

HENRIQUE ANDRADE MARRA

**OFICINEIROS DO PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA E PROFESSORES
DE EDUCAÇÃO FÍSICA: PROCESSOS DE FORMAÇÃO/APRENDIZAGEM PARA O
ENSINO DO ESPORTE NA ESCOLA**

**Belo Horizonte
2018**

HENRIQUE ANDRADE MARRA

**OFICINEIROS DO PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA E PROFESSORES
DE EDUCAÇÃO FÍSICA: PROCESSOS DE FORMAÇÃO/APRENDIZAGEM PARA O
ENSINO DO ESPORTE NA ESCOLA**

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Mestrado Profissional-Educação e Docência – PROMESTRE – da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito final à obtenção ao título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Ensino e Humanidades

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Eliene Lopes Faria

Belo Horizonte
Faculdade de Educação
Universidade Federal de Minas Gerais
2018

M358o Marra, Henrique Andrade, 1984-

T Oficineiros do Programa Escola Integrada e professores de educação física : processos de formação/aprendizagem para o ensino de esporte na escola / Henrique Andrade Marra. - Belo Horizonte, 2018.

88 f., enc, il.

Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientadora : Eliene Lopes Faria.

Bibliografia : f. 77-82.

Apêndices: f. 83-88.

1. Programa Escola Integrada (Belo Horizonte) -- Teses. 2. Educação -- Teses. 3. Educação física -- Estudo e ensino -- Teses. 4. Educação física -- Métodos de ensino -- Teses. 5. Educação integral -- Teses. 6. Esportes -- Teses. 7. Aprendizagem -- Teses. 8. Professores de educação física -- Formação -- Teses. 9. Belo Horizonte (MG) -- Educação -- Teses.

I. Título. II. Faria, Eliene Lopes, 1970-. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 613.7

Catálogo da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP

UFMG

FOLHA DE APROVAÇÃO

Oficineiros do Programa Escola Integrada e Professores de Educação Física: os processos de formação/aprendizagem para o ensino de esporte na escola

HENRIQUE ANDRADE MARRA

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP, como requisito para obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, área de concentração ENSINO E APRENDIZAGEM.

Aprovada em 20 de fevereiro de 2018, pela banca constituída pelos membros:


Prof(a). Eliene Lopes Faria - Orientador
UFMG


Prof(a). Admir Soares de Almeida Junior
EEFFTO - UFMG


Prof(a). Maria Cristina Rosa
UFMG

Belo Horizonte, 20 de fevereiro de 2018.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por sempre estar presente em todas as minhas conquistas.

Ao meu filho e grande amor, Bernardo! Ele é luz e sentido do meu tudo!

À Carol, minha esposa e parceira, por viver esse sonho comigo. Sem sua cumplicidade, amor e dedicação à nossa família este trabalho não seria possível: NEOQEAV!

Aos meus pais, Helton e Marília, por acreditarem em mim e pelo exemplo verdadeiro de Família!

Às minhas irmãs, Elisa e Bárbara, que me acolheram nos momentos difíceis. E também ao Bento, amor de filho!

À Eliene, orientadora, pela sensibilidade em desconstruir inseguranças e incertezas, bem como pelo conhecimento compartilhado nestes dois anos: “A vida é maior que tudo!”

Aos oficinairos, professores e alunos que participaram da pesquisa, por permitirem estarmos juntos e pelos momentos grandiosos de aprendizagem.

Aos amigos da EMPEMM e também do Villa que, além de incentivo, contribuíram para realização desta pesquisa.

Se alguma coisa nos anima a escrever é a possibilidade de que esse ato de escritura, essa experiência em palavras nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferentes do que vimos sendo. (LARROSA, 2014)

RESUMO

Os processos de aprendizagem/formação de oficinairos do Programa Escola Integrada (PEI) e de professores de educação física para o ensino do esporte na escola constituem o objeto desta pesquisa. Os questionamentos iniciais – sobre as diferenças e aproximações do esporte produzido nas oficinas do PEI e nas aulas de educação física – incitaram a realização de um estudo com a seguinte questão: como se dá o processo de formação dos sujeitos que atuam nestes contextos: de oficinairos e de professores de EF? O objetivo com esta pesquisa foi ampliar a compreensão sobre essa dinâmica e estabelecer um processo de formação entre professores de EF e oficinairos, colocando foco nas diferentes trajetórias de formação. Na pesquisa, percorri caminhos metodológicos constituídos de três momentos distintos. Inicialmente, para melhor entender como se configura o Programa Escola Integrada realizei um estudo exploratório na escola em que atuo com o objetivo de ampliar a compreensão sobre o Programa e sobre as possibilidades de viabilizar a pesquisa. Em seguida iniciei a pesquisa de campo numa escola integrada, observando as aulas de educação física e também das oficinas de esporte. Em um terceiro momento, como parte da pesquisa e da produção do desenvolvimento do produto técnico, entrevistei professores e oficinairos sobre seus processos de formação para o ensino do esporte. O produto final elaborado – um videodocumentário como narrativas da formação, ou seja, com narrativas de suas experiências com o esporte – foi apresentado e discutido com os professores de educação física e oficinairos, constituindo-se como um espaço de formação com base no diálogo entre esses sujeitos.

Palavras-chave: Educação integral. Esporte. Aprendizagem. Formação.

ABSTRACT

The objective of this research is the learning / training processes of the Integrated School Program (PEI) workshop and physical education teachers to teach sports in school. The initial questions (about the differences and approaches of the sport produced in the PEI workshops and in the physical education classes) prompted a study with the following question: how does the training process of the subjects that work in these contexts occur: and EF teachers? The objective of the research was to broaden the understanding of this dynamics and to establish a training process between EF teachers and office workers, focusing on the different trajectories of formation. The research covered methodological paths with three distinct moments. Initially, in order to better understand how the Integrated School Program is configured, I conducted an exploratory study at the school where I work with the objective of broadening the understanding about the Program and about the possibilities of making research feasible. Then I started the field research in an integrated school: with observation of physical education classes and also of sports workshops. In a third moment, as part of the research and production of technical product development, I conducted interviews with teachers and workshops on their training processes for teaching sports. The final product elaborated (a video / documentary as narratives of the formation, that is, with narratives of their experiences with the sport) was presented and discussed with physical education teachers and workshops, constituting a space of formation from the dialogue among these subjects.

Keywords: Integral education. Sport. Learning. Formation.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

COEP – Comitê de Ética em Pesquisa

EF – Educação física

EJA – Educação de jovens e adultos

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LPP – *Legitimate Peripheral Participation* – Atividade situada

PEI – Programa Escola Integrada

PBH – Prefeitura Municipal de Belo Horizonte

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PIBID – O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PREMEN – Programa de Expansão e Melhoria do Ensino

PST – Programa Segundo Tempo

PT – O produto técnico

RME-BH – Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte

SINE – Site Nacional de Empregos

SMED – Secretaria Municipal de Belo Horizonte

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mauritis Cornelis Escher, “Drawing hands” – litografia, 1948 (mãos que desenhavam).

SUMÁRIO

PARTE I	14
1 APRESENTAÇÃO.....	14
2 INTRODUÇÃO.....	16
3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	22
3.1 O esporte na escola: algumas reflexões	22
3.2 A formação: pistas para a compreensão das aprendizagens de professores e oficinairos	27
3.3 O PEI: contextualização na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte.....	32
4 PERCURSOS METODOLÓGICOS.....	38
4.1 Sobre o processo de pesquisa.....	38
4.2 Sobre a produção do produto técnico.....	44
<i>PARTE II – Os caminhos de formação/aprendizagem para o ensino do esporte</i>	49
1 A ESCOLA PESQUISADA	49
2 A INSERÇÃO DO ESPORTE NA ESCOLA	52
2.1 O ensino do esporte nas aulas de educação física	52
2.2 O ensino do esporte nas oficinas do PEI.....	56
3 PROCESSOS DE FORMAÇÃO/APRENDIZAGEM PARA O ENSINO DO ESPORTE	60
3.1 O professor “Tostão”	60
3.2 A professora “Nádia Comaneci”	61
3.3 O oficinairo “Garrincha”	63
3.4 A oficinaira “Marta”	64
4 O PRODUTO TÉCNICO: O VIDEODOCUMENTÁRIO E A FORMAÇÃO COLETIVA.....	67
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	72
REFERÊNCIAS	77
ANEXOS.....	83
ANEXO A – Carta-convite e autorização para a realização da pesquisa na escola.....	83
ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	86

PARTE I

1 APRESENTAÇÃO

Os objetivos com esta pesquisa foram ampliar a compreensão sobre os processos de formação/aprendizagem¹ de oficinairos do Programa Escola Integrada (PEI)² e professores de educação física (EF) para o ensino do esporte e produzir um videodocumentário com elementos desse processo. A pesquisa está dividida em duas partes.

Na primeira parte, caracterizo o objeto de estudo, apontando quais foram os questionamentos que incitaram o desejo de trabalhar com os processos de aprendizagem que fazem parte da formação de professores de EF e oficinairos. Faço um levantamento dos autores que compõem a fundamentação teórica para a discussão.

Em seguida, apresento os caminhos metodológicos – compostos por três momentos distintos – para ampliar a compreensão sobre essa dinâmica e estabelecer um processo de formação entre professores de EF e oficinairos. Inicialmente, para melhor entender como se configura o PEI, realizei um estudo exploratório na escola em que atuo com o objetivo de viabilizar a pesquisa. Posteriormente, realizei a pesquisa de campo numa escola integrada, observando as aulas de educação física e também das oficinas de esporte. Após o período de observação das aulas de educação física e das oficinas, para

¹ Embora os termos formação e aprendizagem possam ser conceituados de maneiras distintas, nesta pesquisa serão tratados como sinônimos. Portanto, mesmo compreendendo a existência do campo específico de estudos sobre a formação docente, abordo a formação como aprendizagem da docência. Entendo, pois, que os sujeitos que atuam com o esporte nas escolas do PEI possuem diferentes formações relacionadas às diferentes experiências de aprendizagem. O conceito formação/aprendizagem será melhor explorado na página 28.

² Inicialmente é importante ressaltar que o Programa Escola Integrada se configura como experiência de ampliação da jornada escolar na Rede de Ensino Municipal de Belo Horizonte e visa ao enfrentamento das desigualdades educacionais, proporcionando uma organização, no contraturno dos estudantes, em forma de oficinas. Para além dessas atividades, o Programa possibilita aulas passeio e mobilidade, como estratégias para oportunizar aprendizagens diversificadas e vivências em diferentes espaços da cidade (PREFEITURA DE BELO HORIZONTE 2015). O PEI será, entretanto, discutido com mais detalhes no item 3.3 da pesquisa.

elucidar aspectos importantes da formação dos sujeitos, conversei com o grupo pesquisado e realizei entrevistas com todos os participantes da pesquisa.

No terceiro momento, fundamental para a pesquisa, apresento o Produto Técnico (PT) desenvolvido com o grupo de professores e oficinairos. O produto técnico é uma exigência do Mestrado Profissional em Educação e Docência da UFMG-PROMESTRE, que apresenta como proposta a produção de um texto dissertativo e de um produto educacional no formato de um projeto educativo e/ou recursos didáticos (digitais e não digitais). Considerando essas características do mestrado profissional, baseando-me nas entrevistas construí um videodocumentário sobre processos de formação/aprendizagem – de professores de EF e oficinairos – para o ensino do esporte.

Na segunda parte apresento alguns dados sobre os caminhos de formação/aprendizagem para o ensino do esporte. Descrevo a escola pesquisada, revelando aspectos fundamentais para a realização da pesquisa. Em seguida apresento como se configura a inserção do esporte na escola: nas oficinas e nas aulas de EF.

Por fim, descrevo como se configurou o PT da pesquisa e o processo de formação coletiva proposta, partindo do documentário – que foi pensado para compor um processo formativo para professores e oficinairos e como uma possibilidade de incitar a discussão/debate para gestores sobre os processos de formação em outros contextos.

2 INTRODUÇÃO

É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática. (Paulo Freire)

Os processos de aprendizagem/formação dosicineiros/monitores³ do PEI e dos professores de EF de uma escola da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME-BH) constituem o objeto de estudo desta pesquisa.

Partindo da ideia de que a aprendizagem é constituinte e parte integral de toda prática social (LAVE; WENGER, 1991) e de que os sujeitos se formam por suas experiências (VIEIRA, 2007), busquei entender o esporte como prática social dosicineiros e professores de EF constituinte na e da formação.

Entretanto, antes de adentrar os meandros desses processos, trago à cena alguns aspectos das minhas experiências com o esporte, desde os tempos de infância, como aluno e professor, para justificar a escolha desta temática, ou seja, o que me levou aos questionamentos iniciais, motivando a realização da pesquisa.

Inicialmente, resgato como o esporte marcou minha infância. Desde muito novo, acompanhava meu pai em seus jogos de futebol de campo. Era comum, nos finais de semana, acompanhá-lo em jogos de várzea, ou seja, nos campos de bairro espalhados pela periferia de Belo Horizonte e cidades próximas. Assistia às competições internas da empresa onde ele trabalhava e muitas vezes com amigos e familiares nas tradicionais “peladas”.

Nessas ocasiões, enquanto assistia aos jogos, aguardando meu pai, ficava com outras crianças jogando pelos cantos dos campos e quadras. Iniciando meus primeiros contatos como observador de tudo o que acontecia em torno dos jogos (torcida, festas, algumas brigas entre torcedores) e também como jogador, mesmo que isso estivesse apenas em meu imaginário infantil. Havia em meu bairro, também, a organização de jogos entre ruas e bairros –

³ A Prefeitura de Belo Horizonte (2015) define os monitores (comumente chamados deicineiros, e que serão assim denominados nesta pesquisa) como aqueles que realizam o trabalho nas Oficinas com os estudantes do Programa Escola Integrado em agrupamentos de 25 alunos. Conforme o programa, sua atuação é decisiva no Programa Escola Integrada, dado o contato direto que estabelecem com crianças e adolescentes participantes. Prioritariamente, osicineiros devem ser provenientes das comunidades onde as escolas estão inseridas.

atividade muito marcante em minhas memórias, quando iniciei minha participação nas primeiras competições de futebol.

A opção pelo curso de educação física está diretamente relacionada com essas experiências da infância, bem como de atleta das modalidades de futebol de campo e futsal em nível escolar. Destaco que a minha formação escolar em um ambiente extremamente esportivista, o Colégio Tiradentes da Polícia Militar de Minas Gerais, também influenciou minha escolha pelo curso de graduação em educação física.

Na Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Minas Gerais, estava certo de que as Ciências do Esporte, bem como as áreas de treinamento esportivo, seriam meu futuro acadêmico e que garantiriam meu futuro profissional. Contudo, ao conhecer as outras possibilidades do curso e todo o universo da Educação Física – os estágios curriculares nas escolas de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, além das disciplinas voltadas para as práticas pedagógicas –, identifiquei-me bastante com a licenciatura e com o grande desafio da regência.

Nesse período, iniciei os primeiros contatos com a Escola de Tempo Integral e as diferentes dinâmicas e relações do esporte na escola. Assumindo a coordenação do Núcleo do Programa Segundo Tempo em 2009, no Centro Pedagógico da UFMG, vivenciei a organização do PEI com os oficinairos na construção das diferentes oficinas.

