *et al.* (2016), a narrativa contribui para o processo de autoformação do sujeito, fazendo com que ele aprenda narrando sua própria história. Desse modo, percebo a importância da instituição escolar em minha constituição como sujeito, o que de certa forma me orientou pela escolha da licenciatura como área de formação profissional e posteriormente a escolha pela atuação profissional em escolas públicas (e não privadas).

Sempre me senti entre os pares nas duas escolas de minha atuação, tendo em vista estas instituições serem públicas, periféricas, o que de certa forma me proporciona uma zona de conforto (trato aqui como identificação, haja vista que nem sempre é confortável ser professor), tendo como base a minha própria escolarização, realizada como um todo em instituições públicas, desde a Educação Básica até a universidade (com sua universalidade de sujeitos) e seus respectivos estágios, realizados também em um contexto de escolas públicas.

O início da graduação não foi fácil. Ingressei dois meses após o início das aulas devido ao Sistema de Seleção Unificada (Sisu), implementado na UFMG em 2015, que ocorria por meio de listas de chamadas e desistências de outros alunos. Conteí com a ajuda de professores e colegas de sala para recuperar o tempo perdido.

Como dilemas da formação inicial, destacaria alguns pontos. Contudo, faz-se necessário o entendimento do conceito de dilema que adoto para esta escrita. Zabalza (1994, p. 18) define dilema como “todo o conjunto de situações bipolares ou multipolares que se oferecem ao professor no desenvolvimento de sua atividade profissional”. Ainda para o autor, nem sempre o professor é consciente do processo de identificação ou do de resolução dos dilemas (*Idem*, p. 18). Desse modo, o primeiro dilema que aqui coloco seria o do meu estranhamento em relação ao currículo da graduação em Educação Física. Era notável a relação não muito amistosa entre licenciandos e bacharelados. A começar pela própria distribuição dos departamentos pelos espaços da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional (EEFFTO). Como tratado por Escolano (1998), os espaços escolares falam, expressam e refletem para além de materialidade, discursos. Outra observação que se pôde fazer é a dinâmica de escolha das disciplinas optativas: era

notável a facilidade do bacharelado de cursar disciplinas da licenciatura, enquanto o contrário não era visto.

Outro dilema (ponto de destaque) era o currículo da EF licenciatura. A predominância de esportes em relação a outros conteúdos era notável. Em relação a tal ponto, Vago (2022) reflete acerca da dívida que a EF tem com as culturas invisibilizadas do currículo, tendo em vista a sua formação partir (até os dias atuais), em grande parte, de uma perspectiva colonial (predominância esportiva, esportes esses de matriz eurocêntrica). Como exemplo, citaria meu histórico de graduação, no qual são observáveis disciplinas para ensino de voleibol, futsal, futebol, handebol, basquetebol, de caráter obrigatório. Em contrapartida, não foram ofertadas disciplinas obrigatórias sobre práticas corporais de aventura, ou de jogos e brincadeiras de matrizes africanas ou indígenas, por exemplo.

Segundo Gomes e Almeida Junior (2019, p. 63), as disputas de poder entre licenciatura e bacharelado “estiveram ancoradas em modelos de educação contraditórios (um aberto ao mercado; outro com necessidade de controle estatal na garantia da educação superior como direito)”.

Os impactos das rupturas provocam disputas de poder que verticalizam os currículos e dificultam a vida dos estagiários e dos egressos no início de suas carreiras. Pelos ordenamentos, fica claro que as licenciaturas podem traduzir propostas de formação aligeirada, sem grandes investimentos na produção de conhecimentos que estejam alicerçados na tríade ensino, pesquisa e extensão, principalmente, no mercado universitário privado. Já os bacharelados podem constituir-se como cursos da área da saúde com forte apelo comercial e maior penetração no mercado, criando a falsa ideia de que a carreira é mais próspera (Gomes; Almeida Junior, 2019, p. 63).

Apesar de perceber a linha tênue entre licenciatura e bacharelado, por outro lado, durante a minha graduação, ingressei em um grupo de estudos sobre futebol e torcidas (Gefut), que abarcava tanto bacharéis quanto licenciados. Nesse grupo obtive experiências com a iniciação científica e a publicação de artigos e de capítulos de livros. O grupo trata a temática do futebol por um viés sociológico, filosófico e crítico, destoando de outros grupos de estudos da EEEFTO, que eram pautados em treinamento esportivo na área do futebol. Nesse grupo tive a oportunidade de desenvolver trabalhos com outros licenciandos, bacharelados, licenciados, bacharéis, pós-graduandos, mestres e doutores. Contudo, percebo que não me aproximei tanto da EF escolar durante a graduação devido ao fato de já estar envolvida no grupo de pesquisa mencionado. Dessa forma, não atuei em

programas como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e o Programa de Residência Pedagógica (PRP), e percebo que talvez tenha perdido um pouco de conhecimento em minha graduação por não ter participado desses programas ou do PRP em específico.

A leitura de Gariglio (2020) despertou-me o interesse de também pontuar acerca das minhas experiências de estágio durante a graduação. O estágio I foi realizado em dupla, em uma escola estadual da Regional Venda Nova, em Belo Horizonte/MG, a Escola Estadual Juscelino Kubitschek de Oliveira, sob a supervisão do professor Claudio Márcio Oliveira, da Faculdade de Educação (FAE) da UFMG. Nesse estágio tivemos a oportunidade de perceber os espaços escolares de forma crítica, nunca antes experimentada por mim. Pude perceber que os espaços, a construção e arquitetura escolar eram pensados em uma lógica de controle dos corpos. Até a localização da quadra poderia ser analisada, tendo em vista seu afastamento do conjunto de prédios da escola (Escolano, 1998).

Já o estágio II (sob a orientação dos professores José Ângelo Gariglio e Admir Soares de Almeida Junior, da EEEFTO/UFMG) se sucedeu na mesma escola. Tive a oportunidade de acompanhar o professor de EF (professor Roney) em seu fazer docente. Era um dos primeiros contatos com um professor de EF no chão da escola. Observamos seu planejamento, as burocracias da rede estadual e como se materializavam as aulas oriundas de seus planos de aula. Nesse estágio, pude observar também as práticas de outros professores de EF, percebendo e identificando quais eram as práticas efetivas de EF escolar e o que destoava, como é o caso das práticas “rola bola”.

O estágio III foi realizado também em uma instituição pública de ensino da Regional Venda Nova, mas com uma característica peculiar: um colégio militar (Colégio Tiradentes da Polícia Militar de Minas Gerais (CTPM) – Unidade Minas Caixa). Nesse estágio, fui acompanhada pelo professor João, que inclusive era marido da professora Andrea Moreno, nossa supervisora de estágio pela FAE/UFMG. A princípio senti um estranhamento no CTPM, tendo em vista a uniformização dos alunos (fardamento), os ritos do colégio (hino nacional, hino do patrono Tiradentes, alunos em formação para receber professores e estagiários) e a grande presença de militares (bombeiros, policiais), tanto na parte disciplinária quanto pedagógica.

Contudo, apesar desses ritos, pude perceber que lidava com alunos reais de uma escola pública como qualquer outra. Nesse estágio tivemos a oportunidade de planejar e lecionar aulas de EF para um 7º ano, com a temática do atletismo, tendo como base os estudos de Elenor Kunz (1998), numa perspectiva crítica emancipatória da EF, o que de certa forma mostrou-se desafiador, ao ponto de nos tirar da zona de conforto dos planos de aula que poderiam ser encontrados na internet (já prontos). Neste estágio tivemos a oportunidade de produzir nossos próprios planejamentos, de forma autoral, além de compartilhar os planos de aula com os demais colegas de sala, sempre pautados em uma escrita crítica e reflexiva, em um ato de reescrita conjunta.

Se no estágio eu era autora de meus próprios planejamentos, minha autoria foi subtraída em minha atuação durante a pandemia, fato descrito nas próximas cenas desta dissertação. O planejamento de atletismo realizado no período de estágio encontra-se no apêndice deste trabalho.

Figura 10 - Escola Estadual Juscelino Kubitschek de Oliveira



Fonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais.

Figura 11 - Colégio Tiradentes da Polícia Militar de Minas Gerais



Fonte: Google Imagens.

Ainda na graduação realizei algumas provas de concursos públicos, e um desses concursos tornou-se um dos meus empregos atuais, a respeito do qual descrevo minha entrada nas próximas páginas.

Enfim, professora!

Em agosto de 2019, formei-me no curso de Educação Física da UFMG, sendo nomeada no concurso da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais como professora de Educação Física, ingressando na Escola Estadual Padre João de Mattos Almeida, localizada em Belo Horizonte/MG, no dia 1º de outubro de 2019, em um movimento que apelidei carinhosamente de “queda de paraquedas na escola”, devido ao fato de ter saído da graduação apenas dois meses antes.

No início de minha atuação docente, passei por situações de desprestígio da EF escolar com colegas de trabalho. Lembro-me de uma situação (em minha primeira semana de aula) na qual uma colega de trabalho, de outra disciplina, me disse que gostaria de dar aula de EF, já que não seria necessário montar provas, preencher diários, e que os meninos simplesmente jogavam bola.

Outras situações de desprestígio estavam relacionadas à obrigação de assumir mais de uma turma em quadra em caso de professores faltosos, além da falta de materiais (mesmo com verba em caixa). Infelizmente, por pressão e medo, devido ao fato de ainda estar no estágio probatório (que tem duração de aproximadamente três anos), acabei cedendo em algumas dessas situações (trabalhando com materiais ruins ou materiais próprios e dando aula para mais de uma turma por vez), haja vista uma materialidade voltada apenas aos esportes coletivos.

Contudo, com a entrada no mestrado profissional e a troca de experiências com professores mais experientes, pude perceber que não era necessário o medo da retaliação por dizer “não” aos gestores, mas, sim, uma contundente e boa argumentação ao meu favor e a favor da EF na escola. Como pontuado por Gariglio (2020), parte dos gestores não conhece o que de fato a EF trabalha. Atualmente percebo o respeito que conquistei perante os gestores das escolas, respeito este construído à base de conhecimentos próprios da EF escolar e do trabalho diário para sua legitimação nas instituições de ensino.

Figura 12 - Escola Estadual Padre João de Mattos Almeida

Fonte: Produzido pela autora.

Várias eram as sensações nas primeiras aulas que ministrei, como ansiedade, receio de as aulas não darem certo e da recepção dos alunos para comigo, que na época tinha 22 anos de idade. Lembro-me que nas primeiras aulas senti “dor e frio na barriga” ao adentrar nas salas. Lembro-me da dificuldade com a gestão da turma. Os alunos conversavam, “bagunçavam”, e lembro-me de um episódio na qual o aluno disse que eu parecia estar “perdida” na quadra. De fato, estava mesmo. Eram muitas informações para uma professora em início de carreira. Tive episódios nos quais fui autoritária, achando que isso traria, de alguma forma, respeito por parte dos alunos. A partir daí, as leituras de Paulo Freire (2004) sobre autoridade e autoritarismo foram cruciais para a mudança de comportamento para o ano seguinte, compreendendo que a autoridade do professor estava em seu conhecimento e que se diferenciava do “autoritarismo”.

Ao final do ano de 2019, convidada por uma amiga da graduação (Caroline), comecei a frequentar reuniões do Via Lettera, um grupo voltado para professores iniciantes de Educação Física, coordenado pelo professor Admir, meu orientador e colaborador na escrita desta dissertação. No grupo, foi possível compartilhar experiências, angústias e sucessos da entrada como professora na Educação Básica, atuante na Educação Física escolar, juntamente com outros colegas em início de carreira. Para Frauendorf *et al.* (2016), as pesquisas narrativas servem de

base para a compreensão das práticas docentes e do cotidiano escolar. No grupo Via Lettera, entre as atividades, escrevíamos cartas aos colegas narrando nossas experiências docentes, o que corrobora as contribuições do autor. Aproveito o espaço abaixo para compartilhar uma dessas cartas do coletivo.

Belo Horizonte, agosto de 2021

Ao coletivo Via Lettera

Ei, pessoal! Cês tão bão, né?

Aproveitar a oportunidade da escrita da carta para desabafar algumas coisas... Já se faz 1 ano e 6 meses que estamos no ensino remoto (pelo menos da rede estadual de ensino). Um ano e 6 meses que, infelizmente, por pressões maiores de supervisão e inspeção escolar, não conseguimos desenvolver nossas atividades de forma totalmente autônoma e reflexiva (apesar de nossas tentativas e resistências). Os PETs, que a gente tinha ainda uma esperança de melhorar (ou, no bom mineirês, “miorar”) têm ficado cada vez mais desconexos. No 9º ano apareceu o Pilates na semana 1. Na semana 2 apareceu Peteca. E por aí vai. Se não bastasse isso, as aulas retornaram presencialmente, e de uma hora pra outra... Os protocolos são vários. “Menino, põe máscara”, entre outras frases, se tornam comuns dentro do ambiente escolar. Bola, peteca, raquete? Esquece... Quadra? Também não pode... PET⁵? Obrigatório...