De antemão, é importante ressaltar que o Programa Escola Integrada é uma política da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte que estende o tempo e as oportunidades de aprendizagem para crianças e adolescentes do ensino fundamental nas escolas da Prefeitura. São nove horas diárias de atendimento a milhares de estudantes, que se apropriam cada dia mais dos equipamentos urbanos disponíveis, extrapolando os limites das salas de aula e do prédio escolar. Tais oportunidades são implementadas com o apoio e a contribuição de entidades de ensino superior, empresas, organizações sociais, grupos comunitários e pessoas físicas.

Essa experiência no PEI aguçou-me o interesse de estudo pelo tema em compreender como a Escola se organizava quanto às diferentes lógicas e tempos escolares e às relações dos professores e alunos com as

oficinas, especialmente com as oficinas de esporte que me chamavam muita atenção.

Outro traço marcante que me impressionava era o vínculo dos alunos com as oficinas de esporte. A relação estabelecida entre eles parecia ser de amizade. Isso ficava evidente no carinho e admiração que os alunos demonstravam com osicineiros. Nas oficinas, eles, também, pareciam se interessar pelas atividades e participar mais intensamente, comprometendo-se com as propostas dosicineiros, diferentemente do que acontecia nas aulas de EF: embora os alunos demonstrassem interesse e respeito comigo, havia algo que nos distanciava.

Em 2011, comecei a lecionar na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, na Escola Municipal Edgar da Matta Machado (EMPEMM). Nesse percurso, deparei com vários desafios impostos ao cotidiano da escola, especificamente o de construir uma cultura de EF e torná-la uma disciplina reconhecida pelos alunos.

Acredito que essa cultura passa pelo reconhecimento da disciplina diante da comunidade escolar, potencializando seus conhecimentos por meio de práticas que façam sentido para os alunos e que possibilitem diferentes experiências. Apoiando-me na abordagem da especificidade da EF que corrobora com Bracht (2012), busquei construir uma concepção de EF caracterizada pela mediação do conhecimento da cultura corporal de movimento, ou seja, que compreendesse as práticas dos esportes, da ginástica, das lutas, da dança e dos jogos como objeto de ensino dessa disciplina e que, sobretudo, reconhecesse o caráter histórico-cultural delas como constituinte do objeto de ensino da educação física.

Estar em contato com os diferentes profissionais que atuam na escola e o tratamento dado ao esporte nos diferentes tempos escolares (PEI, Escola Aberta⁴) despertou questionamentos sobre a formação dosicineiros:

⁴ O Programa Escola Aberta é resultado de uma parceria entre Ministério da Educação, UNESCO e Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, por intermédio da Secretaria Municipal de Educação. Consiste na abertura, aos finais de semana, de unidades escolares públicas e fundamenta-se na interlocução entre a escola e a comunidade, otimizando os espaços escolares para o desenvolvimento de atividades pedagógicas, socioculturais, esportivas e de lazer, bem como oficinas de geração de emprego, renda e qualificação profissional para jovens e adultos, sobretudo aqueles em situação de vulnerabilidade social. O Programa prioriza a integração com a comunidade na perspectiva da educação não formal, o que contribui para o exercício pleno da cidadania, por meio da formação e consolidação de uma cultura de paz.

qual a relação desses sujeitos com o esporte e com a escola? Quais os critérios de seleção para que eles pudessem lidar com o esporte na escola? Como sujeitos atuantes no ambiente escolar, eles participam de alguma formação específica? Que experiências os qualificam para atuarem no ambiente escolar? Quem são os diferentes sujeitos que trabalham com esporte na escola?

Esses questionamentos e a relação direta com esses profissionais na escola fomentaram indagações centrais para o desenvolvimento desta pesquisa. Embora sempre tenha me chamado muita atenção o grande envolvimento dos alunos nas oficinas de esporte do PEI, foi a formação deicineiros e professores de EF com o esporte que mais me intrigou e acabou ganhando foco neste trabalho.

Não comparo aqui, entretanto, a prática pedagógica dos professores de EF com eicineiros, mas, sim, busco elementos dos processos de aprendizagem/formação no esporte que atravessam a vida desses sujeitos.

Tal intenção exigiu expandir a formação/aprendizagem para além da formação inicial em EF, afinal esse não é um percurso obrigatório dosicineiros. Sem desconsiderar a importância fundamental da formação inicial para o âmbito da ação dos professores (a graduação em educação física), opero com a ideia de que a aprendizagem sobre o esporte não é restrita. Tardif (2000, p. 15) nos ajuda a pensar sobre esse processo, ao afirmar que os saberes profissionais (incluo professores eicineiros)

são fortemente personalizados, ou seja, que se trata raramente de saberes formalizados, de saberes objetivados, mas sim de saberes apropriados, incorporados, subjetivados, saberes que é difícil dissociar das pessoas, de sua experiência e situação de trabalho.

Rockwell (1999) abre possibilidades importantes de diálogo ao afirmar que as múltiplas dimensões dos processos educativos estão presentes tanto nos planejamentos formais e currículos oficiais quanto em todas as relações e práticas não previstas que se tornam significativas para a formação dos sujeitos.

Mas é Lave⁵ a referência central para nos ajudar a perceber o processo de participação na prática cotidiana como processo de aprendizagem. Segundo a autora, embora apresentemos dificuldade em ver esse processo, a aprendizagem é inerente ao engajamento nas práticas cotidianas: “Podemos entender a aprendizagem situada como algo contínuo de nossa participação no mundo”; assim, a “aprendizagem é um aspecto integral e inseparável da prática social”. (LAVE; WENGER, p. 31)

É importante ressaltar, entretanto, que o mestrado profissional requer um movimento de produção do produto técnico para além da dissertação. Desse modo, à medida que tratava de compreender os processos de formação, buscava, também, intervir nesse âmbito.

Assim, no estudo empenhei-me em possibilitar que o processo de formação/aprendizagem para o ensino do esporte fosse repensado no cotidiano da escola pelos sujeitos (em suas aulas e oficinas) mediante aproximação de troca de experiências entre osicineiros do PEI e professores de EF. Em síntese, o objetivo com o estudo foi ampliar a compreensão das experiências de aprendizagem no esporte, constituintes da formação de professores de educação física eicineiros do Programa Escola Integrada na RME-BH.

Foi com esse objetivo também que o produto técnico – requisito para o mestrado profissional – foi produzido. A intenção foi produzir um videodocumentário de narrativas da formação que pudesse favorecer a comunicação entreicineiros e professores sobre a complexidade de tais processos. A ideia é de que o vídeo de narrativas das experiências de formação no esporte de professores e deicineiros possa ampliar a compreensão desses sujeitos (bem como de outros que puderem acessar esse material) sobre as múltiplas possibilidades de formação no esporte e também de que aprender é um processo contínuo e inerente à vida.

Alguns argumentos sobre a importância deste trabalho devem ser esboçados: no âmbito da Educação apresenta potencial por incitar o debate

⁵ Jean Lave é antropóloga com pesquisa de campo em diferentes países. Desenvolveu uma extensa atividade de pesquisa de caráter transdisciplinar, especialmente sobre o tema da aprendizagem. Seu livro mais conhecido, *Situated learning: legitimate peripheral participation* (LAVE; WENGER, 1991), traz a investigação da aprendizagem para o campo das teorias da prática e da cognição situada, uma renovação da abordagem sobre os processos de aprendizagem que têm tido desdobramentos tanto teóricos quanto práticos nesses vários campos. Os estudos da autora (1991, 1993, 1996, 2015) permitiram desvelar, nesta pesquisa, aspectos fundamentais da aprendizagem como parte inerente à prática social.

sobre os processos de formação/aprendizagem que compõem a docência, discutindo, para além da formação inicial, outras formas de aprender. Apresenta grande relevância para o campo da educação física uma vez que promove a reflexão sobre a formação de professores de EF e valoriza outras formas de aprender sobre o esporte.

A pesquisa permite que professores de EF eicineiros pesquisados, ao narrarem suas histórias de vida atravessadas pelo esporte, repensem seus processos de atuação na escola, produzindo reflexão sobre a prática pedagógica mediante trocas de experiências na formação conjunta. De outro modo, também articula essas narrativas, colocando-as em diálogo na perspectiva de compreender como esses sujeitos se constituíram como professores de EF eicineiros.

Além disso, a pesquisa pode contribuir como proposta de intervenção nas Políticas Públicas praticadas na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, ao propor momentos de formação entre os diferentes sujeitos envolvidos no ensino do esporte na escola, valorizando a ação dos profissionais da Escola.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste item, adenso a discussão teórica sobre o tema. O diálogo com as produções teóricas sobre o esporte, a formação e o PEI são fundamentais para a pesquisa e para a produção do produto técnico.

3.1 O esporte na escola: algumas reflexões

O debate em torno do esporte na escola constitui um dos eixos de discussão proposta nesta pesquisa⁶. O objetivo aqui é mapear as discussões em torno do esporte e da escola, buscando entender a constituição de uma problemática em torno do seu ensino nas aulas de EF, bem como nas oficinas do PEI. Para entender o esporte como uma prática cultural e suas relações com o ambiente escolar é necessário, entretanto, de antemão, caracterizar de que esporte estamos falando.

O esporte contemporâneo ou moderno apresenta-se – assim como outras manifestações culturais – como fruto do sistema capitalista de produção (HIRATA; PILATTI, 2007). Fortemente influenciada por processos culturais, econômicos e políticos, a espetacularização esportiva como fenômeno econômico de grande importância, ocorreu, em grande parte, pelo desenvolvimento dos grandes meios de comunicação de massa, principalmente a televisão. Essa espetacularização se desenvolveu amparado a uma grande indústria de prestação de serviços, com ideais de saúde e beleza construídos socialmente. (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012)

González e Bracht (2012, p. 49) acrescentam:

O esporte não é um fenômeno isolado ou isolável socialmente, ele é influenciado (e influencia) pelos processos sociais e, assim,

⁶ Não há como negar a centralidade do esporte no mundo moderno. Considerado como um dos fenômenos mais expressivos da atualidade, o esporte faz parte hoje, de uma ou de outra forma, da vida da maioria das pessoas em todo o mundo (BRACHT, 2005). O esporte expandiu-se pelo mundo todo e tornou-se a “expressão hegemônica no âmbito da cultura corporal de movimento” (BRACHT, 2005, p. 15). Nas aulas de educação física essa prática cultural se apresenta como unanimidade, embora seja carregada de críticas por expressar dúvidas quanto aos valores humanos e sociais. Nesta pesquisa, apresento o processo de produção desse fenômeno e o debate em torno dele na escola.

para compreender plenamente seu desenvolvimento, é preciso compreender como ele está relacionado com o contexto.

Stigger (2001, p. 68) afirma que o esporte pode ser analisado como fruto de um processo de racionalização da vida moderna:

[Ele] transformou os passatempos e jogos desenvolvidos até então, em práticas vinculadas à ideia de competitividade e afrontamento; ao espírito esportivo; às regras e normas universalizadas; aos gestos estandardizados e especializados; à busca de resultados mensuráveis e comparáveis; à meritocracia, expressa na figura do campeão; à produtividade e performance corporal no sentido do progresso, cuja expressão máxima é o record esportivo.

Para Vago (1996), o esporte é uma prática cultural – que reflete valores e normas socioculturais da sociedade – da qual a escola se apropria. Nas palavras do autor,

como prática cultural, o esporte incorpora valores sociais, culturais, econômicos e estéticos de uma dada sociedade historicamente organizada, sendo realizado em diferentes espaços sociais e culturalmente apropriado de múltiplas formas — inclusive as não-autorizadas. A escola é um desses espaços de realização e de apropriação da prática cultural de esporte, e é o tratamento que ela dá a ele, na Educação Física, que interessa. (VAGO 1996, p. 9)

Embora nesse trecho o autor se proponha discutir o esporte nas aulas de EF, suas reflexões ajudam a tematizar a produção do esporte em outros contextos educativos – como nas oficinas do PEI, por exemplo. Vago (1996) nos apresenta, portanto, aspectos importantes para ampliar a compreensão das discontinuidades e diferenças no trato com o esporte na escola, mas, sobretudo, dos processos de formação dos sujeitos que o ensinam na escola.

Na EF o esporte veio sendo escolarizado como um dos temas hegemônicos de ensino ao longo do século XX (VAGO, 1996). O debate em torno dele na escola é, entretanto, marcante a partir da década de 1980 – especialmente sobre os aspectos que envolvem o seu papel na educação física escolar. Autores como Bracht (1992), Kunz (1994), Coletivo de Autores (1992), Vago (1996), dentre outros, protagonizaram parte desse processo de

constituição de uma crítica à produção do esporte na escola como espelho do esporte de rendimento.

Conforme argumentam os autores citados, nas aulas de EF o esporte apresenta diferentes concepções ao longo dos anos. Assim, inicialmente, a EF se “subordina à instituição esportiva”, quando a disciplina assume o papel de “iniciar esportivamente a população escolar” (BRACHT, 2006, p. 124). Essa subordinação à instituição esportiva é marcada pelas características do esporte de alto rendimento (exacerbada competição, normatização rígida das regras, exclusão e padronização dos movimentos) nas práticas de esporte produzidas nas aulas de EF. (BRACHT, 1992; KUNZ, 1994)

A imposição da instituição esportiva foi tão marcante – pela sua importância política e cultural – que em dado momento a disciplina de EF passou a ser interpretada como sinônimo de esporte, ou seja, a produção de “monocultura do esporte na escola” (BRACHT, 2006, p. 125), compreensão que tenciona – mas não sem resistência – a produção de esporte na escola ainda hoje.

Com o passar dos anos – a partir da década de 1980 e dos movimentos de renovação da educação e da educação física⁷ – esse papel assumido pelo esporte sofreu críticas. O que estava em questão era o papel da educação física na escola.

Compreendendo que a escola é lugar de apropriação crítica do esporte, alguns estudiosos da educação física têm se debruçado sobre o tema. Para Kunz (1994, p. 9), o esporte da escola deve passar por uma “transformação didático-pedagógica”. A escola não somente se apropria dessa prática cultural, como produz outras possibilidades – por exemplo, “problematizar o esporte como fenômeno sociocultural, construindo um ensino que se confronte com

⁷ Especialmente da década de 1980, iniciou-se no Brasil um período de crítica – talvez seja melhor dizer denúncia – sobre a hegemonia e o modelo de esporte praticado nas escolas pela educação física. Uma das críticas era fundamentada em modelos teóricos de tendência marxista, que viam no fomento do esporte uma sequência, até mais rigorosa, do processo de alienação e reificação do homem que já acontecia na sociedade, especialmente com a classe trabalhadora, na reação com o poder econômico de uma elite. Os trabalhos de João P. Medina, Vítor M de Oliveira, Kátia Cavalcanti, Valter Bracht, Celi N. F. Taffarel, dentre outros, apresentam análises nessa linha de denúncia. (KUNZ, 1994, p. 16)

aqueles valores e códigos que o tornaram excludente e seletivo”. (VAGO, 1996, p. 12)

A escola pode, segundo Vago (1996, p. 12), propor ao esporte

valores e códigos que privilegiam a participação, o respeito à corporeidade, o coletivo e o lúdico, por exemplo. Agindo assim, ela produz uma outra forma de apropriação do esporte, produz um outro conhecimento acerca do esporte. Enfim, produz uma outra prática cultural de esporte.

Para Vago (1996, p. 1), é fundamental entender “quais as relações possíveis da escola com as práticas culturais de esporte” produzidas fora da escola. Afirma, ainda, que a escola, como instituição social, “pode produzir uma cultura escolar de esporte” que, em vez de reproduzir as práticas de esporte hegemônicas na sociedade, deve estabelecer com elas uma “relação de tensão permanente, num movimento propositivo de intervenção na história cultural da sociedade” (VAGO, 1996, p. 1)

Criticando os valores e normas sociais (competição, rivalidade, concorrência, etc.) veiculados a partir do esporte, Bracht (2006), também, aponta a necessidade de uma apropriação crítica dessa manifestação cultural pelos alunos nas aulas de EF. Segundo o autor, o esporte da escola precisa se orientar pelos princípios e códigos da instituição escolar, inserido dessa forma no projeto pedagógico da escola. As alegações de Bracht são de extrema importância para o debate sobre o esporte e a escola. Desse modo, os estudos por ele produzidos influenciaram e ainda influenciam muitas pesquisas.

Algumas questões que ainda merecem atenção são: Quais os códigos e princípios da instituição escolar? Em que eles se aproximam e se distanciam da instituição esportiva? Essas são questões que ainda merecem investigação, pois ajudam a desnaturalizar os sentidos, significados e práticas que envolvem a instituição escolar e a escolarização.

São inegáveis as grandes contribuições desses autores para a constituição de um olhar crítico no esporte: sobretudo de Bracht (1992) e Kunz (1994) se debruçam mais detidamente sobre a especificidade do esporte com base nessa produção, que muito diz sobre o esporte até hoje.

As características apresentadas acima apresentam uma análise “acerca do esporte numa tradição que tende a abordá-lo, contudo, dando especial atenção à estrutura social, política e econômica na qual ele está inserido” (STIGGER, 2001, p. 68). No entanto, o fenômeno esportivo não apresenta características “comuns a todos as modalidades esportivas” (STIGGER, 2001, p. 69), como se todas as práticas esportivas tivessem os mesmos objetivos, sentidos e motivações, independentemente dos seus protagonistas Stigger (2001, p. 69). afirma que essa é uma visão homogeneizada, que desconsidera “possíveis descontinuidades na realidade das suas práticas concretas” e que os “autores são determinantes para todas as outras possibilidades de manifestação deste fenômeno cultural”

Stigger (2001, p. 69) complementa:

A partir desta forma de olhar para o esporte, este fenômeno poderia ser identificado como uma atividade que se desenvolveria numa perspectiva *monocultural*, ou seja, que se expressaria de uma única maneira, independente dos locais em que fosse praticado, assim como das características, interesses e motivações dos seus praticantes.

Para o autor, o esporte deve “ser visto como uma prática social passível de ser apropriada de forma diferente em diversas realidades específicas, na medida em que fosse praticado por grupos particulares” (STIGGER, 2001, p. 69). Ainda segundo o autor, essa apropriação não é “consensual via dominação”, mas de “interação e de conflito”, há outras “possibilidades e diferentes significados que podem ser atribuídos pelos praticantes”. Dessa forma, “num palco de contradições sociais, os diferentes protagonistas participam com uma posição ativa, capaz de criar e recriar as suas práticas culturais.” (STIGGER, 2001, p. 69)

Outros estudos foram mostrando características do esporte que o colocavam como prática social complexa, ou seja, não unívoca, mas prática ambígua que incorpora – independentemente de sua produção na escola – aspectos contraditórios e que isso também tenciona sua produção em todos os contextos.

Faria (2001), em seus estudos sobre usos e significados do esporte na escola e, em seus estudos sobre aprendizagem no futebol (FARIA, 2008),

argumenta sobre a ambiguidade e a complexidade constituinte dessa prática cultural. Ao abordar o caso específico do futebol, a autora faz uma reflexão sobre a complexidade da produção/aprendizagem cotidiana desse esporte, que talvez possa ser estendida para outras modalidades e contextos de produção dos esportes. Nas palavras da autora (FARIA, 2008, p. 6),

o jogo [futebol] se compõe de relações sociais complexas, diferentes formas de participação, relações de poder, etc. Não se trata, entretanto de um processo de assimilação passiva, em que o corpo vai sendo moldado. Ao contrário, numa relação tensa e sutil, a cultura futebolística marca o corpo dos praticantes ao mesmo tempo em que é marcada por ele.

Na escola, essa complexidade se apresenta com diferenças e aproximações nas aulas de EF e nas oficinas do PEI. O esporte nesses contextos pode ser interpretado como uma prática cultural que “engendra ambigüidades, tensões, antagonismos, heterogeneidade”. As diferentes modalidades esportivas apresentam, portanto, “diferenças profundas nos modos de produção, apropriação, significação e difusão nos diferentes contextos”. (FARIA, 2008, p.12)

Afirmar isso não significa, entretanto, esvaziar de sentido o papel dos professores de EF e dosicineiros para com o trato com os esportes nas aulas e oficinas. Significa afirmar que a eles não se restringe as possibilidades de reinvenção e de transformação social da prática esportiva –embora eles possam/devam atuar como protagonistas centrais desse processo.

3.2 A formação: pistas para a compreensão das aprendizagens de professores eicineiros

A educação é assim feita de momentos que só adquirem o seu sentido na história de uma vida. (JOSSO, 2004)

Os sujeitos que atuam com o esporte na escola (os professores de EF eicineiros do PEI) possuem diferentes formações – relacionadas às diferentes experiências de aprendizagem. Neste item perfaço dois caminhos. Primeiro, dialogar com alguns estudos que abordam a formação docente como

um processo contínuo e ininterrupto, que percorre toda a trajetória profissional; segundo, apresentar elementos para discutir a aprendizagem inerente à prática cotidiana destacando outras formas de aprendizagem que constituem processos fundamentais da formação/aprendizagem de professores de EF eicineiros para o trato com o esporte na escola.

Para Nóvoa (1995), estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

Vieira (2007) afirma que quando o indivíduo se apropria da formação, esta, por sua vez, ultrapassa a dimensão profissional e ajuda a construir a história pessoal. Ainda segundo a autora,

na formação de professores/as de Educação Física, como outros, podemos ter o inverso: a história pessoal, ou seja, a prática esportiva pode determinar a dimensão profissional. (VIEIRA, 2007, p. 14).

Como afirma Tardif (2000), os saberes dos professores são subjetivados, não sendo possível dissociar de suas experiências. O autor traz ainda reflexões importantes sobre os conhecimentos profissionais – que podem nos ajudar a compreender aspectos importantes que envolvem formação/aprendizagem da docência:

Os conhecimentos profissionais são evolutivos, progressivos e necessitam, por conseguinte, uma formação contínua e continuada. Devem, assim, autoformar-se e reciclar-se através de diferentes meios. A formação profissional ocupa, em princípio, uma boa parte da carreira e os conhecimentos profissionais partilham com os conhecimentos científicos e técnicos a propriedade de serem revisáveis, criticáveis e passíveis de aperfeiçoamento. (TARDIF, 2000, p. 7)

A formação se justifica na “própria natureza da prática docente que, enquanto um fazer histórico, não se mostra pronto e acabado, pois se encontra sempre vinculado a um saber” (ROSSI; HUNGER, 2012, p. 324). Assim, segundo os autores, torna-se fundamental que professores estejam envolvidos em processos formativos,

contribuindo para a modificação da profissionalização e desenvolvendo domínios necessários à sua qualificação, como também atuar no exame de possíveis soluções para os problemas reais do ensino. (ROSSI; HUNGER, 2012, p. 324)

No entanto, segundo os autores, historicamente tem-se desconsiderado o professor como sujeito ativo de seu próprio desenvolvimento, bem como suas experiências adquiridas no exercício da profissão docente e os conhecimentos construídos nas suas histórias de vida (ROSSI; HUNGER, 2012). Para Nóvoa (2009, p. 204), existe no campo da formação um excesso de “discursos, redundantes e repetitivos, que se traduz numa pobreza de práticas”.

Nesse âmbito, outro elemento a considerar é que as propostas de formação continuada, na maioria das vezes, apresentam-se de forma prescritiva, desconsiderando frequentemente o conhecimento produzido na escola ou o conhecimento do sujeito que está no processo. Nóvoa (1995) afirma que a formação tem ignorado, desse modo, tanto o desenvolvimento pessoal do professor quanto a articulação entre a formação e os projetos das escolas.

Na produção acadêmica no campo da formação de professores, os textos, as recomendações, os artigos e as teses se sucedem em ritmo alucinante, repetindo os mesmos conceitos, as mesmas ideias, as mesmas propostas (NÓVOA, 2009). Ainda segundo o autor, há uma “emergência de modos alternativos de pensar e de agir” (NÓVOA, 2009, p. 204). Para Nóvoa (1995, p. 25), é necessário:

(re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida.

É fato que os estudos sobre a formação docente são de extrema importância para a produção desse campo e, também, neste trabalho – pois ajudam a compreender aspectos importantes deste debate. Contudo, os elementos destacados acima por Rossi e Hunger (2012) e por Nóvoa (2009), chamam atenção, uma vez que revelam aspectos que tocam profundamente a problemática dessa pesquisa:

- Primeiro, o fato de que muito do que se diz sobre a formação docente estar centrada nos contextos formais – o que acaba por gerar

distanciamento e falta de conhecimento sobre outros processos sociais que formam o professor – bem como para as ações intencionais de formação.

- Segundo, é que muitos dos debates da formação docente excluem outros sujeitos que militam com a prática educativa (mesmo sem serem professores) dentro da escola – como é o caso dosicineiros de esporte: O que os debates sobre a formação docente tem a dizer sobre os processos de formação desses sujeitos?
- Por fim, o pouco trato com essas questões acabam por estabelecer processos profundamente hierárquicos dentro da escola. Assim, outros sujeitos que adentram esse espaço para ensinar (como é o caso dosicineiros) tendem a ser estigmatizados e, muitas vezes, desautorizados/desapropriados de seus conhecimentos.

Essas reflexões – mas, sobretudo, a necessidade de reconhecer os processos de formação/aprendizagem dos sujeitos da pesquisa que lidam com o ensino do esporte na escola (professores de EF eicineiros) – exigiu a busca de alternativas para o trato com as questões da formação. Foi buscando formas para lidar com essas diferentes trajetórias de formação para o ensino do esporte, que optei por abordá-la como sinônimo de aprendizagem (num sentido amplo).

Lidar com formação/aprendizagem me permitiu contemplar diferentes percursos de formação (mesmo aqueles que parecessem menos legitimados no contexto escolar). Tornou-se fundamental, portanto, colocar luz sobre diferentes formas de aprender e/ou sobre aprendizagens cotidianas – tema abordado por Lave desde a década de 1980, na perspectiva antropológica.

Em nosso contexto histórico-cultural, o aprender (a formação), geralmente, é sintetizado com base em dois modelos educacionais: o **formal** (sinônimo de escola/universidade) e o **informal** (sinônimo de imitação, repetição, cópia, fazer irreflexivo) (LAVE, 1996). Trago à discussão alguns conceitos de educação formal e não formal para endossar a importância de legitimar os conhecimentos deicineiros e professores.

Parece haver consenso de que a educação formal está condicionada e atrelada à educação escolar, enquanto a educação não formal, geralmente, refere-se à educação popular. Seguindo a afirmação de Gohn (2013, p. 28),

[...] a educação formal é aquela que se aprende na escola, com conteúdos demarcados, enquanto a não formal é aquela que se aprende 'no mundo da vida', via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em ações e espaços coletivos cotidianos.

Gadotti (2005) resgata a educação não formal como uma prática mais difusa, menos hierárquica e menos burocrática. Tanto o lugar onde se realizam as atividades quanto à duração dos programas variam, respeitando o ritmo de cada turma, o rumo que os programas tomam, conforme a colaboração dos participantes e, principalmente, as diferenças biológicas, culturais e históricas dos indivíduos. Nessa lógica “tanto a educação formal como a educação não formal são intencionais, contam com objetivos explícitos de aprendizagem/formação e apresentam-se como processos educativamente diferenciados e específicos” (SILVA, 2015, p. 28).

Os estudos de Lave e Wenger (1991), contudo, trazem à tona reflexões sobre as aprendizagens cotidianas que ocorrem em contextos de práticas sociais e que, ainda que não estruturadas à maneira escolar, possuem estrutura de organização, relações de poder, diferentes modos de participação, etc. Embora menos visíveis, as aprendizagens ditas informais são extremamente complexas, mas silenciosas: o que permite aprender não é, portanto, o ensino mas o engajamento na prática cotidiana (LAVE; WENGER, 1991)⁸.

Para Lave (1996), quando o assunto é a aprendizagem formal e informal, entretanto, “o que está em questão não é a existência de dois modelos diferentes, mas a noção de **bons** modos para aprender”. LAVE (1996) argumenta que tal distinção envolve questões sociais de poder e profundas hierarquias, pois delegam valor **positivo** ao formal/escolar e valor **negativo** ao informal. Tentando superar tais dicotomias/hierarquias, ao abordar a aprendizagem como parte da prática social, Lave e Wenger (1991) aproximam aprendizagem e cotidiano para considerá-la inerente à vida.

Os processos de aprendizagem como “atividade situada” constituem a definição central do processo, que Lave e Wenger (1991 p. 29)

⁸ Alguns estudos no Brasil recorrem às proposições de Lave e Wenger para descrever processos culturais de aprendizagem e reiteram a importância de dar centralidade ao cotidiano como contexto de aprendizagem. (Cf. FARIA, 2008)

chamam de *Legitimate Peripheral Participation* (LPP). Na atividade situada, “aprendizes participam em comunidades de prática em que o domínio do conhecimento e das habilidades requer movimento em direção à participação plena nas práticas socioculturais” (FARIA, 2008, p. 26). A aprendizagem passa a ser entendida “como um aspecto inseparável e integral da prática social”. (LAVE; WENGER, 1991, p. 26)

Afirmando que “a aprendizagem como um processo pelo qual o aprendiz não internaliza o conhecimento já descoberto, transmitido por outros, ou experimentado na interação com os outros”, Lave e Wenger (1991) retomam a importância de considerar o aprender como relacional. A aprendizagem está ligada, portanto, ao centro da produção, reprodução, transformação e mudança da ordem sociocultural (LAVE, 1993, p. 30). A prática social é tomada, desse modo, como contexto de aprendizagem.

Neste trabalho, considero e dialogo com os estudos sobre a formação docente (que me permitiram compreender aspectos específicos da formação dos professores). De outro modo, também dei atenção às noções antropológicas da aprendizagem de Lave e Wenger (1991) que possibilitaram considerar as diferentes práticas das quais participam professores de EF e oficinairos como contextos de aprendizagem sobre o esporte – que reverberam no seu trato nas aulas de EF e nas oficinas do PEI.