Entre as formas de resistir a isso está a possibilidade da greve sanitária. No entanto, no meu caso, que praticamente comecei a trabalhar na pandemia, não faço ideia de como que funciona e muito menos de professores que estejam alinhados nesta perspectiva na escola. Outro fator que pesa é a pressão da sociedade. Tanto que parei de ler notícias sobre professores e área da Educação, devido aos xingamentos mais absurdos que somos expostos a ler. O mais contraditório dessa pressão popular na abertura das escolas é que pelo menos na minha escola/realidade a adesão foi baixa... Fico pensando: abertura de escola “pra inglês ver”? Tentativa de

⁵ O Plano de Estudo Tutorado (PET) foi uma apostila criada pelo governo do estado de Minas Gerais, durante a pandemia da Covid-19, para nortear os conteúdos disciplinares aplicados aos alunos de forma remota.

convencer a sociedade de que a privatização da rede estadual é a saída para todos os males? Temos de ficar atentos com as questões impostas pelos governos atuais.

De todos esses males que assombram, ainda surge um pouco de esperança, principalmente em contato com os(as) (poucos(as)) alunos(as) que aparecem na escola. Alguns visivelmente desanimados, com problemas familiares, incluindo perdas para Covid-19, desemprego e até mesmo fome. Relatos de alunas da EJA que não conseguem realizar o PET, pois possuem quatro filhos e que infelizmente terão de abandonar os estudos. Nesse momento me sinto totalmente impotente, infelizmente. Porém, ao mesmo tempo que vemos tantos relatos de tristezas, algumas coisas ainda dão esperanças... esperanças de que esses alunos e seus familiares sejam vacinados, de terem a oportunidade de reencontrar os colegas e os professores. E, mesmo com uso de máscara, a gente acaba sorrindo com os olhos para esses(as) alunos(as), e eles(as) devolvendo esse “carinho” pra gente. Mais que conteúdo do PET, talvez seja importante voltar nas palavras de Freire nesse primeiro momento, quando fala que a Educação deve ser um ato de amor.

Enfim, vou ficando por aqui na escrita desta carta. As atividades do mestrado, a preparação de aulas online e presenciais e as demandas do Residência Pedagógica estão me consumindo. Quem não tá exausto, né? Principalmente quando a casa da gente vira extensão do trabalho. Mas juntos venceremos isso e em breve estaremos juntos em nossas reuniões da EEEFTO (com direito a salgadinhos e doces).

Inté!

Indiamara, agosto de 2021.

Carta compartilhada aos colegas do grupo Via Lettera

Para Prado e Soligo (2005), narramos nossas histórias através da escrita para preservá-las do esquecimento. O movimento das cartas no grupo Via Lettera foi um movimento importante, no qual escrevíamos cartas aos colegas, ao mesmo tempo que respondíamos às cartas deles. Como tratado por Prado e Soligo (2005), a narrativa desperta no outro a vontade de também contar sua história.

Figura 13 - Google Drive do coletivo Via Lettera

Nome	Proprietário	Última modificaç...	Nome	Proprietário	Última modificaç...	Tamanho do ficheiro	
Admir	Isaura Fonseca	05/02/2019	CARTAS 2019	Pedro 2020	Isaura Fonseca	19/03/2020	–
Artigo UFSCAR	Admir Soares de AL...	12/03/2020	Indiamara 2020	Proposta podcast	Isaura Fonseca	17/04/2020	–
Artigos EDF escolar	Lucas Souza	03/05/2020	Laurs 2020	Textos de Referência	Admir Soares de AL...	01/05/2019	–
Atas da Reuniões	Roberta Faria	12/02/2021	Lucas 2020	Thiago 2020	Isaura Fonseca	18/04/2020	–
Babi 2020	Isaura Fonseca	19/03/2020	Munilo 2020	2º semestre expectativas.docx	Bruno Cavalcanti	09/06/2019	11 KB
Bruno 2020	Isaura Fonseca	18/04/2020	Pedro 2020	carra coletiva PET	Isaura Fonseca	14/09/2020	–
Caio 2020	Isaura Fonseca	18/04/2020	Proposta podcast	Lista de obras e referências das Ciências Humanas e Filosofia	Lucas Souza	23/03/2020	–
Carol 2020	Isaura Fonseca	19/03/2020	Textos de Referência	ressignificando dos jogos virtuais.pptx	Bruno Cavalcanti	10/04/2019	10 MB
Carta coletiva	Isaura Fonseca	18/06/2019	Thiago 2020	Via Lettera e Pensando.docx	Caio Loures	17/06/2019	12 KB

Fonte: Produzido pela autora.

Realização de um sonho: o mestrado profissional!

Quando me graduei em Educação Física, acreditava que ali findava o meu ciclo na universidade pública. Acreditava não ter capacidade para cursar uma pós-graduação. No entanto, por incentivo de amigos e professores, aceitei o desafio e me preparei para os processos seletivos.

O processo de estudo para o mestrado profissional foi árduo e satisfatório ao mesmo tempo. Com a pandemia da Covid-19, o edital do certame (de janeiro de 2020) foi cancelado várias vezes, tendo suas provas realizadas em janeiro de 2021, de forma virtual. O Polo UFMG contou com 14 vagas. Anteriormente a isso, eu havia tentado o Promestre, Mestrado Profissional Educação e Docência, da Faculdade de Educação (FAE), da UFMG, na qual fui aprovada fora das vagas.

O primeiro ano do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF) foi realizado de forma virtual. Utilizávamos a plataforma da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), através de fóruns, e pelo Polo UFMG fazíamos as aulas síncronas, que permitiram o contato inicial com o corpo docente da UFMG e com os 13 colegas de turma. As disciplinas cursadas versaram sobre temas como: as problemáticas da EF escolar, seminários de pesquisa em EF, escola, EF e planejamento, metodologia do ensino da EF e disciplinas sobre a linha de pesquisa (no meu caso, EF no Ensino Médio) e EF e inclusão. Em nossos fóruns utilizávamos muito das narrativas para contar nossas experiências como docentes, em um movimento de compreensão da escola como um lugar de memória (Araújo; Morais, 2016). A turma tinha características interessantes e ricas, como alunos de

várias cidades, entre elas Belo Horizonte/MG, Contagem/MG, Ribeirão das Neves/MG, Itabira/MG, Barbacena/MG, Divino/MG, Guanambi/BA, Jaguaquara/BA, Rio de Janeiro/RJ, Sapucaia/RJ, Orizânia/MG, e professores nos mais diversos estágios de carreira e idades, o que permitia trocas de experiências enriquecedoras, além da conservação das narrativas (Araújo; Moraes, 2016).

O mestrado profissional foi um divisor de águas em meu processo de formação. Se antes eu tinha receios, medos em relação ao que trabalhar nos conteúdos da Educação Física, com a entrada no mestrado me senti mais capacitada no trato dos conteúdos do componente curricular. Compreendi que o medo de a aula dar “errado” fazia parte do cotidiano de todos os meus colegas do mestrado e que era normal o nervosismo no primeiro encontro anual com as minhas turmas. Compartilhamos “as dores do parto” de sermos professores e as experiências bem-sucedidas de nossas práticas docentes.

Figura 14 - Segunda Turma do ProEF do Polo UFMG, junto aos docentes Admir e Meily



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Ainda durante o ano de 2021, de forma concomitante ao mestrado, cursei a pós-graduação lato sensu em Práticas Pedagógicas pelo Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG), que concluí em dezembro de 2021, com o trabalho intitulado

“Educação Física na rede estadual de ensino médio de Minas Gerais: uma análise dos Planos de Estudos Tutorados”, com o intuito de analisar os materiais utilizados na escola estadual durante a pandemia.

Aproveitarei um espaço desta dissertação (próximo tópico) para relatar um pouco sobre o período pandêmico, o início da docência sem corpo e as estratégias utilizadas no ensino da EF. Nesse sentido, a pós-graduação agregou-me conhecimentos da área da Educação em si, o que senti falta na graduação em EF, que tem foco maior nas práticas corporais, com disciplinas concentradas em sua maioria na EEEFTO. Desse modo, a escolha por uma pós-graduação em Práticas Pedagógicas foi motivada por uma formação um tanto superficial em Educação durante a graduação, tendo em vista as poucas disciplinas cursadas na FAE.

O mestrado, para além da qualificação profissional, proporcionou-me um ciclo de amizades com professores de diferentes realidades. Compartilhávamos as inseguranças e alegrias que uma pós-graduação gerava em cada um de nós discentes, em uma métrica do “ninguém soltar a mão de ninguém”.

3.4 Cena 3 – Aprendizagens

2020: da pandemia da Covid-19 ao Programa de Residência Pedagógica (PRP)

Nesta cena, aproveito o espaço para dedicar-me à escrita sobre o período da pandemia da Covid-19, em um movimento de “iniciação à docência sem corpo”, além da minha inserção como docente no PRP.

O ano de 2020 foi, de certo modo, um tanto conflituoso. Devido a fortes chuvas na cidade de Belo Horizonte, minha escola ficou interditada por cerca de duas semanas para reparos do telhado. O retorno durou exatamente 10 dias, quando, no dia 18 de março de 2020, foi decretado o fechamento das escolas estaduais em Minas Gerais em decorrência da pandemia da Covid-19. Naquele ano, além do trabalho na rede estadual de ensino, eu estava me preparando para o concurso da Prefeitura de Contagem e para o Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF), que, para minha surpresa, tinha provas marcadas para o mesmo fim de semana de maio de 2020. A escolha era difícil. Decidi pagar as taxas de ambos os

certames e aguardar uma provável mudança nas datas, o que veio ocorrer pelo agravamento da pandemia, permitindo-me, posteriormente, a aprovação nos dois concursos.

Na escola da rede estadual, em maio de 2020, começamos a trabalhar remotamente, com o Plano de Estudo Tutorado (PET), uma espécie de apostila com as disciplinas escolares. Como recurso, começamos a dar aulas online, sem as vivências corporais da escola e da Educação Física.

O Regime Especial de Atividades não Presenciais (REANP) foi implementado nas escolas estaduais mineiras por meio da Resolução n.º 4.310/2020, com a utilização dos PETs com base no Currículo Referência de Minas Gerais, por meio de aulas em um canal de TV do estado e um aplicativo denominado *Conexão Escola 2.0* para comunicação entre alunos e professores. Os PETs do ano de 2020 foram produzidos para todos os componentes curriculares em todas as etapas da Educação Básica, com exceção do volume 1, que não apresentava as disciplinas de Arte, Educação Física e Ensino Religioso. Tal fato pode ser uma das justificativas do desprestígio da Educação Física escolar.

Em relação às outras disciplinas citadas, observa-se que matérias que promovem a apreciação do estético e o pensamento crítico também são desprestigiadas, além de ocuparem um menor espaço nos currículos. Para Bertini Junior e Tassoni (2013, p. 467), “as atividades físicas sempre estiveram em um patamar inferior em relação às atividades, reconhecidamente, intelectuais”. Após pressão de pais e professores dessas áreas, as respectivas matérias foram acrescentadas do PET volume 2 em diante. O que de certa forma foi considerado um avanço na época (presença da EF no material do estado) mostrou-se, no longo prazo, como um processo de apostilamento do fazer docente, minando sua autoria, gerando controle dos professores e do que era ensinado, tendo em vista que nós, professores, deveríamos seguir fielmente a apostila proposta. Além disso, houve um processo de descaracterização da EF. Um exemplo é os conteúdos apresentados, em sua maioria esportivistas e atrelados ao campo da saúde, sem sequência didática, como foi o caso de atividades sobre trânsito/saúde bucal (ambos temas transversais em uma escola), em detrimento de temáticas de jogos, danças, lutas e práticas corporais de aventura.

Em relação ao acesso dos alunos ao ensino remoto implementado, Vago (2022) destaca que

4,3 milhões de estudantes não-brancos da rede pública – pretos, pardos e os indígenas – ficaram sem atividades escolares durante a pandemia, quase três vezes mais que os 1,5 milhões de estudantes brancos sem atividades. Uma das razões é que, no Brasil, 39% de estudantes de escolas públicas não têm computador, enquanto 91% de estudantes de escolas particulares possuem computador (Vago, 2022, p. 13).

Desse modo, além de sermos vítimas de um apostilamento de nosso trabalho, lidávamos com a escassez de acesso à internet por parte de nossos alunos (e de parte do professorado), em um processo de afastamento do aluno em relação à escola. Os alunos que realizavam as tarefas online, de certo modo, começaram a “copiar e colar” as atividades prontas da internet, cumprindo também um papel burocrático. Vale ressaltar que as aulas de Educação Física que ministrei eram realizadas pelo programa *Google Meet* e de forma teórica, através de slides com as propostas de temas de cada semana, além da produção de formulários online (via aplicativo *Google Forms*), pelo qual os alunos enviavam as atividades das apostilas.