3.3 O PEI: contextualização na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte

Para discutir a contextualização histórica do Programa Escola Integrada na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, é necessário abarcar a discussão nacional sobre o tema, para não se correr o risco da descaracterização do momento político-educacional.

Torna-se necessário, entretanto, ter como referência um dos grandes idealizadores da proposta da ampliação da jornada escolar, Anísio Teixeira: o primeiro educador a discutir a possibilidade de concretizar tal proposta⁹. Os estudos de Anísio Teixeira, que acompanhavam uma série de

⁹ Anísio Teixeira é considerado o principal idealizador das grandes mudanças que marcaram a educação brasileira no século XX. Em sua obra, a concepção de educação integral está

experiências educacionais escolanovistas¹⁰ desenvolvidas em várias partes do mundo durante todo o século XX, tinham características básicas que poderiam ser consideradas constituidoras de uma concepção de escola de educação integral. Cavaliere (2002, p. 251), afirma que tais experiências apresentavam em comum a importância que davam “à articulação da educação intelectual com a atividade criadora, em suas variadas expressões, à vida social comunitária da escola, à autonomia dos alunos e professores; à formação global da criança”.

Nesse contexto de redimensionamento do próprio papel da escola pública, a questão da qualidade parece emergir como “elemento da democratização do saber. Não basta colocar todos na escola, mas sim discutir e procurar formas qualitativas de atender à expansão da escolarização”. (ESQUINSANI, 2008, p. 2). Cavaliere (2002, p. 250) complementa “a ampliação das funções da escola, de forma a melhor cumprir um papel sociointegrador, vem ocorrendo por urgente imposição da realidade, e não por uma escolha político-educacional deliberada”.

No Brasil, diferentes experiências de Educação Integral surgiram entre as décadas de 1930 e 1960. Nesse contexto de experiências e produções, especialmente de Anísio Teixeira, “algumas políticas educacionais voltadas para a qualidade da escola pública basearam-se em experiências educacionais desenvolvidas acerca de um tema recursivo na história das idéias e práticas pedagógicas: a escolarização em tempo integral”. (ESQUINSANI, 2008, p. 2)

Na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, em Minas Gerais, o Programa Escola Integrada foi implantado em 2006, inicialmente, o projeto piloto com o nome de “Escola Integral”. Em diferentes regiões da cidade, seis escolas passaram a oferecer a ampliação do tempo de permanência do estudante na escola, mas utilizando espaços alternativos da comunidade com oficinas de arte, cultura e reforço escolar.

ancorada na extensão do tempo escolar. As bases sobre as quais formulou sua concepção de educação integral são, resumidamente, o entendimento de que educação é vida e não preparação para a vida; o entendimento de que as demais instituições sociais perderam parte de suas capacidades educativas, que devem então ser supridas pela escola; e a busca da escola verdadeiramente “comum”, isto é, democrática. (CAVALIERE, 2010, p 258)

¹⁰ Movimento Escola Nova. Movimento reformador do início do século XX, refletia a necessidade de se reencontrar a vocação da escola na sociedade urbana de massas, industrializada e democrática. De modo geral, para a corrente pedagógica escolanovista, a reformulação da escola esteve associada à valorização da *atividade* ou *experiência* em sua prática cotidiana. (CAVALIERE, 2002, p. 251)

Atualmente, o PEI apresenta-se como uma política consolidada na cidade, que amplia as condições para que crianças e adolescentes matriculados em escolas da Rede Municipal de Educação desenvolvam seu potencial, alargando as possibilidades de desenvolvimento de competências individuais, sociais, produtivas e cognitivas. Integrando-se a esse conjunto de possibilidades, estão incorporadas e refletidas as melhorias na aprendizagem e nível de escolaridade dos alunos e, conseqüentemente, o sucesso pessoal e escolar deles.

De acordo com Prefeitura de Belo Horizonte (2015), o programa foi implantado em todas as 173 escolas municipais de ensino fundamental. O atendimento previsto para 65 mil estudantes, além do seu desenvolvimento na Escola Municipal Polo de Educação Integrada (referência para a construção da concepção da Educação Integral) e em 56 instituições socioeducativas.

O PEI se configura, nessa perspectiva, como experiência de ampliação da jornada escolar na Rede de Ensino Municipal de Belo Horizonte e visa ao enfrentamento das desigualdades educacionais, proporcionando uma organização, no contraturno, em forma de oficinas.

Silva (2013), citando a Lei n. 8.432 (BELO HORIZONTE, 2002) – cuja função é regulamentar a implantação da jornada escolar de tempo integral nas escolas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte –, destaca que as oficinas proporcionam ao aluno acompanhamento do desempenho escolar, atividades culturais, artísticas, esportivas e de lazer. Ainda segundo o autor, as oficinas do PEI são desenvolvidas com base em uma matriz curricular que contempla quatro áreas: conhecimentos específicos, acompanhamento pedagógico, formação especial e social, cultura, arte, lazer e esportes. São reservados 60% da carga horária semanal para as oficinas que tratam dos conhecimentos específicos e 40% distribuídos em atividades de formação pessoal e social, cultura, arte, lazer e esportes.

Essa ampliação, no entanto, deve ser pensada também sobre a qualidade desse tempo oferecido no PEI. Para Arroyo (2012, p. 1), a jornada em tempo integral dos alunos na escola não pode ser “oferecer mais tempo da mesma escola”, ou seja, ampliar aquilo que já é feito.

Paula (2017, p. 24) reforça que essa ampliação da carga horária nos faz refletir sobre o aumento do “tempo da infância na escola e a seu impacto

de escolarização e regulação da vida social”. Para a autora, o aumento do número de horas que a criança e o adolescente passam dentro da escola

poderia enfraquecer os processos sociais cotidianos fora da escola, ou seja, de modos de aprender práticas culturais não institucionalizadas, uma vez que há uma proeminência de relações sociais e modos específicos escolares de aprender”. (PAULA, 2017, p. 24)

Paula (2017, p. 25) destaca, ainda, que

a ampliação do tempo escolar como modo de aprofundamento de saberes já legitimados, no sentido de reforçar o que já é desenvolvido. Por outro, está o entendimento do tempo integral como possibilidade de novos saberes, de reinvenção dos processos educativos, de reorganização dos espaços, tempos e funções da escola.

Essa reinvenção e essa reorganização do tempo e do espaço permitem, segundo Carvalho (2014, p. 23), que no PEI os alunos criem a relação de identidade: “Emerge o sentido de território quando um indivíduo ou grupo imprime determinada identidade sobre o espaço, pode estar ligados a códigos culturais, econômicos, políticos e sociais”.

Para que esse tempo seja constituído como território educativo, ele deve ser pensado, entretanto, como uma possibilidade de “acabar com a separação entre escola e vida, construindo uma ponte entre experiência social e aprendizagem escolar”, como argumenta Leite (2012, P.71).

Assim, o território educativo deve ser tempo e espaço de apropriação dos alunos e a criação da relação de pertencimento. O “território não é apenas chão e propriedade, é relação social” (CARVALHO, 2014, p. 23). Uma alternativa que aqui se coloca é pensar o PEI na possibilidade de ampliação dos saberes escolares, garantir aos alunos acesso a diferentes experiências sociais. Como afirma Guará (2009, p. 66),

ao ampliar o olhar sobre as possibilidades de educação para além da escola, a escola não diminui nem restringe a importância e papel dela; apenas aponta que as demandas de educação e proteção poderiam ser mais bem atendidas com a articulação entre o saber escolar e os saberes que se descobrem por meio de outras formas de educação. (p.66).

Como destacado pela Prefeitura de Belo Horizonte (2015, p. 21), “o olhar para a Educação Integral revela que investir na diversidade dos processos educativos demanda maior utilização do tempo, bem como apropriação de outros espaços educativos”.

Ainda segundo a Prefeitura de Belo Horizonte (2015, p. 23),

a proposta pedagógica do *Programa Escola Integrada* permite a inserção nos espaços não escolares e escolares, proporcionando a exploração, o conhecimento, a apropriação e a intervenção para que os estudantes e demais sujeitos construam novas condições de participação, relações pessoais e de pertencimento”.

Não há dúvidas de que o PEI gera intenso debate e de que muitos aspectos que o envolvem só serão mais bem compreendidos, entretanto, com a ampliação de estudos sobre o tema: sobre o cotidiano de apropriação do programa; sobre o seu impacto cultural; sobre o seus usos; sobre os processos educativos mais finos que o atravessam; etc.

O PEI é organizado pelo Núcleo Pedagógico de Educação Integral, que se configura como espaço de apoio pedagógico aos processos formativos que qualificam as ações dos Programas de Educação Integral¹¹. O núcleo tem como campos de ação: ação cultural, cidade e meio ambiente, educomunicação e cultura digital, esporte e lazer.

Segundo a proposta pedagógica do Programa Escola Integrada, o objetivo é permitir a inserção nos espaços não escolares e escolares, proporcionando a exploração, o conhecimento, a apropriação e a intervenção para que os estudantes e demais sujeitos construam novas condições de participação, relações pessoais e de pertencimento.

¹¹ Nesse sentido, a gestão pedagógica tem como foco contribuir para que se possa fortalecer o trabalho pedagógico do PEI, explicitar seus valores e organizar seus saberes para realizar suas intenções. Espera-se que esse movimento seja gerador de novos olhares e sensibilidades para a proposta de educação integral, trilhando o caminho do debate atual sobre a temática para proporcionar mudanças e transformações de concepções de escola e educação. Os princípios que norteiam a gestão pedagógica caracterizam-se pela ampliação dos tempos e espaços de aprendizagens, reinvenção do tempo e organização escolar, compreensão da cidade como território educativo-educador, construção e fortalecimento da intersectorialidade, constituição de parcerias, legitimação de saberes comunitários e dos saberes do mundo da vida.

Nesta pesquisa o foco o núcleo de esporte e lazer, cujo objetivo fomentar as práticas em esporte e lazer dentro das escolas, oferecendo, segundo a Prefeitura de Belo Horizonte (2015), as modalidades: atletismo, badminton, basquete de rua, basquete, corrida de orientação, esporte da escola/atletismo e múltiplas vivências esportivas, futebol, futsal, ginástica rítmica, handebol, judô, karatê, luta olímpica, natação, recreação e lazer/brinquedoteca, *taekwondo*, tênis de campo, tênis de mesa, voleibol, vôlei de praia, xadrez tradicional, xadrez virtual, yoga/meditação. Cada escola define as modalidades possíveis de desenvolver de acordo com a realidade de espaço e recurso humano.

No que se refere ao tema esporte, ainda que o caderno de diretrizes políticas pedagógicas e operacionais da educação integral (PREFEITURA DE BELO HORIZONTE, 2015, p. 28) apresente a proposta apenas das modalidades esportivas possíveis de serem desenvolvidas nas oficinas, percebe-se uma preocupação com o trato dado ao esporte na oficina de esporte:

[...] trabalho com a cultura corporal de movimento, evidenciando as práticas locais, bem como colaborar para evidenciar a importância de os estudantes terem a oportunidade de desenvolver satisfatoriamente, a unidade corpo e mente e encontrarem, nas práticas esportivas, oportunidade de se conhecer e melhorar seu relacionamento com o mundo.

No documento que rege o PEI, o trato com o esporte apresenta uma intenção pedagógica, mesmo que no nesse Programa o esporte seja caracterizado pela organização de oficinas.

4 PERCURSOS METODOLÓGICOS

As características do mestrado profissional – com sua demanda de produção da dissertação e do produto técnico – exige um processo de investigação conjugado com a intervenção que constituem percursos não lineares, mas complementares.

Considerando essa demanda, neste trabalho investi desse modo em dois caminhos: primeiro, tentando ampliar a compreensão sobre o tema, realizei a pesquisa de campo e bibliografia; segundo, com base nos dados produzidos na primeira parte da pesquisa, produzi um produto técnico (videodocumentário) no qual o processo metodológico também é descrito. Desse modo, a descrição dos processos metodológicos a seguir revela as escolhas e processos desses dois momentos.

4.1 Sobre o processo de pesquisa

O percurso metodológico desta pesquisa foi sendo desenhado desde minha inserção no campo de pesquisa e também da configuração do objeto de estudo.

A pesquisa se caracteriza por um processo de condução qualitativa que, de acordo Bogdan e Biken (1994), permite a inserção no mundo das pessoas que se pretende estudar. A escolha pelo método qualitativo possibilita grande aproximação com os sujeitos da pesquisa no sentido de revelar suas experiências de vida e o modo como as percebem, como explicam Bogdan e Biken (1994, p. 51):

Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador. O processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos.

No percurso desta pesquisa qualitativa, recorri a alguns instrumentos de investigação: a) observação; b) entrevistas; e c) revisão bibliográfica.

A pesquisa de campo permite estar em contato com os sujeitos pesquisados (professores,icineiros e alunos), conhecê-los, dar-se a conhecer e ganhar confiança, elaborando um registro escrito e sistemático de tudo o que se ouve e se observa, especialmente quando se está observando os momentos de aula e oficina. Essa aproximação com ambiente de estudo, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), configura-se como fonte direta de dados, permitindo melhor entendimento do contexto, pois a observação ocorre no ambiente habitual de ocorrência.

Na tentativa de responder aos questionamentos que incitaram o desenvolvimento desta pesquisa, no início de 2016, realizei um estudo exploratório na escola em que atuo como professor regente nas aulas de educação física com as turmas do 6º ao 9º ano do ensino fundamental desde 2011. A intenção era delimitar o objeto de estudo, aprofundando um pouco mais sobre o funcionamento do PEI – momento no qual tive a oportunidade de ter contato diário e conhecer de perto as ações dosicineiros.

Primeiramente, conversei com a coordenadora do PEI na escola. Iniciei a conversa na expectativa de que ela falasse sobre sua experiência à frente do programa. Não direcionei, portanto, a narrativa para nenhum aspecto; meu objetivo era elucidar dados que poderiam ser relevantes para a pesquisa mediante uma visão mais geral do PEI. Em um segundo momento, a conversa foi com osicineiros do PEI, buscando entender como se compunha a formação desses sujeitos para atuarem no espaço escolar.

Esta primeira investida da pesquisa foi fundamental para entender como se configurava as oficinas do PEI na escola, bem como instigar-me para as relações que se formavam no espaço escolar e como se dava a chegada desses sujeitos para atuarem na escola.

Ainda em 2016, iniciei a pesquisa de campo na escola escolhida para realizar a pesquisa com o objetivo de aproximar dos contextos de produção de esporte na escola: as aulas de EF e as oficinas do PEI. A escolha da Escola se deu, primeiramente, por ser uma escola de destaque nas atividades desenvolvidas do Programa Escola Integrada na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Imaginava que uma escola que se destacava em vários eventos de esporte na REM-BH e que sempre estava em evidência nos sites de

divulgação da PBH poderia apresentar algo importante nas oficinas do PEI de ser investigado e divulgado como proposta para outras escolas.

É importante salientar, também, que esse não é o primeiro contato que tenho com a escola pesquisada. Em 2014, quando integrei a equipe de professores da SMED para desenvolver o JOVEM – Jogos e Vivências Esportivas das Escolas Municipais¹² –, tive o primeiro contato com essa escola: na ocasião, essa instituição cedeu algunsicineiros para atuarem na organização do evento. Coordenando esse evento, percebi que os oficineiros dessa escola eram dedicados, participativos e mostraram que tinham conhecimento para atuarem com a proposta do JOVEM – proposta elaborada pelos professores de educação física da RME-BH, cujo objetivo era pensar as práticas corporais (sobretudo o esporte) com princípios participativos, socialização e integração. Esse aspecto também me levou a escolher essa escola como campo desta investigação e intervenção.

Além disso, constantemente saem notícias no correio dos servidores da PBH e na rede interna de comunicação sobre a escola, com a divulgação de participação em eventos esportivos, competições, ações nela desenvolvidas. Impressionou-me, portanto, a quantidade de oficinas ofertadas nessa escola para os alunos do PEI relacionadas às práticas corporais: natação, musculação, lutas, futebol, futsal, dança. Essa diversidade chamou minha atenção para realizar a pesquisa na escola, ou seja, o envolvimento amplo com o esporte também fundamenta essa escolha. Esses aspectos podem apresentar dados de pesquisa importantes para que outras escolas também possam compreender os caminhos possíveis para ampliar o atendimento no PEI: oferecer maior número de oficinas.

Por fim, outro fator decisivo para a escolha dessa escola foi que os oficineiros que atuam com esporte no PEI não têm formação específica – diferentemente de outras escolas, em que as oficinas de esporte são conduzidas por professores de educação física que fazem parte do Programa Segundo

¹² Os jogos e vivências esportivas das escolas municipais, uma ação desenvolvida pela SMED, em 2014, foram realizados no POINT, Barreiro. A proposta era promover ações de integração e socialização entre escolas e toda comunidade escolar da RME-BH por meios das práticas corporais propostas pelos professores nos encontros formativos na SMED. O evento contou com o apoio dos oficineiros do PEI, que participaram junto com os professores na montagem e organização das atividades.

Tempo (PST). Essa foi uma decisão metodológica importante, pois a intenção com este projeto é analisar as diferentes trajetórias de formação e, na sequência, produzir contextos de trocas entreicineiros e professores – que podem ter saberes marcados por lógicas de aprendizagem diferentes.

Entrei em contato por telefone para agendar uma visita na escola pesquisada em agosto de 2016. Após algumas tentativas, por ser uma escola muito grande, consegui marcar com a vice-diretora para me apresentar, apresentar o projeto de pesquisa e pedir autorização para desenvolver a pesquisa. Primeiramente, ficou acordado que ela ia conversar com os professores, coordenadores e monitores do PEI e que entraria em contato para me explicar como seria minha aproximação.

Na semana seguinte, consegui um encontro com a coordenação do PEI. Ao observar o quadro com distribuição das turmas, fiquei impressionado com a diversidade de práticas nas oficinas: natação, musculação, esporte, pedagógica, dança, artesanato.

Infelizmente, nesse dia a coordenadora no PEI não estava presente; estava de licença. Quem me atendeu foi um dos monitores, que assumiu o lugar dela. Ele foi muito solícito: explicou-me um pouco sobre a dinâmica do PEI na escola, falou sobre os monitores, mas não prolongou muito o assunto, porque já na semana seguinte a coordenadora estaria de volta e se reuniria comigo. Pedi-lhe que me apresentasse aosicineiros de esportes para que eu pudesse sondar sobre a possibilidade de desenvolver a pesquisa. Conheci, então os doisicineiros, que aceitaram prontamente em participar da pesquisa. Iniciei a observação já na semana seguinte.

Após iniciar a observação das oficinas, fui à direção da escola para solicitar uma reunião com os professores e marcar uma data para apresentar o projeto de pesquisa e iniciar a observação das aulas de educação física.

Busquei novo contato com a escola, com o objetivo de me aproximar dos professores de EF. Novamente foi vice-diretora que me recebeu. Ela explicou que os professores se encontram em um horário de módulo¹³ e que uma vez por semana, no contraturno, reúnem-se por segmento de ensino. Combinamos que ela ia expor ao grupo minha demanda de pesquisa e, assim

¹³ Tempo estabelecido na carga horária semanal de trabalho do professor destinado ao planejamento, elaboração e desenvolvimento de atividades pedagógicas.

que possível, me retornaria para marcar o início do meu contato com os oficinairos e professores. Sinalizou que seria tranquilo, pois os professores da escola sempre recebem estagiários e pessoas do projeto Pibid¹⁴. Antes de me dispensar, ainda perguntou o que estava achando da escola. Conversamos rapidamente, pois ela precisou atender um coordenador.

Após quase duas semanas de espera pelo contato da vice-diretora, foi agendada uma reunião com os professores de EF para apresentar a proposta de pesquisa. Marcamos no horário de módulo dos professores, quando todos estariam juntos.

Estavam presentes três professores. Apresentei-me e relatei como seria a pesquisa e a minha presença durante as aulas. Eles gostaram da ideia e acharam interessante o projeto, concordando em fazer parte da pesquisa. Somente uma professora não poderia participar, pois, como estava substituindo na escola, não estaria presente no ano seguinte (2017) – período em que eu intensificaria a pesquisa de campo.

No decorrer das observações de campo, tentei me aproximar das práticas de esporte, objetivando conhecer o ambiente e entender um pouco melhor as relações estabelecidas entre os sujeitos. Observando as aulas e oficinas, registrei em meu caderno de campo aspectos que considerava relevantes para a pesquisa. Com esses registros, pretendia resgatar aspectos importantes de suas práticas para recuperar aspectos da formação/aprendizagem de professores e oficinairos com o esporte.

No segundo momento, entrevistei professores de EF e oficinairos. A realização das entrevistas foi possível somente depois de explicar a todos os envolvidos como seria o processo. Ainda que no início das gravações eles estivessem retraídos com a minha presença e a da câmera, todos produziram falas fundamentais para o trabalho.

As entrevistas aconteceram no local e horário de disponibilidade de cada sujeito e de forma individual. Para os oficinairos, foi necessário marcar

¹⁴ O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o Pibid faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais. (BRASIL. Ministério da Educação. *Pibid: apresentação*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pibid>>. Acesso em: 15 out. 2017)

dois dias de entrevistas. Dada a pouca disponibilidade de horários, não foi possível finalizar com apenas um encontro. Osicineiros pediram que eu gravasse nos intervalos das oficinas, porém sempre precisavam interromper o relato, ora para atender a uma demanda da escola, ora para trocar as turmas das oficinas ou auxiliar no horário de almoço dos alunos. Já com os professores a entrevista foi realizada em um único dia: com a professora foi marcado um horário em que ela não tinha aula e com o professor foi combinado um horário no contraturno da escola (período noturno).

Como demanda da pesquisa e produção do produto técnico, optei por filmar durante todo o momento das entrevistas. Utilizei, também, um gravador para captar o som. A orientação para a entrevista era de que não tinha que ser um relato com perguntas e respostas. A ideia era de que os entrevistados pudessem narrar seu processo de formação/aprendizagem no esporte desde o tempo de infância. Interrompi apenas quando julguei necessário compreender melhor algum aspecto.

Desse modo, intervenções eram realizadas pelo pesquisador somente quando era solicitado pelo entrevistado ou pela necessidade de que o relato aprofundasse em algum tema específico (de acordo com a interpretação do pesquisador), ou, ainda, para retomar o tema da entrevista.

Outro instrumento de investigação importante foi a pesquisa bibliográfica, que me auxiliou na fundamentação teórica com as temáticas que compõem o objeto de estudo. Nesse contexto é importante destacar, portanto, que os estudos sobre formação docente de Tardif (2002), Suárez (2007), Hage (2010) e Nóvoa (2009) foram fundamentais para enriquecer meu conhecimento sobre a discussão em torno desta temática e permitir outras concepções de processos formativos.

Os textos de Lave e Wenger (1991), Paula (2017) e Faria (2008) auxiliaram-me na sensibilização para outras formas de aprendizagem, ou, como relata os autores, para abordar a aprendizagem na prática cotidiana.

Como eixo central e parte fundamental da pesquisa, houve também um investimento de estudo sobre o PEI. Os textos de Silva (2013), Silva (2015), Carvalho (2014), Paula (2017), Leite (2012) e A Prefeitura de Belo Horizonte (2015), no seu caderno de diretrizes político-pedagógicas e operacionais da

educação integral, ajudaram a ampliar a compreensão sobre o PEI e a sua contextualização histórica.

Bracht (2012); Kunz (1994); Vago (1996), Bassani, Torri e Vaz (2003); Faria (2001); Stigger (2005) e o Coletivo de Autores (1992) permitiram-me problematizar o esporte e a dinâmica escolar.

Além desses, recorri aos estudos de Vieira (2007), Josso (2004) e Teixeira e Pádua (2006) sobre narrativas docentes, como instrumento formação de professores (oficineiros). O texto sobre a teoria da forma escolar, de Vincent, Lahire e Thin (2001), despertou-me a atenção sobre a dinâmica escolar e seus processos peculiares de socialização, formas de ensinar.

4.2 Sobre a produção do produto técnico

O Mestrado Profissional em Educação e Docência tem como pré-requisito a elaboração de um “produto técnico”. O produto técnico desta pesquisa foi se desenhando a partir da minha imersão no campo de pesquisa e na relação estabelecida com os pesquisados. O processo de observação das aulas e oficinas foi muito importante para meu entendimento sobre a dinâmica e os contextos de produção de esporte na escola.

Embora não diretamente vinculado ao produto técnico, as observações do cotidiano do esporte na escola foram fundamentais. Vivenciar as rotinas dos professores eicineiros na relação com os alunos, os conteúdos trabalhados, a utilização dos espaços, os conflitos e os alunos possibilitou-me adensar/produzir dados importantes para discussão nesta pesquisa. As observações me permitiram compreender a produção do esporte nas oficinas e nas aulas de EF – elemento fundamental para dialogar com o processo de formação de professores de EF eicineiros.

Por se tratar de uma pesquisa que busca os processos de formação/aprendizagem dosicineiros e professores no esporte, visando à elaboração do produto, foi necessário, entretanto, buscar alternativas para entender como esses sujeitos se constituíram como professores eicineiros.

Para dar conta (ou me aproximar) desse processo, optei por registrar o relato das experiências dos professores de EF eicineiros com o esporte desde o tempo de infância até os momentos atuais de atuação na

escola. Como afirma Josso (2007), ao fazer sua narrativa centrada na formação ao longo da vida, os pesquisados revelam formas e sentidos múltiplos de existencialidade singular-plural, criativa e inventiva. Esse pode ser um trabalho transformador de si, ligado à narração das histórias de vida e com base nelas.

Assim, após o período de observação das aulas de educação física e das oficinas, conversei com o grupo pesquisado sobre a possibilidade de registrar o segundo momento por meio da filmagem. O recurso audiovisual foi um registro importante para a compreensão e registros dos processos de aprendizagem/formação no esporte, bem como para a elaboração do produto técnico.

Inicialmente, os doisicineiros e os dois professores de EF ficaram desconfiados de estar diante das câmeras. Certamente ficaram expostos a uma situação de revelar algo que lhes era muito particular e, além disso, expor suas recordações para outro diante da câmera. Contudo, mesmo com certa dificuldade, todos se dispuseram a participar prontamente e fizeram registros surpreendentes.

Foi combinado com cada um dos entrevistados qual o melhor horário e o melhor local para que eu pudesse fazer o registro de suas falas. Osicineiros solicitaram que acontecesse na quadra fora da escola, onde desenvolviam as oficinas de futebol. Esse local, ainda que pudesse perder a qualidade do som da gravação, foi onde se sentiram mais à vontade.

A professora solicitou que fizéssemos em um local próximo à sala dos professores, com muitas árvores, sombra, onde ela gosta de estar nos intervalos de aula. Já o professor sugeriu uma sala de aula. Ele foi o pesquisado com maior interesse em ser filmado e mostrou que aquele espaço ficaria mais seguro para fazer seu relato.

Os professores produziram um relato articulado e mais organizado (fala escolarizada tal qual a do pesquisador), ou seja, produziram um discurso fluente de suas experiências. Tal organização pode estar relacionada: primeiro ao fato de as aprendizagens desses sujeitos no esporte estarem marcadas, na maior parte das vezes, pelas situações formais de ensino. O segundo elemento que não pode ser desconsiderado é a aproximação do modo de falar dos professores com o pesquisador (também professor de EF). As narrativas dos professores me pareciam mais familiares. Um terceiro elemento a ser

considerado é a dificuldade de lidar com elementos de aprendizagem docente no cotidiano das práticas (difusas) de esporte. O quarto fator que também pode ser considerado é a dificuldade de lidar com elementos cotidianos (como a participação em práticas esportivas difusas) como aspectos que impactam a formação docente e/ou como aprendizagens das quais os professores de EF física eicineiros possam recorrer para lidar com o esporte na escola.

Nas entrevistas com os professores, houve interrupções somente quando eles solicitavam, para reelaborar o raciocínio ou para perguntar se poderiam seguir com o relato. O relato livre – mas com forte ênfase na formação acadêmica como estruturante do percurso de formação – permitiu que eles tivessem a possibilidade de escolher momentos marcantes da formação deles, não havendo direcionamento ou indução por parte do pesquisador.

Os icineiros, com a mesma orientação dos professores, produziram vários e pequenos relatos. Isso não diminuiu o valor dessas narrativas e apresentou dados valiosos para a pesquisa. Para esses sujeitos, foi mais difícil compor uma narrativa sobre seus conhecimentos que são incorporados na prática. A formação/aprendizagem no esporte desses sujeitos foi constituída na prática cotidiana e não se revela por meio de percursos bem delineados (como é o caso da formação acadêmica).

A entrevista com os professores, cada um em um dia específico, durou mais de uma hora. A professora, além do registro, também assumiu câmara e filmou locais da escola significativos para ela: passou pela sala dos professores, pelo pátio, pela sala da coordenação pedagógica e por todos os espaços de práticas da EF.

Para os icineiros, foi necessário marcar dois dias para cada um deles. Primeiro, por eles solicitarem a interrupção da entrevista e também porque, mesmo tendo reservado um dia para o registro, a demanda de organização das oficinas não permitiu que ficassem por mais de trinta minutos na entrevista. O icineiro fez parte de seu registro filmando o caminho que percorria todos os dias até a quadra de futebol onde acontecia parte das oficinas, relatando locais do bairro que lhe eram significativos.

Narrar as experiências como processo de aprendizagem permite que, ao retomar suas experiências os sujeitos pesquisados possam fazer escolhas, repensar, enfatizar eventos importantes da formação deles.

Frauendorf *et al.* (2016) afirmam que, ao narrar suas experiências, o indivíduo reflete sobre a própria prática, de forma a partilhar os dilemas, tensões e alegrias que compõem seu cotidiano e suas relações com os diferentes sujeitos com os quais se relaciona. Afirma, ainda, que para realizar esse movimento reflexivo precisa trazer à tona suas memórias, de modo a enxergá-las com outros olhos, refletindo sobre o impacto dessas lembranças e a relação delas com sua vida profissional. Essa retomada é parte constituinte do repensar a própria prática, compondo, assim, o primeiro objetivo do produto técnico: a formação dos pesquisados/pesquisador. Enfim, a narrativa do processo de formação desses sujeitos é aqui considerada como um dos produtos desse mestrado profissional.