A pandemia da Covid-19 atravessou minha atuação docente. Além disso, destaco o campo político durante os anos de 2020 a 2022. Nós, professores, sofremos ataques de diversos setores da sociedade, tendo em vista o caráter remoto das nossas atividades na pandemia e as acusações infundadas de que “não trabalhamos” nesse período. Além disso, sofremos ataques dos governos (tanto na esfera estadual quanto federal), dos quais tivemos salários parcelados, atrasos no pagamento, ataques constantes a instituições democráticas, como universidades, no que tange ao corte de orçamentos da educação e de milhares de bolsas, como as da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)⁶. Ademais, vimos ataques constantes (vindos de políticos) à comunidade LGBTQIAPN+, a negros e pessoas periféricas, indígenas, mulheres, pessoas com deficiência. Todo esse emaranhado de questões influenciou diretamente e ainda mais a minha construção de identidade docente/profissional (Gariglio, 2020), entendendo-me como professora, mulher, LGBTQIAPN+, periférica e atuante em escolas públicas, lugar desses sujeitos que sofreram uma espécie de aniquilação por parte do governo

⁶ “O atraso no pagamento das bolsas aconteceu em meio a um corte de R\$ 1,7 bilhão no orçamento do MEC feito pelo governo. O argumento para os bloqueios era a necessidade de adequar as despesas ao teto de gastos.” Ver mais em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-63912014>.

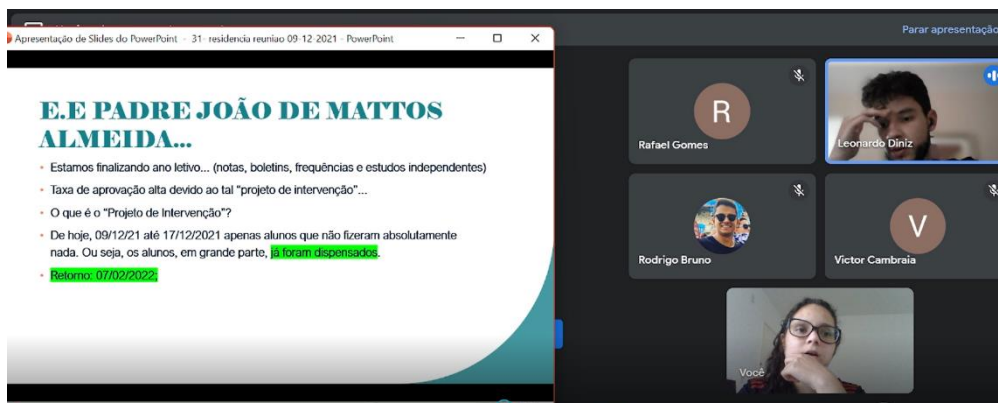
atuante naquele momento. Tais questões fizeram-me refletir ainda mais sobre meu papel como professora e o papel das minhas aulas de EF, pensadas em uma perspectiva crítica, renovadora e emancipatória, em contraponto a práticas eurocêntricas e capitalistas, muito vistas no governo que ali estava.

Inserção no Programa de Residência Pedagógica (PRP): um processo de iniciação da carreira docente

Conjuntamente com o ensino remoto, em meados de junho de 2020, tomei ciência da abertura do edital 01/2020 do Programa de Residência Pedagógica (PRP) para professores preceptores de Educação Física em escolas públicas de Belo Horizonte. Participei do edital, que teve quatro vagas, sendo duas com bolsa e duas para professores voluntários. Fiz parte do projeto, de forma voluntária, de setembro de 2020 a março de 2022. Acompanhei cinco residentes, todos graduandos da licenciatura em Educação Física da UFMG, que, para minha surpresa, eram colegas da minha turma da graduação, que ali estavam para obter o título de licenciados. Devido à pandemia, as reuniões eram realizadas de forma remota, uma vez por semana nos subgrupos e quinzenalmente no grupo geral, onde eram debatidos os Planos de Estudos Tutorados do estado de Minas Gerais sobre as aulas de Educação Física. Vale ressaltar que o PRP é desenvolvido de forma presencial, com a presença dos residentes nas escolas, situação que não foi possível devido às medidas de prevenção da Covid-19, como fechamento das escolas.

O PRP foi instituído em 2018, por meio do edital 6/2018 da Capes (Faria; Diniz-Pereira, 2019). O intuito do programa é promover a imersão de licenciandos nas escolas parceiras a partir da segunda metade da graduação, sendo os alunos bolsistas do projeto. Tanto o Programa de Residência Pedagógica (PRP) quanto o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) fazem parte da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC). Uma das diferenças entre os programas é que o Pibid, instituído em 2010, tem como foco os licenciandos da parte inicial da graduação, enquanto o PRP é voltado para a parte final do curso. Ambos os programas são realizados em parceria com escolas e universidades, além de terem como base a valorização do professor preceptor, responsável pela formação dos residentes/pibidianos no “chão da escola”.

Figura 15 - Reunião semanal do subgrupo do Programa de Residência Pedagógica



Fonte: Produzido pela autora.

O PRP remoto foi um desafio, tanto para professores coordenadores, quanto para professores preceptores e residentes, em função do horário de encontro da reunião coletiva, das reuniões entre os grupos e da disponibilidade de internet e computador/celular para participação nas reuniões. Eram comuns encontros nos quais preceptores e residentes acompanhavam as reuniões de dentro de seus veículos. Apesar do advento da pandemia, o grupo deste PRP, em específico, contava com muitos residentes já bacharéis, que tinham jornadas de trabalho triplas (UFMG, trabalho, casa). O PRP materializa-se dentro das escolas, e a falta desses espaços (devido ao fechamento durante a pandemia) minou as oportunidades de vivência do real por parte dos residentes e preceptores. Contudo, os debates do grupo foram interessantes para que todos compreendêssemos a novidade que se punha através do ensino remoto.

A pandemia, num primeiro momento, desacelerou todos nós, parou o mundo, criando uma realidade. Todos os setores da sociedade sofreram impactos brutais, com restrições de circulação e de atividades, mudanças nos hábitos de higiene, ao mesmo tempo em que nos fez conviver com a possibilidade da infecção e com a fatalidade de milhões de pessoas. Num segundo momento, exigiu (e exige) reação, da população, dos sistemas de saúde, dos cientistas, dos governantes –, que nem sempre corresponderam com eficiência ou idoneidade, negando a ciência, contribuindo para o aumento do número de mortos –, das organizações de saúde e humanitárias e das instituições ligadas à Educação (Dias, 2021, p. 566).

Desse modo, a experiência do PRP de forma remota trouxe para mim alguns aspectos que estariam relacionados ao que compreendo, em diálogo com algumas referências, como iniciação na carreira docente. Mas, afinal de contas, o que seria

carreira docente? E o que seria a iniciação na carreira docente? Como se dá a carreira docente em processos de formação inicial e continuada?

Sobre carreira, Huberman (2000) afirma que a década de 1960 foi marcada pelos poucos estudos sobre os professores. Já a década de 1970 apresentou avanços nos estudos acerca da profissão docente, tendo como foco o início da carreira. O autor (2000) trouxe indagações acerca da carreira docente em relação a etapas em comum e às crises enfrentadas pelos professores, interrogando se tais etapas eram vividas por um grupo de professores ou se os docentes tinham diferentes percursos ao longo da docência. Nesse sentido, o estudioso enfatiza a importância do estudo sobre a carreira. Para Huberman (2000, p. 39), “O desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos”. Ainda para o autor:

Trata-se, com efeito, de estudar o percurso de uma pessoa, numa organização (ou série de organizações) e bem assim de compreender como as características dessa pessoa exercem influência sobre a organização e são, ao mesmo tempo, influenciadas por ela (Huberman, 2000, p. 38).

Huberman (2000) apresenta ainda em seus estudos algumas fases perceptíveis da carreira docente. A primeira delas seria a “entrada na carreira docente”, constituída de estágios concomitantes: a sobrevivência (também chamada de choque de realidade) e a descoberta. A fase de sobrevivência é

a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tatear constante, a preocupação consigo próprio (Estou a me aguentar?), a distância entre os ideais e as realidades cotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiadamente íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado, etc. (Huberman, 2000, p. 39).

A fase de descoberta, para Huberman (2000), seria o entusiasmo inicial em ter a sua própria turma, os próprios alunos, o “se sentir parte” do corpo docente. Tendo como base minha experiência docente, percebo que me encontro no estágio de “entrada na carreira docente”, com fases de sobrevivência muito presentes no ano de 2019 (entrada na rede estadual de ensino) e início do ano de 2020 (antes da pandemia da Covid-19), usufruindo atualmente, entre os anos de 2021 e 2023, do estágio da sobrevivência e da descoberta, concomitantemente com a minha entrada na rede municipal de Contagem/MG e a oportunidade de participação no PRP.

Em relação ao campo de iniciação na carreira docente, na qual me encontro, os estudos de Conceição *et al.* (2021) apontam que o professor iniciante possui uma experiência passada, oriunda de seu próprio meio cultural, que se choca com a cultura escolar. “As culturas que se chocam neste espaço interferem na construção e configuração uma da outra, possibilitando a regeneração de ambas e consequentemente a ressignificação dos indivíduos presentes nela” (Conceição *et al.*, 2021, p. 488).

Desse modo, é importante a compreensão de que todas as experiências vividas pelo professor iniciante, anteriormente à entrada na escola, desde seus processos de escolarização na Educação Básica e de formação inicial e continuada, propiciam a construção de novos ciclos, suas modificações e transformações dentro do contexto de atuação (Conceição *et al.*, 2021).

Gariglio (2021, p. 2) discorre, em processo de iniciação/início da carreira docente, que:

as pesquisas têm constatado que os primeiros anos de inserção na carreira docente são críticos – seja pelos altos índices de abandono da profissão, seja pelas dificuldades encontradas pelos professores iniciantes para crescerem, desenvolverem-se e aprenderem as artes da profissão (Gariglio, 2021, p. 2).

Sobre esta passagem, lembro-me de algumas vezes nas quais me questioneei se realmente gostaria de seguir a carreira docente, tendo em vista na época possuir apenas um cargo e perceber, de dentro da escola, a desvalorização da classe da Educação. Contudo, devido à minha participação no PRP e à posterior aprovação no mestrado e no segundo cargo, desisti da ideia de abandono da carreira docente.

Desse modo, pensando em minha situação atual, a iniciação seria a “fase de transição entre a formação inicial e a entrada na profissão” (Feiman-Nemser, 2001 *apud* Gariglio, 2021). Tal entrada caracteriza-se pelo que Gariglio (2021) aponta como “choque de realidade”, em que os professores iniciantes se veem diante da realidade escolar, das dificuldades de aprendizagem dos alunos, da indisciplina, dos processos burocráticos, da desvalorização da Educação Física, da falta de recursos, os quais os levam à descoberta da aprendizagem docente, processo no qual fui iniciada em minha participação no PRP (Huberman, 1992 *apud* Gariglio, 2021).

Segundo Feiman-Nemser (1983 *apud* Cruz; Gariglio, 2021), “os professores principiantes têm duas tarefas simultâneas a cumprir quando adentram os sistemas de ensino: devem ‘ensinar’ e ‘aprender a ensinar’”. O desafio posto no período pandêmico tangenciava tais aspectos: ensinar alunos e residentes sobre o ensino remoto e ao mesmo tempo aprender a ensinar sobre a Educação Física em um contexto no qual ela não se materializava na escola.

Em uma pesquisa realizada por Cruz e Gariglio (2021, p. 572), foram constatados, nos professores iniciantes em Educação Física, “sentimentos de fracasso, de insegurança e de medo, diante da constatação dos limites da sua formação acadêmica inicial, como também dos limites humanos para lidar com a complexidade da realidade escolar”. Outro ponto da mesma pesquisa é sobre a relação entre professores e alunos, que se mostra conturbada nos anos iniciais de docência, ou, como apontado pelos autores, um “enigma a ser decifrado” (Cruz; Gariglio, 2021, p. 574). O trato com os alunos por meio eletrônico de certo modo minou o contato inicial esperado no início de uma carreira docente. Diferentemente de tais complexidades citadas acima, por vezes eu tinha que lidar com as frustrações da “ausência” dos alunos, da ausência do chão da escola e da ausência do PRP em sua essência prática. Desse modo, tal contato com os alunos deu-se por meio dos estudantes (residentes pedagógicos) que ali me acompanhavam no PRP. Os residentes foram meus principais “alunos” durante a pandemia.

Ainda sobre iniciação de carreira, alguns estudos sobre professores iniciantes de Educação Física vêm indicando algumas dificuldades relacionadas também a este componente curricular.

O primeiro ponto destacado pelos/as docentes diz respeito à quase inexistência de referências curriculares em EF, como livros didáticos e/ou paradidáticos que orientem os processos de seleção dos conteúdos de ensino, o seu tratamento didático e a sequenciação durante os anos escolares (Cruz; Gariglio, 2021, p. 575).

Em um contexto pandêmico, como relatado, os conteúdos da EF foram apostilados pelo governo estadual, minando meus processos de autonomia e construção dos saberes em EF. Se anteriormente a falta de materiais teóricos de Educação Física era um questionamento, a presença destes através de apostilas tornava-se uma incógnita. Em contrapartida, foi no PRP que pude ampliar leituras junto aos

professores coordenadores, preceptores e residentes, em um exercício crítico e reflexivo da condição docente que a pandemia nos impunha.

PRP: formação inicial e continuada

Em relação às políticas de formação inicial e continuada, o PRP mostra-se como contexto desta dissertação. Dessa forma, pesquisas sobre programas de formação de professores são necessárias, tendo em vista a formação inicial dos residentes e as possibilidades de formação contínua que envolve os professores preceptores atuantes nas escolas, em diálogo com as universidades públicas.

Um autor que propõe discussões sobre formação docente é Nóvoa (2009, p. 1), o qual destaca a importância de uma “formação de professores construída dentro da profissão”. Segundo o autor, “a formação de professores está muito afastada da profissão docente, das suas rotinas e culturas profissionais”, sendo necessária a devolução da formação docente aos professores, o que se mostra evidente em programas de formação inicial/continuada como o Pibid e PRP, no qual tive a oportunidade de contribuir para a formação de novos professores e para minha própria formação.

Nóvoa (2009) destaca ainda a importância da formação da licenciatura articulada ao mestrado e à iniciação docente, processos nos quais me encontro atualmente.

Nestes anos em que transitamos de aluno para professor é fundamental consolidar as bases de uma formação que tenha como referência lógicas de acompanhamento, de formação-em-situação, de análise da prática e de integração na cultura profissional docente (Nóvoa, 2009, p. 6).

Contudo, vale destacar os perigos que uma má implantação do PRP e de outros programas de desenvolvimento docente pode gerar. As cartas publicadas pela Andes – Sindicato Nacional⁷ destacaram pontos nos quais o PRP precisaria melhorar, tendo em vista sua formação social para com os futuros professores e docentes já atuantes. Entre tais pontos, estão o cuidado para a não precarização do PRP, em que alunos poderiam substituir professores faltosos na escola, lembrando que tais alunos estão em processo de formação universitária. Outro ponto seria a

⁷ Primeira Carta publicada em 11 de abril de 2018. Disponível em: http://www.aduneb.com.br/noticias.php?news_not_pk=6468. Segunda Carta publicada em 18 de janeiro de 2019. Disponível em: <https://www.andes.org.br/conteudos/nota/nota-sobre-o-programa-de-residencia-pedagogica1>.

sobrecarga de residentes para cada professor preceptor (o atual edital prevê a presença de seis residentes por professor, um número que pode ser considerado alto e que de certo modo pode gerar saturação de alunos dentro da escola).

E, por fim, os perigos de o PRP tornar-se um programa de treinamento, desalinhado com a perspectiva crítica e reflexiva (um programa de reprodução e aplicação na escola, sem um viés de fato pedagógico). Desse modo, faz-se necessário minimizar tais riscos, promovendo diálogo com os programas de formação inicial e continuada, tendo em vista que o Programa de Residência Pedagógica não é um anexo dentro do contexto escolar.

Algumas aprendizagens oriundas do PRP

Ao analisar minha participação no PRP, percebo que o programa, de certo modo, me proporcionou uma iniciação na carreira docente, trazendo uma maior desenvoltura para lidar com os residentes, além de mais responsabilidade em planejar as reuniões semanais e conduzir o grupo. Além disso, eu era diretamente responsável por propiciar conhecimentos específicos da escola e da EF escolar para os meus orientandos do programa, trazendo dilemas, desafios e aprendizagens, no contexto que era possível até então, em função da pandemia. No trato dos conteúdos com os residentes, experienciei sensações de insegurança, receio, problemas de indisciplina com um dos residentes, o que de certa forma me moldou como liderança e referência como professora/preceptora naquele grupo em específico.

Gestão de processos coletivos

A condução do PRP proporcionou-me a possibilidade de ser gestora do meu grupo de residentes. Tal gestão dava-se através do encontro coletivo proporcionado pelo professor orientador da UFMG. Possuíamos pautas gerais de nossas reuniões coletivas, que se tornavam tópicos específicos para as discussões em nosso grupo (eu e os cinco residentes). Realizamos a leitura de textos de variados temas, como: BNCC, reforma do ensino médio, legislações do ensino remoto no âmbito das escolas e universidades, bem como temáticas da Educação Física escolar. Através dessas discussões no grande grupo (composto pelos quatro professores

preceptores, pelos 16 residentes/bolsistas e pelo professor da UFMG), eu produzia as pautas de discussão com meu grupo, que tangenciavam os textos trabalhados no grupo geral e informações sobre minha escola, comunidade escolar, equipe diretiva e alunos. Em minhas primeiras reuniões apresentei-me ao grupo, além de apresentar a escola, sua história, sua equipe diretiva e as características do nosso corpo discente, para posteriormente apresentar ao grupo as ponderações referentes à Educação Física escolar (práticas corporais, perspectiva de EF que eu seguia e os materiais do governo voltados ao ensino na pandemia – os PETs).

Caldeira (2001) trata de alguns princípios de formação docente, inicial e continuada. Um desses seria o da intencionalidade do trabalho docente. Nesse princípio, o professor estabelece suas intenções, buscando uma definição de sua direção, sempre pensando o ato de educar como um ato político. No PRP, foi buscada, juntamente com os residentes, a formação crítica e reflexiva quanto ao sistema estadual de educação mineiro, principalmente no que tangenciava o modelo do Regime Especial de Atividades não Presenciais (REANP), através dos PETs. Estes eram instrumentos do “como fazer”, e não do “para que ensinar”, limitando tanto o trabalho dos professores quanto dos residentes. Dessa forma, a construção de um artigo para congresso e a produção de produtos pedagógicos da residência me propiciaram a intencionalidade do trabalho docente (Caldeira, 2001).

Figura 16 - Slide de apresentação inicial da escola produzido para o PRP

01 - RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA 11-11.pptm | Escola Estadual Padre João | Abrir com Google Slides

Endereço: Rua Deputado Augusto Gonçalves, n. 370, Bairro Serrano, Pampulha.

Direção:

- Adimar Fonseca (Diretor);
- Warney Ribeiro (vice-diretor da manhã);
- Marina Cortezzi (vice-diretora da tarde);
- Luiza Falconi (vice-diretora da noite);

Sobre o campo de estágio

- 1168 alunos;
- Três turnos;
- 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental;
- 1º ao 3º ano do Ensino Médio e EJA;
- Mais dois professores de Educação Física (Elaine Perini e Mauricio Resende).
- Minhas aulas presenciais no ano de 2020: Quintas e Sextas-Feiras.

Página 4 / 10

Fonte: Produzido pela autora.

Vale destacar que criamos um questionário diagnóstico⁸ para os alunos da rede estadual, o que nos trouxe a oportunidade de conhecer um pouco mais de nossos discentes em tempos de ensino remoto.

Outro princípio apresentado por Caldeira (2001) está relacionado à articulação entre teoria e prática. O PRP do edital 2020 trouxe desafios, tendo em vista que a dimensão prática do programa foi atravessada pela pandemia, tornando-a inexistente. Para Caldeira (2001), é necessária uma reflexão teórica, pois, sem ela, é impossível analisar a prática. O PRP do qual participei, com caráter teórico, apresentou reflexões através das leituras propostas pelo professor orientador e pelos professores preceptores em seus subgrupos, trazendo as reflexões de cada subgrupo para uma discussão coletiva.

Figura 17 - Questionário diagnóstico criado no PRP

PERFIL DOS ESTUDANTES - RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA 2021

Esse questionário tem como objetivo a análise do perfil dos alunos do Ensino Médio das escolas em que o Residência Pedagógica (Educação Física) - UFMG atua. O intuito é de melhor conhecermos as características desses alunos, bem como suas atividades dentro e fora da escola, para pensarmos melhor as atividades em sala de aula. Informamos que a resposta do questionário é voluntária, isto é, você pode, a qualquer momento, não responder às questões propostas. Outro ponto a esclarecer é que esse questionário é sigiloso. Dessa forma, não será possível identificarmos as respostas com seus respondentes. Vale destacar que esse questionário está sendo aplicado apenas para os alunos nas escolas de Ensino Médio que tem o Residência Pedagógica Educação Física - UFMG em desenvolvimento. Qualquer dúvida ou problema, favor entrar em contato com a coordenação do Residência Pedagógica Educação Física UFMG.

Certo(a)s de sua atenção, agradecemos desde já.

Fonte: Produzido pela autora.

⁸ Disponível em:
https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSe6PQF5qdqoSWGZtoXlim_fPTM_nHF1BGzUTPkynnYA1WTmKw/viewform.

Figura 18 - Google drive das leituras PRP da UFMG em Educação Física – edital 04/2020

Partilhados comigo > Residência Pedagógica > LEITURAS ▾

Nome ↑	Proprietário	Última ... ▾	Tamanho do
 O6.pdf 	eu	11/01/2021	129 KB
 O8.pdf 	eu	11/01/2021	3,1 MB
 2511 	Víctor Cambraia	20/04/2022	11 KB
 2511.pdf 	eu	11/01/2021	30 KB
 115338274016.pdf 	eu	11/01/2021	1,4 MB
 editalresidnciapedaggica.zip 	eu	23/11/2020	741 KB
 PET 8 AVALITIVO ENSINO MÉDIO.pdf 	eu	17/12/2020	323 KB
 Pressupostos para o ensinso dos FUTEBÓIS.pdf 	Rafael Gomes de ...	19/07/2021	118 KB
 rereuniadorp.zip 	eu	23/11/2020	15,2 MB

Fonte: Produzido pela autora.

Além da leitura dos textos do grupo geral e das discussões dentro do grupo específico, também produzíamos materiais. Entre essas produções, estavam meus slides com as pautas de cada reunião (que eram disponibilizados para meu grupo e o grupo geral), produtos didáticos, sendo que os quatro grupos produziam aulas em formato digital para as escolas. Nosso grupo ficou responsável pela criação de materiais didáticos sobre capoeira e jogos digitais. A apresentação dos produtos educacionais para os outros grupos era realizada através de seminários temáticos, no grupo principal.

E, por fim, o que considero a grande produção do nosso grupo: um relato de experiência do PRP no contexto do ensino remoto/pandemia da Covid-19, publicado e apresentado no XXII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e IX Congresso Internacional de Ciências do Esporte – Conbrace/Conice 2021⁹. O trabalho foi apresentado na forma de um resumo expandido, intitulado “Estratégias de adaptação ao Regime Especial de Atividades não Presenciais no contexto de uma escola pública da rede estadual de ensino de Belo Horizonte – MG: relato de experiência de estudantes bolsistas de Educação Física”.¹⁰ O resumo expandido foi

⁹ O texto encontra-se no apêndice deste trabalho.

¹⁰ Disponível em:

<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2021/9conice/paper/viewFile/14826/7841>.

construído conjuntamente com os residentes. Os outros subgrupos do PRP também participaram do congresso, tratando também das temáticas relacionadas ao ensino da EF em tempos de pandemia.

A construção do artigo para o Conbrace deu-se, inicialmente, por sugestão do professor José Ângelo Gariglio, coordenador do PRP. Foi sugerido o trabalho através de relatos de experiência dentro dos subgrupos de trabalho, sendo que cada subgrupo elencou uma temática específica. Em meu grupo, fui a responsável pelas inscrições e submissão do resumo expandido, além do processo revisional do texto, orientando e reorientando a escrita, construída de forma conjunta com meus residentes. Após isso, encaminhamos nosso texto para o grupo geral e para o professor orientador para discussões, antes que ele fosse enviado ao congresso. Vale destacar que foi o meu primeiro resumo expandido aprovado em um congresso voltado para a Educação Física escolar.

Para Caldeira (2001), a identidade profissional do ser humano se constrói na interação com o outro. Tal reflexão guia um terceiro princípio, o do trabalho coletivo na escola. Dessa forma, faz-se necessária a valorização das formas coletivas de trabalho. A divisão do PRP em subgrupos e grupo geral, para além de suas demandas (reuniões semanais, estudo de textos, trocas de experiência, realização de produtos educacionais e momentos de análise, crítica e reflexões sobre tais produtos, seminários, participação em congressos), proporcionou o trabalho coletivo, em que todos os professores e residentes contribuíram para uma reflexão conjunta. “Finalmente, o trabalho coletivo exige compromisso, participação, cooperação, respeito mútuo e crítica” (Caldeira, 2004, p. 91).

Figura 19 - Produtos educacionais produzidos pelo PRP

Nome	Proprietário	Última ...	Tamanho do
Apresentação e-Sports.pptx	eu	01/09/2021	2,6 MB
E-SPORTS, RACISMO, HOMOFOBIA E MACHISMO.pptx	eu	01/09/2021	113 KB
Estou compartilhando o arquivo 'Produto Didático RP - Capoeira.pptx	Leonardo Diniz	01/09/2021	107,9 MB
Plano de aula Capoeira.doc	eu	10/09/2021	37 KB
Plano de aula E-sports.doc	eu	10/09/2021	38 KB
qrcode_create.kahoot.it.png	eu	02/09/2021	6 KB

Fonte: Produzido pela autora.