Outro produto técnico produzido nesse processo foi o videodocumentário sobre a relação desses sujeitos com o esporte (e como o esporte atravessa suas vidas). O objetivo da produção desse recurso material/vídeo sobre a formação foi para queicineiros e professores de EF pudessem repensar seus processos de formação/aprendizagem coletivamente, bem como para ser usado em outros contextos com outras possibilidades formativas.

Dessa forma, a elaboração do videodocumentário se deu em dois momentos distintos. Inicialmente os pesquisados fizeram o registro de suas experiências por meio de uma entrevista filmada, narrando suas experiências, individualmente com o pesquisador. Ao final das gravações, somaram-se quase duas horas de entrevistas deicineiros e professores, um material bastante rico para a elaboração do documentário proposto como produto técnico desta pesquisa. Sob minha orientação, esse material foi editado por uma empresa com conhecimento técnico específico em criação e edição de filmagens – uma vez que não possuo esse conhecimento.

Foi criado um roteiro com base nas narrativas das experiências dos professores de EF e icineiros, que culminou num em um videodocumentário com 14 minutos de duração, que foi utilizado no processo de formação desses sujeitos.

Em um segundo momento, que chamei de “experiências compartilhadas”, todos os envolvidos no processo (pesquisador, professores e icineiros) assistiram ao videodocumentário elaborado. Foi agendado, portanto, um momento coletivo com os pesquisados para assistirem ao documentário e

refletirem sobre ele. Novamente foi necessário solicitar à direção da escola a liberação dos professores. Surgiu a ideia de realizar esse processo na escola, no turno de trabalho de todos (professores e oficinairos). Para liberação dos oficinairos, conversei com a coordenadora do PEI, argumentando sobre quão fundamental era aquele momento para a pesquisa e a formação desses sujeitos.

Propor esse encontro, entretanto, não foi simples, e a aceitação, ainda que não tenha sido de forma explícita, teve certa resistência por parte dos professores e dos oficinairos. Isso mostra que há, entre a escola regular e integrada, pontos de tensão que envolvem vários aspectos. Ainda assim, eles aceitaram estar juntos no processo de formação proposta.

No primeiro dia marcado, reservamos uma sala com recurso áudio visual na escola para passarmos o vídeo. Infelizmente com a chuva que estava neste dia, esse espaço foi ocupado. Depois de certo momento de tensão, com a possibilidade de não conseguir passar o documentário para o grupo, fomos para outra sala. Contudo, nessa sala a televisão não funcionava e assistir ao documentário no computador com um auxílio de uma caixa de som foi uma alternativa. Para meu desespero (tive dificuldade para produzir esse momento), a caixa de som queimou com dois minutos de vídeo. Minha expectativa era de que isso fosse motivo para que oficinairos e professores desistissem de assistir ao vídeo. O que aconteceu, entretanto, foi que esses minutos iniciais pareceram ter despertado nesses sujeitos o interesse em finalizar o vídeo e poderíamos também concluir o processo de formação proposto.

No segundo dia agendado, reservamos na direção da escola um espaço para passar o documentário. Uma das coordenadoras de turno combinou com o diretor da escola que usaríamos a própria sala da direção, pois, dessa forma, não corríamos o risco de ficar sem sala. A sala da direção (onde pudemos usar o computador e a caixa de som) se tornou mais interessante para a atividade proposta, pois era um espaço menor (onde só ficariam os participantes da pesquisa) e não seríamos interrompidos – a direção estava em reunião na Secretaria de Educação.

Novamente expliquei para o grupo qual era a proposta do documentário. Reafirmei que qualquer um deles poderia solicitar a interrupção ou sugerir alterações de acordo com a impressão sobre o vídeo. Importante era deixar claro para todos que na elaboração do documentário foi criado um enredo

com base na narrativa de cada um deles. Dessa forma, todos deveriam ser contemplados sobre o que de fato queriam falar nas entrevistas. Após assistirmos ao vídeo, conversamos sobre ele. Essa conversa está descrita na segunda parte da pesquisa.

PARTE II

Os caminhos de formação/aprendizagem para o ensino do esporte

Na segunda parte da pesquisa, caracterizo o espaço pesquisado. Faço um breve registro das diferentes trajetórias de formação dos professores de EF eicineiros. O objetivo, aqui, é ampliar a compreensão sobre a dinâmica desse contexto e discutir/refletir sobre processo de formação proposto como produto técnico.

1 A ESCOLA PESQUISADA

A escola pesquisada está localizada na Regional Nordeste de Belo Horizonte, no bairro Cachoeirinha. Fundada em 1972, funciona com os três turnos. No primeiro e segundo turnos com as turmas de ensino fundamental, do 1º ao 9º ano, e no terceiro turno com as turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Atualmente a escola atende 1.286 alunos nos três turnos, recebendo alunos de bairros de classe média como Renascença, Cachoeirinha, Nova floresta, Santa Cruz, mas também de comunidades de alta vulnerabilidade social, como Nova Cachoeirinha, Vila da Paz, Bom Jesus, Vila Canadá.

Atualmente, a escola conta com ginásio poliesportivo, uma quadra poliesportiva cimentada aberta, quadra de vôlei/peteca aberta e pátios que podem ser usados nas aulas de educação física e pelo PEI. Esses espaços são, muitas vezes, negociados somente entre os professores. Há um rodízio de quadras.

Osicineiros usam o espaço dos pátios ou as quadras, quando os professores de EF não as estão utilizando. Existe prioridade para as aulas de EF, refletindo um momento de tensão entre professores de EF eicineiros no uso do espaço.

A escola conta, ainda, com uma quadra, localizada nas proximidades da escola (cerca de 300 metros), que é alugada para a prática de futebol. Somente os alunos nas oficinas podem usar essa quadra, pois o deslocamento é condicionado ao acompanhamento dosicineiros.

Havia, também, uma parceria com uma academia, até 2016, na comunidade na qual a escola está inserida, para natação e musculação. O

número Insuficiente de demanda dos alunos (adesão), a grande distância a ser percorrida para chegar à academia (cerca de 1 quilômetro) e, principalmente, a diminuição da verba para o PEI, porém, acabaram por cancelar essas oficinas.

Ainda assim, a escola possui uma diversidade de oficinas: apoio pedagógico, esportes, pintura, fotografia, dança, informática e muitas outras que fazem parte do Programa Escola Aberta, mas que não é foco deste estudo.

No PEI, que conta com o apoio de 19icineiros, em 2017, foram atendidos, nas diferentes oficinas, 476 alunos.

O PEI conta com doisicineiros de esporte, um homem e uma mulher (Garrincha e Marta¹⁵). Suas oficinas são com alunos do 1º ao 9º ano (fazendo um rodízio de acordo com a organização no PEI) e as oficinas acontecem sempre no contraturno dos alunos. Osicineiros têm carga horária semanal de acordo com contrato de trabalho (30 ou 40 horas/semanais).

A escola conta com três professores de EF. Somente um homem e uma mulher participaram da pesquisa (Tostão e Nádia Comaneci¹⁶). O terceiro professor não estava na escola quando se iniciou a pesquisa (ele assumiu as aulas na escola somente em 2017).

Os professores pesquisados atuam nas turmas do 7º ao 9º ano do ensino fundamental, o que corresponde a alunos na faixa etária entre 12 e 15 anos. Eles têm carga horária semanal de dezesseis horas-aula, diariamente atendem até quatro turmas em horários de sessenta minutos.

Durante a semana, os professores de EF têm encontro com outros professores no contraturno, denominado “módulo de planejamento”. Normalmente, nesse momento são definidas ações conjuntas, projetos e também é realizado conselho de classe.

Os materiais de educação física e oficinas são de muito boa qualidade e variedade. Os materiais utilizados nas aulas de EF são, entretanto, separados dos materiais para as oficinas do PEI. Ainda sim, há uma grande variedade de recurso material para professores eicineiros para as diferentes

¹⁵ “Garrincha” e “Marta” sãoicineiros do PEI. Esses nomes fictícios foram adotados na pesquisa para garantir e preservar a identidade dos pesquisados e homenageá-los com nome de pessoas que se destacaram na história do esporte moderno.

¹⁶ “Tostão” e “Nádia Comaneci” são professores de EF da escola. Esses nomes fictícios foram adotados na pesquisa para garantir e preservar a identidade dos pesquisados e homenageá-los com nome de pessoas que se destacaram na história do esporte moderno.

práticas de esporte: bolas de futsal, vôlei, basquete, handebol, futebol americano, petecas, esportes com raquete, *slack line*, jogos de tabuleiro, dentre outros.

2 A INSERÇÃO DO ESPORTE NA ESCOLA

Na escola, os alunos têm a oportunidade de vivenciar o esporte tanto nas oficinas do PEI quanto nas aulas de EF. As oficinas, ainda que estejam formalizadas na escola, possuem especificidades e permitem aproximações de uma lógica de aprendizagem do esporte mais próxima da lógica do lazer e da sua produção em outros espaços. Já as aulas de EF (espaços formais) apresentam uma lógica das disciplinares regulares do currículo escolar.

Desde o início de observação das aulas de educação física e oficinas de esporte, alguns aspectos me chamaram bastante atenção: a forma de organização de cada um desses momentos, a relação dos professores e dos educadores com os alunos, a participação e o envolvimento dos alunos nas práticas, os diferentes espaços utilizados para as práticas.

Para entender melhor como os processos de aprendizagem no esporte e como este atravessa a formação dos sujeitos envolvidos, cito alguns aspectos relevantes para a compreensão dessa dinâmica nas aulas de EF e nas oficinas do PEI.

2.1 O ensino do esporte nas aulas de educação física

A presença da educação física na escola foi apoiada historicamente pelo campo médico com base nas políticas higienistas que, no caso brasileiro, tiveram seu apogeu entre as décadas de 1920 e 1940 (BRACHT, 2012). Segundo Bracht (2012), o conhecimento fundamentador das tecnologias corporais (a ginástica, principalmente) mobilizadas pela EF provinha, fundamentalmente, de ciências como a Anatomia (Cinesiologia) e a Fisiologia. A presença da educação física na escola se orientava pela promoção do caráter, moldando o comportamento “a partir de práticas corporais de orientação higienista, para que o mesmo se adaptasse às exigências do trabalho escolar, da disciplina escolar”. (BRACHT, 2012, p. 2)

Após esse período, a educação física “passou a ser confundida com o esporte escolar” (BRACHT, 2012, p. 2). Assim, a esportivização dava sentido à educação física na escola pelos moldes da instituição esportiva. Seu conteúdo de ensino passou a ser, quase que exclusivamente, as diferentes

modalidades esportivas, particularmente, o futebol/futsal, voleibol, basquetebol e handebol (BRACHT, 2012, p. 2).

A partir da década de 1980, entretanto, – com o movimento renovador da educação física brasileira –, vários questionamentos foram feitos com relação a esse modelo de educação física. Segundo Bracht (2012, p. 3), a partir desse movimento, construiu-se uma concepção de EF que entende que esta deve ser a “mediação de um conhecimento, para o que cunha a expressão Cultura Corporal de Movimento”, ou seja,

a educação física seria responsável por legar às futuras gerações um saber que foi construído historicamente, a cultura corporal de movimento, e que compreende as manifestações dos esportes, da ginástica, das lutas, da dança e dos jogos. A especificidade pedagógica desse conhecimento ou dessa dimensão da cultura é possuir um duplo caráter: a) ser um saber fazer corporal e, b) ser um saber sobre esse fazer corporal. (BRACHT, 2012, p. 4).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei Federal n. 9.394, de 1996 – promulgada em 20 de dezembro de 1996, reafirma essa proposta ao colocar a educação física como componente curricular obrigatório e integrado à proposta pedagógica da escola. No § 2ºA do art. 26 da referida lei assim está descrito:

Art. 26. [...]

[...].

§ 2ºA. A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos. (BRASIL, 1996)

A educação física também foi definida nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e abarca o conceito de Bracht (2012) descrito acima. Nos PCNs, a Educação Física deve ser entendida como

área de conhecimento da cultura corporal de movimento e a Educação Física escolar como uma disciplina que introduz e integra o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir dos jogos, dos esportes, das danças, das lutas e das ginásticas em benefício do exercício

crítico da cidadania e da melhoria da qualidade de vida.”
(BRASIL, 1998)

A herança esportivista que ainda impera em grande parte das escolas, entretanto, resume a hegemonia do esporte como conteúdo das aulas de EF. Como afirma Vago (1996, p. 8), o esporte se desenvolveu mundialmente a ponto de se ter transformado em elemento hegemônico da cultura de movimento:

Esse é mesmo um fato histórico. Que o esporte tenha influenciado a Educação Física e se transformado no seu principal (ou até o único) conteúdo de seu ensino na escola nos últimos 50 anos, disso também não se discorda.

É inegável o impacto histórico do esporte. Na escola pesquisada, portanto, as aulas de EF dialogavam com tais influências: seja da hegemonia do esporte, seja da ideia de esporte como um conteúdo da cultura corporal de movimento. Mas há especificidades e singularidades do trato do esporte nas aulas que merecem ser descritos.

Nas aulas de EF da escola pesquisada destaco três elementos importantes sobre o ensino do esporte: o primeiro é a definição do conteúdo da aula pelos professores de EF. No início do ano, o grupo de professores se reúne para definir quais conteúdos serão trabalhados na EF. A escolha é feita pelo professor, dessa forma, ainda que aconteçam algumas negociações com os alunos ao longo do ano, percebe-se menor flexibilidade e pouca participação dos alunos no processo de escolha da modalidade esportiva a ser ensinada.

Nas aulas de EF é marcante, também, a obrigatoriedade da participação nas práticas. Essa exigência dos professores (e seu caráter prático com foco no fazer) era explicitada já no início do ano – ocasião em que estabeleciam os combinados para a dispensa das aulas práticas. Assim, aqueles que não fizessem aula prática deveriam ser encaminhados para coordenação e os responsáveis chamados à escola.

O terceiro aspecto importante é a preocupação dos professores em promover ações de modo que todos participem nas aulas. Os professores se mostravam, portanto, “incomodados” quando não estavam todos fazendo a aula,

ou seja, não era livre adesão. Conforme explicaram, entretanto, havia também uma preocupação em despertar o interesse de todos na aula de EF.

O último ponto que me chamou atenção refere-se às relações professor/alunos. Ainda que eu pudesse perceber relações de carinho e amizade entre professores e alunos, essa relação era hierarquizada. Existe nessa dinâmica algo que, mesmo oculto, cria um distanciamento e reforça os lugares de cada um na escola. Conforme pude observar, as aulas de educação física pareciam fundadas em um modo de relação social específica, baseada no poder – nas palavras de Vincent, Lahire e Thin (2001, 13), uma forma de relação social entre um “mestre” e um aluno (uma relação que chamamos “pedagógica”), ou seja, demarcada por relações entre quem sabe e quem não sabe; portanto, por relações de poder.