4 CONCLUSÕES TRANSITÓRIAS

O presente trabalho se propôs a uma análise de três cenas: desafios, dilemas e aprendizagens. Na cena 1, intitulada “Os desafios do retorno pós-pandemia”, foram abordadas temáticas relacionadas ao início da carreira docente sem um corpo, ao início da pandemia da Covid-19, ao início do ensino remoto na rede estadual de ensino de Minas Gerais e à forma como esse sistema impactou a área da Educação e da Educação Física escolar, dado o apostilamento do componente curricular por parte do governo estadual, quando a Educação Física servia ao interesse de outras áreas. Nessa primeira cena, também foi retratada a gestão de turmas após o retorno presencial, tanto na rede estadual de ensino, como na rede municipal de Contagem. E de que forma tal retorno culminou em um conhecimento do chão da escola e do aluno real que ali se encontrava, haja vista que a pandemia havia cortado os laços entre professores e alunos.

Já a segunda cena, intitulada “Os dilemas da formação inicial e continuada”, tratou dos processos de formação inicial, como, por exemplo, os meus primeiros contatos com a Educação Física escolar em minha escolarização, a graduação em Educação Física e os dilemas relacionados ao currículo da licenciatura, e, por fim, a formação continuada, com a realização de pós-graduações, de concursos públicos, do ingresso no mestrado profissional e os desafios da escrita desta dissertação.

Para finalizar, a cena 3, intitulada “Aprendizagens”, na qual foram relacionadas a iniciação na carreira docente através do PRP e as experiências de formação que esse programa me proporcionou (gestão de grupo, produção de materiais pedagógicos, publicação de artigo em congresso).

Tal estudo aqui realizado traz indicações para pesquisas futuras, como a necessidade de programas de indução da carreira docente (como ocorrem em países como Chile e Argentina), que podem potencializar o início da carreira de professores de Educação Física. Outro ponto é a realização de pesquisas que tratem programas como o Residência Pedagógica como espaços de formação, tanto de residentes quanto de professores preceptores.

Diante do exposto, oriento a escrita do meu produto educacional tendo como temáticas elementos contidos nas três cenas. Dessa forma, este trabalho não finda por aqui. Como produto educacional, propus a elaboração de cartas pedagógicas

em uma perspectiva freiriana, endereçadas a professores e professoras de EF em início de carreira.

5 PRODUTO EDUCACIONAL

Buscou-se, ao longo do processo de realização desta pesquisa, a elaboração de um conjunto de cartas, sobre minha experiência docente, endereçadas a outros(a) professores(as) iniciantes de EF. Também foi pensada a criação de um *site* para o compartilhamento das cartas com outros sujeitos interlocutores para essas, como: residentes, pibidianos e estudantes.

Vale ressaltar que os temas de tais cartas estão relacionados com a teoria presente nesta dissertação. A escolha do modelo carta (carta pedagógica) deu-se pela possibilidade de endereçamento dessas e de obtenção de respostas, tendo como base que as cartas, além de pedagógicas, são formativas! Para Dotta e Garcia (2022, p. 73), “o ato de escrever cartas sempre foi a forma mais utilizada pela humanidade para se comunicar. Todavia, ainda que hoje pareça obsoleta e superada, muitos escritores defendem a metodologia de escrita de cartas”. Desse modo, as autoras apontam que a escrita de cartas permite um diálogo coloquial, formal, subjetivo, objetivo, prosaico e poético ao mesmo tempo. Por sua vez, Paulo Freire defendia a ideia de que as cartas forneciam aos sujeitos a autoria de seus próprios pensamentos.

Tais cartas propostas neste produto educacional foram endereçadas a sujeitos como: professores(as) de EF iniciantes, estudantes universitários, estudantes das escolas, tendo em vista a presença direta desses sujeitos na EF escolar e em minha dissertação. Para Dotta e Garcia (2022, p. 73), a carta, “quando direcionada ao destinatário específico, com intenção de mobilizar saberes, seja de forma literária, filosófica ou até mesmo coloquial, passa a ter cunho educacional, assumindo a configuração de carta pedagógica”. A carta pedagógica, ainda segundo as autoras, auxilia a rever estratégias, alterações de planos, possibilitando o diálogo de narrativas. Dito isso, as cartas iniciais deste produto educacional estarão transcritas neste texto, em seguida e no modelo *site*, disponível no link¹¹.




¹¹ Disponível em: <https://cartasaeducacaofis.wixsite.com/cartas---educa--o-f>.

Figura 20 - Site Cartas à Educação Física Escolar



Fonte: Produzido pela autora.

Figura 21 - Trecho de carta ao professor iniciante

 Cartas a Educação Física escolar  · 26 de mai. · 2 min para ler 

Ao professor de Educação Física escolar que inicia sua jornada... Diálogos iniciais...

Começo esta carta tendo como base o desafio de um desenvolvimento de um produto educacional para o meu mestrado profissional: a produção de cartas pedagógicas destinadas à professores e professoras de EF em início de carreira, dentre outros sujeitos imersos no contexto escolar.

A escolha pelo curso de EF licenciatura se dá, muitas vezes, em um contexto de pouca idade. Ali pelos 18, 19 anos já somos induzidos na escolha da profissão na qual exerceremos, por muitas vezes, pelo resto de nossas vidas (até o processo de aposentadoria).

Passamos por todo um percalço durante a graduação, seja com as inúmeras disciplinas (de caráter teórico e prático), com seminários, congressos, estágios, iniciações científicas e as mais variadas incertezas em relação a nossa formação, às aprendizagens, e se essas são suficientes para nos inserir no mercado de trabalho. Qual graduando que nunca pensou nisso, não é

Fonte: Produzido pela autora.

Belo Horizonte, 20/04/2023

Ao professor de Educação Física escolar que inicia sua jornada... Diálogos iniciais...

Começo esta carta tendo como base o desafio de um desenvolvimento de um produto educacional para o meu mestrado profissional: a produção de cartas pedagógicas destinadas a professores e professoras de EF em início de carreira, entre outros sujeitos imersos no contexto escolar.

A escolha pelo curso de EF licenciatura se dá, muitas vezes, em um contexto de pouca idade. Ali pelos 18, 19 anos já somos induzidos na escolha da profissão na qual exerceremos, por muitas vezes, pelo resto de nossas vidas (até o processo de aposentadoria).

Passamos por todo um percalço durante a graduação, seja com as inúmeras disciplinas (de caráter teórico e prático), com seminários, congressos, estágios, iniciações científicas e as mais variadas incertezas em relação à nossa formação, às aprendizagens, e se essas são suficientes para nos inserir no mercado de trabalho. Qual graduando que nunca pensou nisso, não é mesmo?

Sem contar a desvalorização da licenciatura frente ao bacharelado, principalmente pela área de atuação das licenciaturas ser exclusivamente no contexto escolar, contexto no qual existem lutas de várias décadas pelo pagamento de piso salarial e melhores condições de trabalho.

Quando enfim, graduados, lidamos com a real dificuldade de inserção nas escolas. Nas instituições particulares, por vezes, é necessária uma indicação de algum outro professor para que possamos adentrar nesses espaços. Já nas escolas públicas, que são a maioria, lidamos ou com o processo de designação/contratação/processo seletivo simplificado, pautados no sucateamento da EF e Educação Básica, ou em concursos públicos cada vez mais concorridos.

Se não bastassem todos os percalços citados anteriormente, desde a escolha da licenciatura, pelos “ossos do ofício” da graduação e do processo de entrada nas escolas, ao depararmos com a instituição de ensino, percebemos a desvalorização da educação e em específico da EF nas escolas. Lidamos com a falta de material e principalmente com os alunos reais. Lidamos com a falta de prática e conhecimento de alguns conteúdos da EF. Nos forjamos professor ali, na escola.

Por isso, esta carta está direcionada a você, professor de EF que inicia a sua jornada na escola. Você não está sozinho! Tais percalços de inserção na carreira profissional e busca da estabilidade, além da desvalorização de nosso conteúdo, infelizmente, sempre existirão. O diferencial de continuar ou não na profissão dependerá do grau de interesse de cada professor em buscar as referências necessárias para percorrer tais percalços, refleti-los e superá-los! Pois a EF escolar se materializa em um processo de ação, reflexão, ação!

De tal modo, convido você, professor iniciante em EF, a aproximar-se mais dos estudos emergentes da EF escolar. Grupos de professores iniciantes são boas alternativas, pois permitem o intercâmbio de experiências e o exercício de narrativa de suas práticas. Tais grupos podem propiciar trocas de informações e experiências enriquecedoras, auxiliando-nos nos processos formativos. O investimento em congressos, seminários, livros, participações em pesquisas e autoria em suas próprias pesquisas (sobre sua própria prática) também são caminhos eficientes para o processo de início docente ser um pouco menos árduo...

E você? O que tem a compartilhar sobre seu início de carreira?

Conta pra gente!

Carta à comunidade escolar...

Belo Horizonte, 21 de abril de 2023

Por uma Educação Física de todes e para todes...

Olá, caro leitor! Tudo bem?

Nesta carta procuro trazer algumas reflexões acerca da EF numa perspectiva decolonialista para a Educação Física escolar.

Remeto-me à minha pós-graduação inicialmente para início desta conversa. Na escrita do mestrado tive a oportunidade de conhecer o professor Tata (Tarcísio Mauro Vago), docente do curso de Educação Física da Universidade Federal de

Minas Gerais. Durante a graduação não tive aulas com Tata, mas sempre foi um professor muito bem falado pelos corredores da escola de EF daquela instituição.

No mestrado, tive a oportunidade de ter algumas aulas com o Tata, mesmo sendo de forma remota. Nas leituras do dia a dia indicadas pelo meu orientador, tive a sorte e a oportunidade de conhecer um dos textos mais incríveis da Educação Física escolar que já li. Desse modo, aproveito o espaço desta carta para compartilhar um pouco das reflexões desse texto com vocês...

O texto do Tata (intitulado: “Uma polifonia da Educação Física para o dia que nascerá: sonhar mais, crer no improvável, desejar coisas bonitas que não existem e alargar fronteiras”, de 2022) reflete sobre os dilemas e desafios que a pandemia trouxe para a Educação Física escolar, tratando de reflexões sobre uma nova EF em uma perspectiva decolonialista. Mas o que seria tal perspectiva “decolonial”?

A EF sempre foi cercada por práticas eurocêntricas, centradas em sua maioria nos conteúdos de esportes, de ginásticas e temas da saúde, conteúdos esses passados de geração em geração dentro dos contextos universitários, apesar dos esforços de movimentos críticos e renovadores na EF escolar. Para além disso, materializou-se, por muito tempo, uma Educação Física excludente de vários corpos, seja pelo movimento higienista/eugenista, militar e esportivizado e pelas inúmeras legislações que ditavam os moldes da EF escolar em determinadas épocas.

O que Tata propõe em seu texto é uma análise da Educação Física escolar, de suas práticas da cultura corporal e do movimento através das camadas populares, camadas essas com as quais nós, professores de EF, principalmente de escolas públicas, lidamos diariamente. Alunos oriundos de comunidades/favelas/periferias, negros, pobres, com deficiência, LGBTQIA+.

Práticas feitas por eles fora da escola. Seus modos de jogar os futebóis, seus jogos de origem indígena, quilombola, africana, ribeirinha, seus jogos regionais, de diferentes regiões de um estado ou de um país, práticas presentes em outros continentes, para além do latino-americano, e os modelos europeus já existentes. Práticas essas tendo como princípio básico a inclusão dos corpos de todes. Uma Educação física de todes (que vem do povo) e que seja para todes (para o povo), povo esse que faz a EF escolar acontecer...

E você? Já pensou ou tem pensado/refletido sobre novas práticas na Educação Física escolar?

Deixe seu relato...

Belo Horizonte, 22 de abril de 2023

Aos estudantes de licenciatura em Educação Física...

Em especial aos pibidianos, residentes e estagiários da EF escolar...

Olá, caro estudante da licenciatura em EF! Como vai?

Como professora, tive a oportunidade de ser preceptora do Programa de Residência Pedagógica no ano de 2020, coordenando um grupo com 5 residentes. Contudo, durante minha graduação em EF, modalidade licenciatura, não desfrutei das oportunidades de vivência dos programas do Pibid e de Residência Pedagógica, tendo em vista que eu estava filiada a um grupo de estudo de outra área da EF. Minhas experiências na EF escolar durante a graduação estiveram ligadas diretamente aos estágios obrigatórios e em algumas inserções de disciplinas dentro do contexto escolar, perpassando a Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio. De certo modo, acabo por sentir falta de uma presença mais ativa em alguns desses programas de iniciação à carreira docente que poderia ter ocorrido durante a minha graduação. Dito isso, acredito que você, estudante da EF licenciatura, que porventura esteja lendo tal carta, aproprie-se das oportunidades de iniciação à docência oferecidas pelas universidades, vivenciando e experimentando tais programas. Vivencie o Pibid, o RP pedagógica, as inserções nas escolas e os estágios (obrigatórios e não obrigatórios) nas variadas instituições (rede estadual, municipal, privada, privada religiosa, sistema prisional) e nas diversas modalidades de ensino, que abarquem desde escolas de Educação Infantil até escolas da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Acredito que a formação docente se dá, principalmente, no contato do graduando com o contexto escolar, junto de outros professores, junto aos alunos e à comunidade escolar em geral, em uma espécie de zona de desenvolvimento proximal.