As aulas são de 60 minutos e acontecem duas vezes por semana. Durante o período de observação, as aulas de esporte tiveram como temática os esportes “tradicionais”, especialmente do professor “Tostão”, que se concentra em aulas de handebol, basquetebol, futsal e voleibol. Já a professora “Nádia Comaneci”, além dos esportes tradicionais, ensinou sobre esportes de aventura (*slackline*), além de futebol americano e rúgbi.

As aulas de esporte seguiam uma rotina combinada previamente com os alunos e faziam parte das regras da escola. Os professores aguardavam os alunos na quadra e o espaço (definido mensalmente) era estabelecido pelo rodízio entre os professores. Na escola pesquisada, as aulas das demais disciplinas aconteciam em salas. Desse modo, os alunos é que se deslocavam para a aula de EF, geralmente, na quadra coberta, no ginásio ou na quadra poliesportiva aberta. As aulas eram realizadas, em sua maioria, nas quadras e ginásios. Somente em uma oportunidade a aula de EF ocorreu em sala: estava chovendo e a quadra aberta da escola não podia ser usada.

As aulas sempre se iniciavam com todos os alunos sentados de frente para o(a) professor(a) ou em formato de semicírculo. Importante que todo início de aula os professores retomavam, ainda que de forma rápida, um pouco da história dos esportes, apresentando a origem e alguns fatos interessantes das modalidades. O professor “Tostão” sempre iniciava as aulas fazendo a chamada no diário e, em seguida, retomava o assunto da aula anterior, conversando sobre a proposta para aula. A professora “Nádia Comaneci” seguia

na mesma lógica; oportunamente deixava para realizar a chamada no final da aula.

As aulas, na maior parte das vezes, aconteciam de forma mista. Eventualmente como nas aulas de voleibol, o professor “Tostão” optou por separar os dois grupos. As equipes eram definidas, em alguns momentos, pelos próprios alunos e, em outros momentos, pelos professores, para equilibrar o jogo. Obrigatoriamente, os alunos estavam uniformizados para fazer a aulas. Esse é um combinado dos professores de EF, mas também uma regra da escola. Os alunos não uniformizados eram advertidos e, caso se apresentassem por mais de uma vez sem uniforme sem justificativa, os pais eram comunicados.

O rodizio de participação era organizado de acordo com o esporte. Nas aulas de voleibol, por exemplo, o professor definia a pontuação para a troca; já no futsal era por tempo. Havia ainda um combinado com os alunos de que em alguns momentos eles definiam como seria a troca. Quase sempre era escolhido por eles o sistema de quem perdeu sai.

O encerramento das aulas também tinha uma rotina. Os professores reuniam os alunos no centro da quadra e faziam uma avaliação da aula. Algumas vezes usavam esse momento, também, para chamar a atenção para algum comportamento da turma ou ainda para fazer algum lembrete importante da escola.

2.2 O ensino do esporte nas oficinas do PEI

As oficinas de esporte são caracterizadas por terem algumas dinâmicas diferentes da proposta nas aulas de EF. Nelas consegui perceber maior liberdade de participação dos alunos (não “há” obrigatoriedade de adesão do estudante à prática), assim como a organização do tempo e, muitas vezes, do espaço, que é diferente do das aulas.

As oficinas têm duração de uma hora e trinta minutos e acontecem todos os dias da semana. Durante minha observação, os alunos tinham oficina de esporte ao menos quatro vezes na semana.

Nas oficinas, alguns aspectos, que considero importante destacar, caracterizam o esporte nesse espaço/tempo escolar. O primeiro é sobre o planejamento das ações nas oficinas: algumas vezes os alunos participam de

forma direta da escolha da modalidade a ser realizada. Ainda assim, osicineiros precisam passar à coordenação as atividades que serão realizadas, após negociação com os alunos.

A participação na oficina é por “livre” adesão do aluno, ou seja, os alunos não são “obrigados” a participar em nenhuma modalidade das oficinas. Os alunos são organizados em turmas, que têm uma organização de horário semanal. O aluno, mesmo não querendo participar da oficina – por exemplo, o futebol –, tem de acompanhar a turma, entretanto, não é obrigatória sua participação.

O terceiro ponto é a relaçãoicineiro/aluno. As relações dosicineiros são de proximidade com os alunos. Assim, é mais comum fazerem brincadeiras e “gozações”, ou seja, estabelecem relação que parecem ser de confiança e amizade. Isso não significa a inexistência de relações hierárquicas e de poder (algumas vezes até mesmo pautadas pela forma escolar descrita por Vincent, Lahire e Thin, 2001). De outro modo, também chama atenção nas oficinas a penetração de outros modos de relação social – sobretudo, menos formalizadas – o que torna o contexto das oficinas nitidamente híbrido. Isso fica evidente nas formas como os alunos se relacionam (por camaradagem) com oicineiro, trazendo para o cotidiano a força das relações entre pares (ou produzidas em outros contextos) para dentro da escola: uma relação entre pessoas que sabem coisas diferentes; uma relação de legitimidade fundada no saber fazer – oicineiro é respeitado como praticante do esporte no contexto local.

Na rotina das oficinas, acompanhei dois momentos distintos relacionados ao local onde aconteciam. Quando era na escola, em algum espaço que os professores de EF não estavam utilizando, osicineiros “Garrincha” e “Marta” buscavam a turma na sala da coordenação (local de troca de turmas) e os levavam para a quadra ou pátio onde aconteceria a oficina.

Em alguns momentos, a escolha do tema da oficina era decidida junto com os alunos; em outros momentos, osicineiros “Garrincha” e “Marta” chegavam com uma proposta e a apresentavam. Na escola, as oficinas de esportes que pude acompanhar foram de handebol, basquete, futsal e queimada (mesmo sendo um jogo, na organização do planejamento dosicineiros com os alunos, entrava como escolha no conteúdo de esportes).

A turma era reunida, e osicineiros explicavam ou decidiam o que seria a proposta. Um dado importante é que em vários momentos eles faziam a oficinas com os doisicineiros juntos. Assim, conversavam e decidiam sempre de forma coletiva. Enquanto umicineiro observava ou explicava a proposta, o outro fazia a chamada dos alunos. Em outros momentos na escola, eles se separavam e, dessa forma, os alunos tinham duas possibilidades de temas/esportes na oficina.

Quando a oficina acontecia fora da escola, em uma quadra alugada pelo PEI, a temática já era determinada: sempre a prática era o futebol. Nessa oficina, mesmo com maior adesão dos alunos, todas as vezes em que estive presente, sempre havia a participação de algumas alunas. As meninas que não jogavam também gostavam de estar nesse espaço; ficavam sempre conversando com aicineira “Marta”.

Na quadra, em alguns momentos, a oficina se aproxima da lógica do esporte de competição. Desse modo, osicineiros faziam “treinos” técnicos, físico-táticos e, na maior parte das vezes, o jogo com os alunos. Em outros momentos, era a tradicional pelada, quando osicineiros – especialmente o “Garrincha” – apenas intervinham para organizar as equipes de forma equilibrada e eventualmente para evitar algum desentendimento. Os alunos tinham bastante autonomia para fazer as escolhas e definir as regras do jogo.

As oficinas, na maioria das vezes, eram mistas. Nas oficinas de futebol, osicineiros separavam por gênero. Entretanto, o que percebi que essa não era uma regra, já que presenciei oficinas de futebol com meninas e meninos jogando juntos. As equipes eram definidas pelosicineiros (tentavam equilibrar as equipes) e, em alguns momentos, pelos alunos. O rodízio era estabelecido por tempo ou pontuação. Eventualmente prevalecia o “reinado”, quando uma equipe vencedora continuava até que outra a vencesse.

Para participarem das oficinas, os alunos têm de usar o uniforme do PEI (camisa específica do programa, diferente da camisa da escola), entretanto, no período em que observei, esta não foi uma regra seguida à risca. Muitas vezes os alunos faziam as oficinas com o uniforme de educação física.

Interessante ressaltar que as oficinas, na maior parte das vezes – e talvez seja o que dê singularidade a este formato –, não necessariamente, tinham continuidade de uma semana para outra (constituindo um processo

sistemático de ensino). As oficinas têm por princípio a experiências do esporte como lazer. As propostas de uma semana para outra eram diferentes, mesmo que trazendo o mesmo esporte como temática.

3 PROCESSOS DE FORMAÇÃO/APRENDIZAGEM PARA O ENSINO DO ESPORTE

Nesta parte do trabalho me concentro em alguns aspectos da formação/aprendizagem dosicineiros e professores de EF pesquisados, buscando desvelar elementos importantes para a constituição da docência e do ensino do esporte. Não se trata, portanto, de exercício exaustivo desse processo. O objetivo é dar ao leitor algumas pistas para a leitura da complexidade do processo de formação/aprendizagem para o ensino do esporte.

3.1 O professor “Tostão”

O professor “Tostão” atua no magistério há 44 anos e já está aposentado como professor de educação física na rede estadual de educação. Atua na RME-BH há 30 anos. Inicialmente, trabalhou com EJA e também no período noturno. Atualmente leciona na escola pesquisada no período da manhã com turmas de 7º, 8º e 9º anos do ensino fundamental.

Sua formação/aprendizagem no esporte é marcada por experiências do tempo de infância: os jogos com os irmãos mais velhos e o campo de futebol improvisado pela mãe no terreno de casa marcam seus primeiros contatos com o esporte. A experiência com o atletismo (corrida entre as cidades próximas onde morava), conforme ele descreve, também foi muito significativa na sua vida. Esses primeiros contatos com o esporte, permeados por experiências na prática cotidiana, levaram-no a caminhar posteriormente no sentido de uma formação específica no curso de graduação em educação física.

Na experiência como aluno na escola, o professor registra seu envolvimento com modalidades esportivas, especialmente quando a escola firma um acordo com a praça de esportes da cidade e ele pode praticar variadas modalidades. Esse ambiente formal de aprendizagem é seguido pela entrada no Programa de Expansão e Melhoria do Ensino (PREMEN), no Colégio Polivalente da cidade de Diamantina, para poder atuar como professor na rede estadual de ensino.

Em seguida, fez o vestibular e cursou educação física na Universidade Federal de Minas Gerais. Segundo ele, essa seria uma maneira de

dar continuidade ao seu processo de treinamento. Desse modo, inicialmente, a graduação – vista por ele como processo formal de aprendizagem do esporte – representa uma complementação dessas experiências do cotidiano relatadas.

As experiências profissionais também marcaram seu relato. Para além da regência, ter trabalhado com a preparação física no futebol de campo e como técnico de handebol é revelada como parte da sua constituição como professor. Outra formação importante relatada pelo professor “Tostão” foi o curso de licenciatura em Pedagogia no Instituto de Educação de Minas Gerais. Segundo o professor, essa é uma formação que poucos sabem que ele tem e que ele procurou por entender *que os professores de EF não eram respeitados na escola. Preciso estudar mais.*

Além disso, os cursos de pós-graduação em treinamento esportivo na PUC e a especialização em administração pública na Fundação João Pinheiro foram marcantes em sua formação. A narrativa do professor “Tostão” sobre as aprendizagens que impactam a docência como a educação física revelam que esse processo é marcado por sua trajetória de vida, ou seja, os conhecimentos do esporte que reverberam na produção deste nas aulas vêm de uma variedade de fontes (cotidiana, acadêmica, profissional, etc.) e que essas não podem ser dissociadas.

3.2 A professora “Nádia Comaneci”

A professora “Nádia Comaneci”, já aposentada como professora de educação física na rede particular de ensino, atua na rede municipal há 30 anos. Ela sempre trabalhou na escola pesquisada com a regência: *Nunca deixei a sala de aula.* A professora descreve sua formação, sobretudo, com base no engajamento na universidade, ou seja, fala pouco das experiências anteriores com o esporte.

Sua narrativa concentra-se, portanto, em processos formais, dando indícios de que as experiências com a prática esportiva “não formais” são pouco reconhecidas como contexto de aprendizagem do esporte. A entrada no curso de graduação em educação física na Universidade Federal de Minas Gerais – que se deu por causa da experiência com a ginástica e da participação em

competições, pois havia intenção de ser treinadora – demarca um dos investimentos que a professora reconhece como importante à docência.

O projeto no qual assumia aulas de educação física em escolas do Estado, enquanto ainda era graduanda, também foi destacado pela professora como um processo importante para sua formação. Os cursos e debates dos quais participou e a pós-graduação, posteriormente, também foram destacados como importantes no processo da sua constituição como professora.

Embora a experiência profissional da professora “Nádia Comaneci” se concentre, sobretudo, na docência como professora da escola básica, a passagem como treinadora de vôlei para idosos, segundo ela, também foi significativa para o aprendizado da docência.

O início de sua atuação profissional como professora da escola em que se formou também foi importante. Sobre essa inserção inicial na escola, a professora “Nádia Comaneci” relata que, ao assumir uma turma de educação infantil, tinha muita dificuldade – *Eu saía exausta, parecia que não dava aula* – a ponto de querer abandonar a profissão. Percebendo sua dificuldade e tentando ajudar a professora “Nádia Comaneci” na elaboração das aulas, a diretora da escola solicitou que ela produzisse um livro com diversas atividades para auxiliar na aula. No entanto, segundo a professora, essa não era sua dificuldade. Produzir um rol de atividades para os alunos realizarem nas aulas era uma atividade pouco desafiadora. Conforme relata, suas dificuldades reais estavam relacionadas ao cotidiano das aulas. Foi nesse momento que uma professora mais experiente, também professora dessa mesma turma, convidou-a para assistir às suas aulas e acompanhar alguns momentos. A professora “Nádia Comaneci” relata que ficou impressionada como essa professora experiente conseguia que os alunos prestassem atenção e fizessem tudo o que era proposto. Relata, ainda, que a professora não gritava, esperava o tempo dos alunos, não se desorientava.

A professora “Nádia Comaneci” se apropriou dessa segurança e/ou tranquilidade que percebeu com a professora mais experiente como de suma importância para a docência. Os aprendizados com a colega mais experiente com a EF na escola fez parte de uma narrativa emocionada. Essa experiência de formação/aprendizagem foi muito significativa para sua constituição como professora: *Essa experiência eu não esqueço jamais. Até hoje quando os*

meninos estão agitados eu respiro e começo a aula mais tranquila, foi um aprendizado que me deu condição de ser professora. A professora Nádia Comaneci não apenas reconheceu a importância dessa formação que teve no chão da escola (e o quanto a colega mais experiente conduziu seu aprendizado – aprendizagem entre pares), mas também que não haveria outra maneira de acessar tais conhecimentos fora dessa experiência prática/contingencial.

3.3 O oficinairo “Garrincha”

O oficinairo “Garrincha” – que cursou o ensino fundamental na escola pesquisada e que a ela voltou na condição de oficinairo – atua há quase cinco anos no PEI com carga horária semanal de 40 horas. Antes de ser contratado pelo PEI, participou do Programa Esporte Esperança¹⁷ – o que reiteradamente destaca como contexto de aprendizagem importante para atuação com o esporte na escola. Além das oficinas, ele desenvolve na escola um projeto voluntário de esporte com a modalidade futsal masculino e feminino.