Belo Horizonte, 23 de abril de 2023

Carta aos Estudantes da Educação Física escolar...

Olá, caro estudante! Como vai?

Escrevo esta carta pensando em você, aluno da Educação Física escolar, que recebe o professor iniciante em sua aula. Assim como vocês, alunos, passam pelo processo de entrada na escola, ou na nova turma, nós, professores, também passamos pelo mesmo processo. Aquele frio na barriga que vocês sentem ao conhecer o novo professor também é comum para nós, professores, nos contatos iniciais com os alunos e as turmas. Mas, com o passar do tempo, vamos nos acostumando com o novo professor e com sua forma de trabalho, que às vezes é diferente do professor anterior. E também vamos conhecendo melhor nossos alunos, suas dificuldades e potencialidades. A minha sugestão a você, aluno da Educação Física da escola, é que esteja sempre aberto às novas propostas do professor iniciante. Ele (ou ela) prepara suas aulas com objetivos e fins estabelecidos. Outra sugestão é que você, aluno ou aluna, leve para a escola ideias de jogos, brincadeiras, esportes que você pratica fora da escola, dentro de sua comunidade, para que você e seu(sua) professor(a) troquem valiosas experiências. Nós, professores, percebemos claramente o interesse de vocês, ou não, pelos conteúdos propostos. Observamos e sentimos quando vocês não estão bem. Não se esqueçam que o corpo fala! Então, aproveitem a aula da Educação Física para experimentar várias práticas corporais e também para serem felizes.

REFERÊNCIAS

ADUNEB – SEÇÃO SINDICAL DOS DOCENTES DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. **Residência Pedagógica, proposta pelo Governo Temer, precariza educação e trabalho docente**. Salvador, 11 abr. 2018. Disponível em: http://www.aduneb.com.br/noticias.php?news_not_pk=6468. Acesso em: 20 out. 2022.

ANDES – SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR. **Nota da diretoria do Andes-Sindicato Nacional sobre o Programa da Residência Pedagógica**. Brasília, 18 jan. 2019. Disponível em: <https://www.andes.org.br/conteudos/nota/nota-sobre-o-programa-de-residencia-pedagogica1>. Acesso em: 20 out. 2022.

ARAÚJO, Mairce da Silva; MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos. Histórias e memórias docentes: a escrita de si como possibilidade de autoformação. *In*: DA SILVA, Aline Gomes; DE OLIVEIRA, Daniel; MORAIS, Jacqueline de Fatima dos Santos; ARAÚJO, Mairce da Silva (orgs.). **Memoriais de formação: narrativa e autoria no processo formativo docente**. São Gonçalo: UERJ/FFP, 2016. p. 19-38.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas II: rua de mão única**. Tradução: Rubens Rodrigues Torres Filho e Jose Carlos Martins Barbosa. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BERTINI JUNIOR, Nestor; TASSONI, Elvira Cristina Martins. A Educação Física, o docente e a escola: concepções e práticas pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 27, n. 3, p. 467-483, jul./set. 2013.

CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro. A formação de professores de Educação Física: quais saberes e quais habilidades. **Revista brasileira de Ciências do Esporte**, v. 22, n. 3, 2001.

CARTAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR. **Intercambiando Experiências**. Disponível em: <https://cartasaeducacaofis.wixsite.com/cartas---educa--o-f>. Acesso em: 23 ago. 2023.

CONCEIÇÃO, Victor Julierme Santos da; DE OLIVEIRA JUNIOR, Sérgio; GONÇALVES, Vitor da Silva; DE MEDEIROS, Francisco Emílio. Imprinting cultural: as marcas que constroem a identidade docente do professor iniciante. **Arquivos em Movimento**, v. 17, n. 1, p. 485-499, 2021.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Obter bolsa do Programa de Residência Pedagógica**. Brasília, 5 jan. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/servicos/obter-bolsa-do-programa-de-residencia-pedagogica>. Acesso em: 23 ago. 2023.

CRUZ, Ranucy Campos Marçal da; GARIGLIO, José Angelo. O início da docência de professoras/es de educação física: dilemas e desafios do primeiro ano de inserção profissional. **Arquivos em Movimento**, v. 17, n. 1, p. 564-582, 2021.

DA SILVA, Aline Gomes; DE OLIVEIRA, Daniel; MORAIS, Jacqueline de Fatima dos Santos; ARAÚJO, Mairce da Silva (orgs.). **Memoriais de formação**: narrativa e autoria no processo formativo docente. São Gonçalo: UERJ/FFP, 2016.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação Física na escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DIAS, Aline Borges Moreira. **Formação continuada de professores(as) de Educação Física em Contagem/MG**: narrar a experiência, escrever a aula. 2020. 171 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física) – Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

DIAS, Érika. A Educação, a pandemia e a sociedade do cansaço. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 112, p. 565-573, jul./set. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/xtsmMwsHtnb366YzCh9zQrC/?lang=pt>. Acesso em: 25 out. 2021.

DOTTA, Carla Luz Salaihb; GARCIA, Elisete Enir Bernardi. Cartas pedagógicas: uma inspiração freireana. **Reflexão e ação**, v. 30, n. 1, p. 69-84, jan./abr. 2022.

ESCOLANO, Agustín. Arquitetura como programa. Espaço-escola e currículo. *In*: VINÃO FRAGO, Antônio; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. Tradução: Alfredo Veiga-Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

FARIA, Juliana Batista; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Residência pedagógica: afinal, o que é isso?. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 28, n. 68, p. 333-356, 2019.

FRAUENDORF, R. B. de S., PACHECO, D. Q., CHAUTZ, G. C. C. B.; PRADO, G. do V. T. Mais além de uma história: a narrativa como possibilidade de autoformação. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 21, n. 3, p. 351-361, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GARIGLIO, José Ângelo. Desenvolvimento profissional de professores de Educação Física iniciantes: continuidades/descontinuidades entre a formação inicial e a iniciação à docência. **Pro-Posições**, Campinas, v. 32, 2021.

GARIGLIO, José Ângelo. Iniciação à Docência precoce: narrativa autobiográfica dos primeiros anos de inserção profissional de um professor de Educação Física escolar. *In*: ACOSTA, Fernando. **Estar siendo profes de Educación Física**: experiencias, caminos y desafíos. Buenos Aires: Editores Asociados, 2020. p. 1-288.

GARIGLIO, José Ângelo. O papel da formação inicial no processo de constituição da identidade profissional de professores de educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 32, n. 2-4, p. 11-28, dez. 2010.

GARIGLIO, José Ângelo; REIS, Carolina Guimarães. Dilemas e aprendizagens profissionais de professores iniciantes de educação física. **Revista Diálogo Educacional**, v. 16, n. 50, p. 911-936, out./dez. 2016.

GOMES, Rodrigo de Oliveira; ALMEIDA JUNIOR, Admir Soares de. Políticas educacionais no Brasil: análise sobre as diretrizes curriculares para cursos de educação física. **Cadernos de Pesquisa**, Maranhão, v. 26, n. 2, p. 47-65, 2019.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000.

MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos; ARAÚJO, Mairce da Silva. A memória que nos contam: narrativas orais e escritas como dispositivo de formação docente. **Interfaces da Educação**, v. 4, n. 10, p. 134-148, 2013.

MUYLAERT, Camila Junqueira; SARUBBI JR., Vicente; GALLO, Paulo Rogério; ROLIM NETO, Modesto Leite; REIS, Alberto Olavo Advincula. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Revista da escola de enfermagem da USP**. São Paulo, v. 48, p. 193-199, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reeusp/a/NyXVhmXbg96xZNPWt9vQYct/?lang=pt>. Acesso em: 21 jun. 2021.

NÓVOA, António. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. 2009. Disponível em: <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/dam/jcr:31ae829a-c8aa-48bd-9e13-32598dfe62d9/re35009por-pdf.pdf>. Acesso em: 8 jan. 2022.

PASSEGGI, M. C. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. *In*: PASSEGGI, Maria da Conceição; DA SILVA, Vivian Batista (Orgs.). **Invenções de vida, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. 1. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

PASSEGGI, Maria Conceição. Pierre Bourdieu: da “ilusão” à “conversão” autobiográfica. **Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 23, n. 41, p. 223-235, jan./jun. 2014.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura. Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação. *In*: PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura (Org.). **Porque escrever é fazer história: revelações subversões, superações**. Campinas: Graf. FE, 2005. Cap. 2, p. 47-62.

PRAZERES, Leandro. 'Não sei como vou comer': o atraso das bolsas que deixa pesquisadores sem dinheiro. **BBC News Brasil**, Brasília, 9 dez. 2022. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-63912014>. Acesso em: 20 mai. 2023.

ROCHAEL, Carolina Mezzetti de Freitas. **O fenômeno arquibancada**: análise do afastamento das meninas nas aulas de Educação Física do Ensino Médio em uma escola na rede estadual de Minas Gerais. 2020. 122 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física) – Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Universidade Federal de Minas Gerais, 2020.

SIMAS, Vanessa França; PRADO, Guilherme do Val Toledo; DOMINGO, Jesús. Dimensões de consciência possíveis na pesquisa e na escrita narrativa sobre si: uma perspectiva bakhtiniana. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do discurso**, v. 13, n. 1, p. 113-131, jan./abr. 2018.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto) biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Educação (UFSM)**, v. 39, n. 1, p. 39-50, 2014.

VAGO, Tarcísio Mauro. Uma polifonia da Educação Física para o dia que nascerá: sonhar mais, crer no improvável, desejar coisas bonitas que não existem e alargar fronteiras. **Revista Pensar a Prática**, v. 25, 2022.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula**: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Porto: Porto Editora, 1994. Referencias dos trabalhos da Anped, 1933.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Planejamentos do estágio III em Educação Física / FAE-UFMG

CORRER RÁPIDO OU CORRER MAIS?

Conjunto de aulas apresentado à disciplina de Estágio em Educação Física III, sob supervisão da Professora Andrea Moreno e da professora Iara Bonifácio, para realização no Colégio Tiradentes da Polícia Militar de Minas Gerais – Unidade Minas Caixa, sob supervisão do Professor João Carlos Meneses Malheiros.

Planejamento: Conjunto de aulas.

Cronograma: 6 aulas - Acordo realizado com o professor.

Conteúdo: Esportes: Atletismo

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) o atletismo se caracteriza como um “Esporte de Marca” sendo: “conjunto de modalidades que se caracterizam por comparar os resultados registrados por unidades de medidas como: segundos, metros ou quilos” (BNCC, 2017, p. 216).

Tema: “*Correr rápido ou correr mais?*”

Justificativa: O Colégio Tiradentes da Polícia Militar de Minas Gerais (CTPM) segue a apostila desenvolvida pela Positivo, que é distribuída pelo Diretoria de Educação Escolar e Assistência Social (DEEAS). Sendo assim, o conteúdo Atletismo está na apostila, constando no planejamento para sua aplicação na 1ª etapa. Desse modo, seu conteúdo será abordado nas intervenções do estágio.

Junto a isso, visto que o Atletismo é um conteúdo indicado (BNCC, 2017) e de importância equivalente aos demais, decidimos aderir e seguir o planejamento proposto pelo CTPM.

O Atletismo é uma modalidade esportiva com diferentes provas e grande variedade de possibilidades de se aplicar na escola. Contudo, como apontado por Pich (2011),

o Atletismo ainda é pouco trabalhado nas escolas, devido a variados motivos e de “justificativas”, como: dificuldades de materiais, de espaços, “falta” de conhecimento do professor, entre outros. Contudo, sabemos que são assuntos relevantes e, independentemente dos problemas, temos como compromisso ensinar o Atletismo para os alunos, tendo por vezes de adaptar materiais e espaços para atender às necessidades.

Diversas modalidades podem ser trabalhadas no Atletismo, como: Saltos, Corridas, Arremessos/Lançamentos. A Corrida é uma das mais praticadas, devido à facilidade e simplicidade do ato de correr, sendo familiar aos alunos, cada um com suas experiências vividas. O ato de correr está presente nas experiências prévias dos alunos, mas as outras possibilidades e visões críticas sobre a Corrida podem ser abordadas.

Visto a importância do Atletismo, ao planejarmos este projeto, decidimos aprofundar o conteúdo sobre a modalidade e trabalhar especificamente com as Corridas, sejam elas de longa distância, de velocidade, de obstáculos. Buscaremos trazer novas experiências e reflexões sobre o que é o “correr”, as várias formas de correr, e planejar práticas junto aos alunos, e até mesmo usar atividades de suas experiências trazidas para as aulas. Enfim, será desenvolvido então o Atletismo “da escola”, e não o “na escola” (Souza; Vago, 2003), respeitando o espaço da instituição como produto do conhecimento.

Subdivisão dos temas:

Aula 1: Atletismo, de onde vem?

Aula 2: Medindo o tempo e o espaço de forma criativa!

Experimentando as saídas altas e baixas¹².

Aula 3: Como manter o jornal no peito sem cair?

Aula 4: É possível correr andando?

Aula 5: Gato x rato na Corrida dos Obstáculos!

¹² Esse subtema seria trabalhado em uma aula específica para isso. Contudo, pelo tempo de aprendizagem dos alunos, optamos por colocá-lo no mesmo dia da aula dos parâmetros de medidas criativas, sendo a atividade das saídas desenvolvida logo em seguida.

Aula 6: Corrida da inclusão.

Objetivos: Que ao final do conjunto de aulas os alunos sejam capazes de:

- Compreender os aspectos sociais, sendo estes: inclusão, diversidade e gênero¹³, que estão postos dentro da modalidade Atletismo;
- Experimentar e vivenciar diferentes modos de Corrida com materiais “alternativos”.

Metodologia: No desenvolvimento do nosso planejamento, propomos a participação conjunta dos alunos na construção das aulas. Utilizaremos o início de cada aula para uma introdução teórica das atividades que serão realizadas, instigando os estudantes a participarem e opinarem. Após as respectivas introduções/discussões, descenderemos com os alunos para as quadras onde será realizada a maior parte de nossas aulas. O plano de fundo do nosso conjunto de aulas será a Concepção Crítico Emancipatória.

A concepção crítico-emancipatória tem por objetivo a formação de sujeitos críticos e autônomos para transformação (ou não) da realidade em que estão inseridos, por meio de uma educação de caráter crítico, reflexivo e fundamentada no desenvolvimento de três competências: 1) A competência objetiva, que visa desenvolver a autonomia do aluno através da técnica; 2) A competência social, referente aos conhecimentos e esclarecimentos que os alunos devem adquirir para entender o próprio contexto sociocultural; 3) A competência comunicativa, que assume um processo reflexivo responsável por desencadear o pensamento crítico, e ocorre através da linguagem, que pode ser de caráter verbal, escrita e/ou corporal (Kunz, 1998 *apud* Henklein; Silva, 2007, p. 2).

Desse modo, com o olhar voltado a essas competências, propomos aulas que agreguem conceitos de técnica aos alunos (aula sobre blocos de saída, por exemplo), discussões sobre a origem do Atletismo, recordes, gênero, especialização precoce, pautados pelo diálogo com os alunos. Sendo assim, o conjunto de aulas (6) seguirá abaixo:

1ª aula:

Conteúdo: Atletismo

¹³ Aspectos sociais discutidos e sugeridos pelo professor João Malheiros em horário de módulo.

Tema: “Correr rápido ou correr mais?”

Subdivisão do Tema: Atletismo, de onde vem?

Objetivos: Que ao final da aula os alunos sejam capazes de:

- Compreender a história do Atletismo e das Corridas;
- Desenvolver novos parâmetros de medida da quadra.

Materiais: Quadro, pincel.

Metodologia:

- Conversa inicial com a turma 701 sobre a nossa proposta de planejamento com eles; realização dos combinados.
- Introdução ao Atletismo – história, diferenças entre as Corridas e recordes (trazendo curiosidades). Alunos tendo contato com a modalidade, em que eles, como apontado por Iora (2010), possam trazer suas experiências socioculturais acumuladas em certas modalidades ou no próprio Atletismo, dentro ou fora do ambiente escolar.
- Levantar junto dos alunos formas de medir distância, velocidade e tempo, sem necessariamente utilizar-se de fitas métricas e relógios.

Avaliação: A presente aula foi realizada no dia 11/04/2019.

Entendemos o processo de avaliação como oportunidade que os alunos têm de mostrar o que aprenderam. Em relação a essa aula, salientamos os seguintes pontos:

Diante da história do Atletismo, os alunos, através da comunicação, esboçaram entendimento acerca do processo histórico em torno da modalidade. Utilizamos de perguntas para que eles nos respondessem. Em relação a nomes, Usain Bolt foi citado. Quando solicitamos novos parâmetros para a medida da quadra e do tempo, os alunos contribuíram da seguinte maneira: uso dos passos, palma da mão, corpo, braço, relógio de sol, ampulheta. Desse modo, para a próxima aula alguns alunos foram escolhidos para serem os parâmetros de nossas medidas: Suzana responsável pela ampulheta; Arthur pelo relógio de sol, Pietra com a medida do corpo, Ryan com a medida dos braços e Bruna com a medida dos passos. Sendo

assim, pudemos perceber uma “espiralidade” em relação ao conteúdo de Atletismo, tendo em vista que os alunos mobilizaram conhecimentos adquiridos anteriormente (no 6º ano) para contribuir e formular novas ações em nossa aula.

2ª Aula

Conteúdo: Atletismo

Tema: “Correr rápido ou correr mais?”

Subdivisão do Tema: Medindo o tempo e o espaço de forma criativa! Experimentando as saídas altas e baixas.

Objetivos:

- Desenvolver novos parâmetros de medida da quadra e aplicá-los;
- Experimentar as mais diversas formas de saídas da Corrida.

Materiais: cones, colchonetes.

Metodologia:

- Conversa inicial com os alunos da 701 em sala para saber se eles trouxeram os materiais/parâmetros (ampulheta) de medida (distância, tempo) pedidos na aula anterior;
- Utilização desses parâmetros (abertura da aluna, passos, corpo deitado) para medições na quadra.
- Após a primeira atividade, trabalhar com saídas altas e baixas: experimentar as mais diversas saídas ao som do apito. Decúbito dorsal, ventral, lateral, sentados, em pé, agachados, a fim de compreenderem tecnicamente o “porquê” de as saídas serem em blocos.

Avaliação: A presente aula foi realizada no dia 16/04/2019.

Entendemos o processo de avaliação como oportunidade que os alunos têm de mostrar o que aprenderam. Em relação a essa aula, elencamos os seguintes pontos:

Em relação aos materiais que pedimos na aula anterior, os alunos disseram que haviam esquecido a tarefa. Contudo, os eles se mostraram interessados na parte da

aula que consistia nas medidas que seriam realizadas pelos colegas. Dividimos os alunos em 3 grupos, cada um com um respectivo professor. Cada grupo criou seu parâmetro de medição, a princípio, da quadra de voleibol da escola. Alguns alunos utilizaram o corpo, sendo possível ver a cooperação entre os alunos (uma aluna foi colocada em um colchonete e era erguida pelos colegas a cada medida). Outros alunos utilizaram de passos e aberturas para as medições. Na segunda parte da aula, o professor nos auxiliou nas variações das saídas. Contudo, nossa conversa final, acerca de dificuldades e facilidades, ficou para a aula posterior.

3ª Aula

Conteúdo: Atletismo

Tema: “Correr rápido ou correr mais?”

Subdivisão do Tema: Como manter o jornal no peito sem cair?

Objetivos: Descobrir uma velocidade confortável para manter por mais tempo o jornal colado ao corpo;

Reflexão sobre as diferentes corridas.

Materiais: jornais, cones.

Metodologia:

- Conversa inicial com os alunos da 701 em sala para dialogar sobre a aula anterior, acerca das dificuldades e potencialidades na atividade das saídas altas e baixas;
- Realização em quadra da corrida com jornal, adaptada de Kunz (1998) em relação às corridas com bonés e fitas, buscando soluções para o problema do jornal se manter no peito.

Avaliação: Entendemos o processo de avaliação como oportunidade que os alunos têm de mostrar o que aprenderam. Em relação a essa aula, elencamos os seguintes pontos:

Ainda em sala de aula, questionamos os alunos acerca das sensações de facilidade e dificuldade nas saídas de formas variadas na aula anterior. As respostas foram as

mais diversas, entre alunos que preferiram sair deitados, alunos que preferiram a saída em pé e o fato de sentirem dificuldade na posição “agachada”, que mais se aproximou daquela vista no esporte de alto rendimento. Em relação à corrida de jornais, foram observados os arranjos e estratégias elaborados pelos alunos para atravessar a quadra sem deixar o jornal cair. Para nós, professores, foi um momento interessante, que, para além da possibilidade de ver a mobilização dos alunos, fomos auxiliados pelo professor João, que nos propôs novas variações para a nossa atividade, promovendo a troca entre saberes.

4ª Aula

Conteúdo: Atletismo

Tema: “Correr rápido ou correr mais?”

Subdivisão do Tema: É possível correr andando?

Objetivos: Compreender as diferentes características das corridas;

Solucionar o problema da atividade.

Materiais: cones, cronômetro.

Metodologia:

- Conversa inicial com os alunos da 701 em sala para dialogar sobre a aula anterior, a respeito das soluções encontradas por eles para manter os jornais no peito e de acordo com as variações aplicadas (em quais situações deveriam correr mais lento, mais rápido).
- Realização em quadra da corrida com tempo regulado. Na quadra, a atividade se dará da seguinte maneira: a sala será dividida em 2 grupos, e, de acordo com a quantidade de alunos, será estipulado um tempo para conclusão da prova, sendo necessário que eles realizem nesse tempo (nem mais, nem menos). No caso, o grupo que se aproximar mais dos 4 minutos de corrida, correndo todos os alunos, marcará o ponto. O esperado é que eles consigam conversar e traçar uma estratégia para a solução da atividade.

Avaliação: Entendemos o processo de avaliação como oportunidade que os alunos têm de mostrar o que aprenderam. Em relação a essa aula, elencamos os seguintes pontos:

Após conversa em sala sobre a aula anterior, explicamos a atividade sem dar muitas dicas de como seria a melhor estratégia para solução desta. Descemos para a quadra e dividimos a turma em dois grupos, sendo que cada grupo ficou com um professor auxiliando. Um dos alunos da equipe (os que não queriam correr) foram designados como “líderes”, responsáveis por controlar, através de cronômetro, o tempo dos colegas. Após a primeira rodada, alguns tinham entendido bem, outros, não (saindo correndo sem pensar no tempo necessário), sendo a segunda rodada mais competitiva, visto que o entendimento das equipes tinha sido melhor após a primeira rodada. Um ponto interessante foi a mobilização dos alunos para a realização da prática: os responsáveis que controlavam o tempo através de relógio davam as coordenadas para quem iria correr, enquanto os alunos que aguardavam o que estava correndo também auxiliavam nas coordenadas: “Gabriela, vá mais devagar!!!!”, “Ryan, corra mais rápido”. Desse modo, as duas equipes terminaram empatadas em 1x1 cada, e os alunos que não se sentiam “bem” ao correr puderam andar na quadra e contribuir para a equipe.

5ª Aula

Conteúdo: Atletismo

Tema: “Correr rápido ou correr mais?”

Subdivisão do Tema: Gato x rato na Corrida dos Obstáculos!

Objetivos: Compreender uma modalidade da corrida (Corrida de Obstáculos) de maneira lúdica;

Materiais: cones, cadeiras, colchonetes, cabos de vassoura, postes de voleibol, colchonetes.

Metodologia:

- Conversa inicial em sala com os alunos para dialogar sobre a aula anterior, sobre as estratégias desenvolvidas e a possibilidade de correr “andando”. Explicação da atividade a ser desenvolvida nessa aula.

- Realização em quadra da corrida do gato e rato. Em sala será explicada aos alunos a diferença das provas de corrida com barreiras (rápidas) e as de obstáculos (longas, com fossas d'água, por exemplo). Na quadra, a atividade se dará da seguinte forma: montaremos um circuito com diversas barreiras: cones, cabos de vassoura, cadeiras, colchonetes, pedindo auxílio dos alunos para montagem. Dividiremos os alunos em duplas, um sendo o gato, e o outro sendo o rato. O ratinho será liberado primeiramente para a realização do percurso com as barreiras, sendo que o gato será liberado após para capturar o rato.

Avaliação: Entendemos o processo de avaliação como oportunidade que os alunos têm de mostrar o que aprenderam. Em relação a essa aula, elencamos os seguintes pontos:

Após a conversa em sala sobre a aula anterior, explicamos a atividade e descemos para a quadra. Formamos duas filas, soltando o rato e logo em seguida o gato para passar pelos obstáculos. O professor João nos sugeriu que, ao invés de um aluno tocar o outro, seria interessante por como objetivo ultrapassar o colega, evitando assim possíveis quedas. O olhar de um professor experiente nos auxilia como professores iniciantes, o que mostra a importância dessa “zona” proximal dos trabalhos em dupla e em conjunto do estágio. Em relação aos alunos, todos participaram e gostaram do desafio dos obstáculos, ficando bem motivados e repetindo a atividade várias vezes. A princípio, o professor João havia sugerido as divisões em duplas masculinas e femininas. Contudo, os próprios alunos nos pediram para montar duplas mistas, o que foi realizado.

6ª Aula

Conteúdo: Atletismo

Tema: “Correr rápido ou correr mais?”

Subdivisão do Tema: Corrida da inclusão

Objetivos: Compreender as dificuldades dos deficientes no mundo atual;

Refletir sobre inclusão social.

Materiais: Pano TNT, esparadrapo, algodão.

Metodologia:

- Conversa inicial em sala com os alunos para dialogar sobre a aula anterior, as dificuldades em relação aos obstáculos, sensações de cansaço, respiração ofegante sentidas por eles.
- Realização da nossa corrida de inclusão. A ideia da aula é que os alunos possam ter contato com os problemas de acessibilidade encontrados em nossa sociedade. Será feita uma corrida de obstáculos em trio, cada um representando uma deficiência: físico (andando com uma das pernas amarradas), visual (venda nos olhos), auditivo e mudo (esparadrapo na boca e algodão nos ouvidos). Andando juntos, terão que passar pelos obstáculos, sem deixar ninguém para trás e sem “burlar” sua “deficiência” imposta na atividade.

Avaliação: Avaliação será feita por envolvimento e participação nas aulas. Aula prevista para próxima semana.

Referências:

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 8 maio 2019.

HENKLEIN, Ana Paula; SILVA, Marcelo Moraes e. A Concepção crítico emancipatória: avanços, possibilidades e limitações para a educação física escolar. **Arquivos em Movimento – Revista eletrônica da Escola de Educação Física e Desportos**, UFRJ, v. 3, n. 2, 2007.

IORA, Jacob Alfredo. **O atletismo como conteúdo da educação física escolar:** organização de aulas a partir da proposta crítico-emancipatória e didático comunicativa. Artigo (especialização em Educação Física Escolar) – Centro de Educação Física e Desporto, Universidade Federal de Santa Maria, 2010.

APÊNDICE B - Resumo expandido apresentado ao CONBRACE/CONICE**ESTRATÉGIAS DE ADAPTAÇÃO Ao Regime Especial de Atividades Não Presenciais NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE BELO HORIZONTE – MG: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE ESTUDANTES bolsistas DE EDUCAÇÃO FÍSICA**
Fábio Henrique França Rezende,

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Indiamara Bárbara da Silva,

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Leonardo Diniz Magalhaes,

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Rafael Gomes de Macedo,

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Rodrigo Bruno Cândido Silva,

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Victor Antônio Moura Cambraia,

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar uma escola através do relato de experiência de um grupo de estudantes de Educação Física, os quais são bolsistas do programa Residência Pedagógica. Como estratégia para se adequar ao Regime Especial de Atividades Não Presenciais, a escola acompanhada optou por utilizar o Google Classroom. A escola conseguiu atingir a maioria dos seus estudantes, no entanto, a burocracia e o caráter meramente reprodutor dos materiais desmotivaram alunos e docentes.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino remoto; REANP; Educação Física.

INTRODUÇÃO

Segundo Coelho e Oliveira (2020), a pandemia da Covid-19 alterou profundamente a dinâmica da formação educacional dos alunos e as relações de trabalho dos profissionais da educação. No Brasil, conforme definido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 9394/1996), as redes estaduais e municipais de educação possuem considerável autonomia, mesmo que dependam da coordenação e colaboração da esfera federal. Tal característica explica a multiplicidade de arranjos institucionais e desenhos pedagógicos, ainda que as diretrizes curriculares nacionais sejam definidas pelo Ministério da Educação (MEC) (COELHO; OLIVEIRA, 2020).

No contexto da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais (SEEMG), o restabelecimento do calendário escolar, interrompido com a paralização das atividades presenciais, se deu por meio do Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP). Tal regime foi implementado pela SEEMG, por meio da resolução n.º 4.310/2020. O REANP regulamentou as normas para a oferta de atividades não presenciais durante o período da pandemia, para fins de cumprimento da carga horária mínima exigida. O REANP tornou-se o parâmetro central para reordenação das práticas pedagógicas, determinando os conteúdos a serem trabalhados, as formas de interação com os estudantes e os procedimentos de avaliação.

O presente trabalho objetiva relatar parte das experiências de ensino em meio ao REANP, vividas por alunos da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), bolsistas do Programa Residência Pedagógica (Licenciatura em Educação Física), e uma professora preceptora, no interior de uma escola localizada em Belo Horizonte, durante o ano de 2020.

DESENVOLVIMENTO

O REANP é um programa organizado a partir de três eixos que se constituem como tecnologias vinculadas: (i) o aplicativo Conexão Escola; (ii) o Plano de Estudos Tutorados (PET), que consiste em uma apostila com atividades elaboradas por profissionais que trabalham na SEEMG e são disponibilizados para os professores das escolas semanalmente abordando conteúdos que contemplam as habilidades e os objetos de conhecimento previstos para cada ano de escolaridade e para cada

componente curricular; (iii) o Programa Se Liga na Educação, que é transmitido em um canal de televisão estatal. Nesse sentido, a SEEMG utilizou de diferentes estratégias para que o maior número possível de alunos fosse contemplado e pudessem ter acesso aos materiais didáticos (COELHO; OLIVEIRA, 2020). Com base nesses três eixos, cada escola poderia desenvolver suas próprias estratégias para atender ao REANP, proceder formas de comunicação entre professores e alunos.

Esse processo de definição das estratégias na escola onde estavam inseridos os bolsistas se pautou primeiramente por uma análise inicial da realidade de acesso à internet por parte dos alunos do ensino médio. Um levantamento foi realizado e a instituição concluiu que a maioria de seus alunos tinha suficientes condições de acesso à internet. Além disso, para adotar um regime completamente remoto, a escola também levou em consideração a economia de papel na impressão de apostilas e a agilidade na interação professor - aluno.

Dessa forma, a escola optou pela utilização do *Google Classroom*, o qual consiste em uma ferramenta com versão gratuita da empresa *Google* e que representa uma sala de aula virtual. Esta é uma plataforma digital cujos recursos permitem que professores e alunos se comuniquem de maneira simples, a partir de postagens, “salas de bate-papos” e compartilhamento de materiais. Com essas possibilidades, a escola decidiu que cada professor teria certa autonomia no trato didático dos PETs de suas disciplinas. Cada professor poderia enviar pela SEEMG, em formulários digitais (*Google forms*), e postar o material nas salas do *Google Classroom*. Os alunos do ensino médio teriam que responder às questões desses formulários e depois aguardar pelas correções dos professores da escola e outras avaliações complementares.

A partir desse contexto, é possível refletir sobre o acesso dos estudantes da rede pública de educação às tecnologias digitais de informação e comunicação. Mesmo com a escola planejando alternativas para os alunos com maior dificuldade de acesso à internet, ficou evidente que alguns tiveram os processos de ensino - aprendizagem consideravelmente prejudicados. Podemos perceber que o ensino remoto praticado no REANP precarizou ainda mais esses processos na rede pública, o que, a nosso ver, potencializará as já existentes disparidades educacionais entre classes sociais, entre escolas públicas e privadas e entre comunidades do meio rural e urbano.

No entanto, vale ressaltar que essa plataforma produziu, também, um vínculo mínimo dos estudantes com as escolas, com os professores, os colegas e a rotina de estudo. Como bem lembra Arruda (2020), querer afastar a escola e os professores dos sujeitos que a frequentam é atuar pelo enfraquecimento dessa instituição que é o pilar social da contemporaneidade. O distanciamento total das instituições de ensino poderia aumentar a desvalorização da educação escolar e criar um contexto ideal ao avanço nos cortes da educação promovidos pelas atuais políticas neoliberais. Decidir pelo não funcionamento das instituições de ensino poderia significar não só sua fragilização, mas também promover amplo crescimento de desigualdades diversas, uma vez que estar longe da escola, mas em contato constante com as suas ações pedagógicas é menos danoso do que não estar em qualquer contato com a escola ao longo de muitos meses de confinamento (ARRUDA, 2020)

O ensino não presencial exige que os profissionais da educação, principalmente os professores, se capacitem e se reinventem ao novo sistema. Desse modo, faz-se necessária a reflexão de Freire (1996) sobre o uso das tecnologias na educação. O pensador afirma que essa nova forma de educação deve ser dotada de criticismo para, assim, despertar a curiosidade crítica almejada no processo de ensino-aprendizagem.

No caso específico das ações de ensino na Educação Física (EF) dentro dos limites do REANP, pode-se notar que ele produziu um contexto de desvalorização, uma vez que a sociedade como um todo e os próprios profissionais da área ainda carregam a visão de que a educação física escolar consiste apenas em ministrar aulas práticas de exercícios físicos em quadras ou outros espaços ao ar livre. Esperava-se que o ensino remoto poderia representar uma significativa quebra de paradigma no que diz respeito ao papel da Educação Física nas escolas e à atuação dos professores. A experiência relatada no presente trabalho, no entanto, não possibilitou o acompanhamento desse novo desafio para a EF enquanto disciplina obrigatória escolar, pois o alinhamento entre a SEEMG e a escola permitiu que os professores de maneira geral tivessem a função de apenas reproduzir os conteúdos dos PETs nos formulários digitais, sem qualquer possibilidade de intervenção crítica: a professora preceptora exercia funções meramente mecânicas e burocráticas em função do engessamento das prescrições curriculares e do forte controle por parte

da gestão escolar. Tal realidade prejudicou a formação dos estudantes participantes do RP, uma vez que foi restringida a intervenção pedagógica mais autoral por parte da professora preceptora. Os bolsistas do RP também ficaram privados de experiências fundamentais a formação de um professor, como produzir materiais didáticos, ministrar aulas síncronas, avaliar aulas ministradas, produzir unidades didáticas e interagir mais diretamente com os estudantes. Por outro lado, o grupo teve a oportunidade de conhecer uma plataforma digital de interação com os alunos, que se bem utilizada e com condições mais igualitárias de acesso à internet, pode potencializar o tratamento de conhecimentos conceituais relacionados às práticas corporais. Mesmo considerando os entraves do ensino remoto a promoção de uma educação de qualidade, a experiência com o *Classroom* mostrou a possibilidade de fortalecer uma formação tecnológica que pode ultrapassar a dimensão do mero consumo e que, mesmo residualmente, pode se tornar crítica e produtiva de conhecimentos (ARRUDA, 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, constatamos que a estratégia utilizada pela escola de priorizar o uso do *Classroom* conseguiu atingir parte dos estudantes de forma precarizada. Contudo, observamos que por vezes um caráter burocrático tomava conta das ações da professora preceptora.

Portanto, as dificuldades encontradas, para além do acesso a equipamentos e internet por parte de alunos e professores foi o caráter reprodutor dos conteúdos das apostilas, sem um espaço adequado para a autonomia do professor. Os alunos, por motivos específicos (desmotivação, dificuldades de entendimento dos conteúdos), passaram também a ser meros reprodutores de respostas prontas encontradas na internet, que eram encaminhadas aos professores. No caso da EF, em específico, observou-se que os conteúdos de caráter procedimental eram praticamente inexistentes e quando propostos, totalmente desconexos da realidade.

STRATEGIES FOR ADAPTATION TO THE SPECIAL REGIME OF NON-PRESENTIAL ACTIVITIES IN THE CONTEXT OF A STATE PUBLIC SCHOOL IN

BELO HORIZONTE – MG: EXPERIENCE REPORT OF PHYSICAL EDUCATION STUDENTS

ABSTRACT

The present work aims to analyze a school, through the experience report of a group of students in Physical, who are scholarship holders of the Pedagogical Residency program. As a strategy to adapt to the Special Regime of Non-Presence Activities, the accompanied school chose to use Google Classroom. The school managed to reach the majority of its students, however, bureaucracy and the merely reproducing nature of materials used discouraged students and teachers.

KEYWORDS: Remote teaching; REANP; Physical Education.

ESTRATEGIAS DE ADAPTACIÓN AL RÉGIMEN ESPECIAL DE ACTIVIDADES NO PRESENCIALES EN EL CONTEXTO DE UNA ESCUELA PÚBLICA DE LA RED ESTATAL DE ENSEÑANZA DE BELO HORIZONTE – MG: INFORME DE EXPERIENCIA DE ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN FÍSICA

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo analizar una escuela, a través del relato de experiencia de un grupo de estudiantes de Educación Física, quienes son becarios del programa de Residencia Pedagógica. Como estrategia de adaptación al Régimen Especial de Actividades de No Presencia, la escuela acompañada optó por utilizar Google Classroom. La escuela logró llegar a la mayoría de sus alumnos, sin embargo, la burocracia y la mera reproducción de materiales utilizados desanimaron a los alumnos y los docentes.

PALABRAS CLAVES: Enseñanza Remota; REANP; Educación Física

REFERÊNCIAS

ARRUDA, Eucidio Pimenta. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **Em Rede-Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020.

COELHO, Jianne Ines Fialho; DE OLIVEIRA, Breyner Ricardo. O programa de educação remota em Minas Gerais: Uma análise dos efeitos da implementação do regime de estudos não presenciais. **Revista de Ciências Humanas**, n. 2, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 43. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2011.