A escolaridade do oficinairo “Garrincha” é o ensino médio completo. Ele relatou que chegou a iniciar o curso de graduação em educação física em uma faculdade particular (ele não registrou o nome da faculdade), mas não deu continuidade por dificuldade financeira. Conforme pude compreender, o foco no curso de graduação (e, posteriormente, uma rápida inserção nesse contexto formal de formação/aprendizagem para o ensino do esporte) foi importante para sua inserção no PEI por permitir que ele complementasse seus estudos. Segundo “Garrincha”, a faculdade poderia fornecer elementos para ele

¹⁷ O programa Esporte Esperança, criado em 2002, configura-se como política pública da Secretaria Municipal de Esporte e Lazer da Prefeitura de Belo Horizonte, direcionada a crianças e adolescentes entre 3 e 17 anos de idade, residentes em áreas socialmente vulneráveis, que vivenciam oficinas desenvolvidas nos princípios do esporte educacional. O objetivo do projeto é oferecer a esses sujeitos a oportunidade de aprendizado do esporte, bem como retirá-los das ruas (compreendida como nefasta à formação de crianças e jovens). Os conteúdos da cultura corporal de movimento desenvolvidos variam de acordo com a demanda da comunidade, o perfil profissional da equipe executora e os tipos dos equipamentos disponíveis nos núcleos de realização das aulas. Nas escolinhas e oficinas são realizadas aulas de várias modalidades esportivas como voleibol, futsal, futebol, handebol, basquetebol, iniciação esportiva, jogos e brincadeiras e outras, em que são trabalhados os aspectos técnicos e táticos, as capacidades físicas e motoras, além da socialização. (PREFEITURA DE BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Esportes e Lazer (SMEL). Esporte Esperança. Disponível em: <<https://prefeitura.pbh.gov.br/estrutura-de-governo/esportes-e-lazer/esporte-esperanca>>. Acesso em: 8 dez. 2017)

continuar a trabalhar: *Dentro da escola, em minha comunidade com essas crianças carentes, é um projeto, é um sonho.*

Seu contexto de formação no esporte é, sobretudo, a prática cotidiana. O oficinairo começou jogando futebol nos campos de várzea de Belo Horizonte (campo do São José Operário e Pitangui) e participando de algumas competições. Acompanhava seu antigo treinador *Mestre Toquinho* na organização da equipe que jogava e auxiliava nesse projeto com outras crianças. Um aprendizado silencioso, sutil e incorporado – que nem mesmo ele consegue muitas vezes descrever –, mas ao qual recorre no cotidiano das oficinas. Afinal, não é à toa que ele faz questão de qualificar seu treinador como “mestre”.

Na escola, “Garrincha” tem sua inserção garantida pela passagem no projeto Esporte Esperança acompanhando outro mestre, *professor Jean*, ou seja, ele conseguiu a inserção como oficinairo na escola pesquisada porque participou do referido projeto – o destaca a prática como algo importante na formação do oficinairo. Nesse projeto, atuou como monitor de esporte nos finais de semana na escola.

A atuação de “Garrincha” na escola com esse projeto (vivenciando a realidade/dinâmica da escola, conhecendo os alunos e seus familiares, as práticas de esporte na comunidade, a participação em eventos da escola e torneios esportivos) é um elemento que compõe suas possibilidades de assumir as oficinas do PEI. Há um reconhecimento social desse conhecimento da prática nas oficinas.

3.4 A oficinaira “Marta”

A oficinaira “Marta” tem carga horária reduzida no PEI: seu contrato é de 30 horas/semanais. Ela atua no PEI há dois anos: primeiro, entrou na escola para atuar na oficina de jogos pedagógicos e, posteriormente, foi convidada para atuar com as oficinas de esporte. Segundo ela, o convite ocorreu depois de desenvolver com os alunos um projeto de xadrez humano. Nesse projeto, ela destaca que criou um grande tabuleiro de xadrez em que os alunos eram peças do jogo e que a coordenação, percebendo sua desenvoltura com o

jogo, convidou-a para assumir a oficina de esportes – onde está atuando ainda hoje.

Atualmente, está cursando a graduação em psicologia – em seu relato, não registra em qual faculdade –, entretanto foi contratada com a escolaridade de ensino médio. O contexto de formação na Psicologia em alguns momentos a aproxima e/ou faz intercessão com o campo da EF, uma vez que algumas de disciplinas e debates (sobretudo da educação) são comuns nas duas áreas de formação – por exemplo, os estudos sobre aprendizagem (que fazem parte da formação em psicologia e educação física) – favorecendo sua formação como educadora e auxiliando em seu trabalho no PEI. Percebi isso no relato que fez sobre os objetivos com os esportes nas oficinas. Segundo “Marta”, nesse contexto busca a inserção e a cooperação dos alunos (mais que a competição), ou seja, tenta produzir práticas que favoreçam aspectos de participação, ludicidade, prazer, etc. Embora jamais tenha passado por uma disciplina sobre o ensino dos esportes num curso de EF (que apresente críticas à exacerbação da competição no esporte moderno), “Marta” traz dos aprendizados na psicologia os conhecimentos para interpretar aspectos dessa prática cultural e da escola.

Aicineira dá relevo, também, às suas aprendizagens cotidianas (as aprendizagens na rua, na televisão, nos livros, na internet) como fundamentais para o trato com o esporte nas oficinas. Em seu relato ela destaca: *Eu assisto a muitos programas de esporte, leio bastante... às vezes vejo na internet um exercício bacana, procuro saber sobre ele, pergunto na escola se posso aplicar e o que vai ser de bom para o aluno.* A narrativa de “Marta” evidencia, por exemplo, os múltiplos contextos e modos de aprendizagem que podem compor as possibilidades de se tornar alguém capaz de lidar com o esporte no contexto escolar. Mas a percepção disso (esse exercício) exige descentramento dos processos formais. Não porque eles não sejam importantes, mas para mostrar que a formação/aprendizagem não tem limites nítidos; pelo contrário, é mais abrangente e escapa dos currículos formais – processo que se dá também entre os professores de EF descritos acima.

É fundamental destacar, ainda, a educação física escolar como contexto de formação/aprendizagem da docência. Segundo “Marta”, as aulas de EF que teve na escola ao longo do seu processo de escolarização foram

importantes em sua constituição deicineira. Ela argumenta que aprendeu muitas coisas como aluna (justificando seu conhecimento no esporte nesse contexto com seus professores), seja nas aulas de educação física, seja participando de competições escolares.

4 O PRODUTO TÉCNICO: O VIDEODOCUMENTÁRIO E A FORMAÇÃO COLETIVA

O videodocumentário elaborado com base nas narrativas de professores de EF e oficinairos – produzido para colocar em destaque a multiplicidades de caminhos para a formação/aprendizagem para o ensino do esporte – tem a duração de 14 minutos e conjuga trechos de narrativas dos sujeitos da pesquisa com trechos de texto – escritos que buscam instigar os espectadores a pensar nesse processo.

A escolha da produção do vídeo como produto técnico da pesquisa congrega e se desdobra, entretanto, em dois objetivos importantes: a) o de ser um videodocumentário que poderá ser usado em outros processos e debates sobre a formação de professores (nesse caso, a intenção é disponibilizá-lo na internet); b) o de ser objeto de formação coletiva dos professores de EF e dos oficinairos da escola pesquisada. É sobre esse último objetivo o debate a seguir.

Em novembro de 2017, investi na realização de um encontro de formação com todos os sujeitos da pesquisa. Esse momento foi pensado como forma de avaliar o videodocumentário produzido (podendo acatar ajustes propostos pelos sujeitos da pesquisa), mas, sobretudo, como momento de formação coletiva entre professores de EF, oficinairos e pesquisador.

A intenção era despertar nos interlocutores (oficineiros e professores de EF) questões importantes com base em um duplo movimento: permitir que esses sujeitos repensassem seus processos de atuação e produzir reflexões sobre a prática pedagógica mediante trocas de experiências – suscitando a discussão e o debate acerca dos processos de formação/aprendizagem no esporte dos professores e oficinairos.

Antes de adentrar a descrição desse processo de formação, é importante fazer um alerta: ao colocar lado a lado experiências de formação/aprendizagem formais/acadêmicas e experiências advindas das práticas cotidianas de participação social no esporte, o objetivo não foi reduzir e/ou simplificar a importância da formação inicial (fundamental à docência na educação física). Busquei, portanto, nesse processo, ampliar/complexificar a compreensão sobre o processo de formação colocando em pauta seus múltiplos e difusos caminhos e desdobramentos.

Assistimos ao videodocumentário no dia 27 de novembro. Durante os 14 minutos de duração do vídeo, apenas alguns olhares e, às vezes, algumas risadas cortavam o silêncio dos expectadores/participantes: tive a impressão de que riam por se verem por meio de um recurso que não lhes era comum. Eu estava muito ansioso. Naquele momento, não sabia qual seria a reação dosicineiros e professores. Havia muita expectativa se iriam autorizar a utilização do vídeo ou se pediriam para cortar algo que não lhes agradava. De certo modo, também me via realizado em conseguir construir este momento na escola, aproximar os professores eicineiros de uma forma enriquecedora para os dois grupos.

Finalizado o vídeo, todos estavam com expressões muito sérias. Eu, como pesquisador, não estava diferente, pois estava com muita expectativa para saber da reação deles e quais sensações e emoções o vídeo lhes havia causado. Segundos se passaram e ninguém comentou nada. Não interrompi aquele silêncio. Para mim era ensurdecedor, pois entendi que esse era um momento de que todos precisavam para refletir – talvez sobre quantas passagens da própria história e sobre suas muitas lembranças.

A professora “Nádia Comaneci” interrompeu o silêncio falando sobre quantos momentos estavam passando em sua memória. Depois continuou relatando como essas experiências contribuíram para ser professora e complementou emocionada e brincando: *Depois de tanto tempo, parece que eu comecei ontem*. Ela disse também que não mais se lembrava de como as especializações foram importantes e como sua inserção na escola onde estudou foi fundamental para ser a professora que é.

Oicineiro “Garrincha” pediu a palavra para fazer um comentário e, já com os olhos lacrimejando, relatou quão importante foi em sua formação a escola pesquisada, onde trabalha e se formou no ensino fundamental:

Esta é a minha escola, onde me formei. Desde o tempo que estudava é importante. Aqui são três professoras que fizeram parte da minha vida e que respeito muito até hoje. A professora ‘Margarida’, de artes. A professora de português e a professora ‘Nádia Comaneci’ de educação física. (NOTAS DO CADERNO DE CAMPO).

Esse momento foi de muita emoção para todos nós presentes. Aos prantos, oicineiro “Garrincha” revelou que havia sido aluno da professora “Nádia Comaneci” naquela escola. “Garrincha” reafirmou que estar ali, trabalhando comoicineiro de esporte na escola se deu também porque havia passado por um experiência muito positiva com a educação física na escola, especialmente nas aulas da professora “Nádia Comaneci”.

O professor “Tostão” aproveitou a oportunidade para comentar quão importante foi a vida na cidade do interior para sua formação no esporte:

Esta praça de esporte passamos muito tempo ali. Começou com handebol, vôlei. Acho que foi aí que escolhi ser professor. Lembrar do campinho na casa da mamãe também foi importante; apanhei muito para jogar futebol com meus irmãos mais velhos. (NOTAS DO CADERNO DE CAMPO)

Depois disso, lembrando trechos de seu relato, ao comentar sobre o curso que fez após a graduação em EF “Tostão” complementou: *Essa formação em pedagogia quase ninguém sabe,.*

Aicineira “Marta” participou, basicamente, observando a conversa. Talvez por timidez, não comentou sobre as narrativas, apenas afirmou que gostou do documentário.

A professora “Nádia Comaneci” retomou a palavra para argumentar sobre a importância de vivenciar aquele processo: *Olha, foi muito bacana, foi a primeira vez que nós conversamos sobre essa coisa da formação; ele (oicineiro Garrincha) me deixou emocionada mesmo.*

Um consenso no grupo foi sobre a observação da importância daquele momento para aproximação entreicineiros e professores de EF. Consumidos pela correria do dia a dia, eles têm poucas oportunidades de se encontrarem para conversar e trocar experiências.

É importante destacar que todos manifestaram ter gostado muito do material produzido (o videodocumentário) e ficaram satisfeitos com os registros de suas experiências – autorizando a divulgação e a utilização do vídeo para a continuidade da pesquisa.

Essa conversa durou cerca de 20 minutos e o texto escrito não comporta os registros silenciosos dos corpos produzidos pelo acesso ao

videodocumentário: alegria, choro, autoestima, saudade, etc. marcaram esse momento.

O encontro foi encerrado, entretanto, baseando-se em uma demarcação do cotidiano escolar: osicineiros tiveram de sair da reunião, pois precisavam compor o horário de almoço dos alunos. Antes que deixassem a sala, agradei a participação de cada um deles e reforcei a importância desse processo para a formação de todos nós. Os professores ficaram por ali um pouco mais, conversando sobre os cursos de pós-graduação. Na saída, agradeceram e me pediram uma cópia do videodocumentário para recordação.

Nesse processo de formação coletiva com base no videodocumentário, os professores de EF eicineiros – que muitas vezes têm seu cotidiano tensionado por relações de poder, disputa pelo espaço, e reconhecimento dentro da escola – estiveram juntos e refletindo sobre os processos educativos difusos que os constituem. Não somente isso, assistir ao relato do outro e conversar sobre o assunto permitiu também repensar as ações do cotidiano da escola.

O relato doicineiro “Garrincha”, por exemplo – ao reafirmar que sua escolha em trabalhar com esporte advém das experiências vivenciadas como aluno da professora Nádia Comaneci – não apenas reitera aquilo que Tardif (2000) afirma (professor se forma também nas experiências como aluno na escola e, desse modo, também nas aulas de EF), mas permitiu aproximação entre eles e a comunicação entre suas práticas de ensino do esporte.

O vídeo também parece ter possibilitado certa diminuição da marginalidade e do valor negativo do conhecimento produzido na prática (o fazer). O encontro de formação se constituiu, desse modo, também, em um momento singular para o empoderamento das práticas ordinárias de esporte (como *locus* de constituição de pessoas), bem como do cotidiano como contexto de aprendizagem – elementos que, embora aqui pareçam banais, são centrais para aproximar os sujeitos escolares como sujeitos que conhecem (embora conheçam coisas diferentes). Nesse movimento, professores de EF eicineiros se reconheceram.

Se para osicineiros a formação pode ser tomada como abertura e reconhecimento para seus conhecimentos, para os professores a formação funcionou como momento de ampliação. Embora suas narrativas nas entrevistas

estivessem organizadas com base nos processos formais, especialmente na universidade, o relato se adensa quando narram suas experiências fora do contexto formal: na rua, no terreiro de casa, na praça de esporte.

Enfim, essa formação funcionou como momento de troca, mostrando que existem distanciamentos e aproximações entre professores de EF e oficinairos – experiência fundamental para aproximá-los e os fazerem refletir sobre suas práticas. Mais do que isso, o processo de formação baseado nas narrativas os fizeram se reconhecer como pessoas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender e ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. (BRANDÃO, 1985, p. 7.)

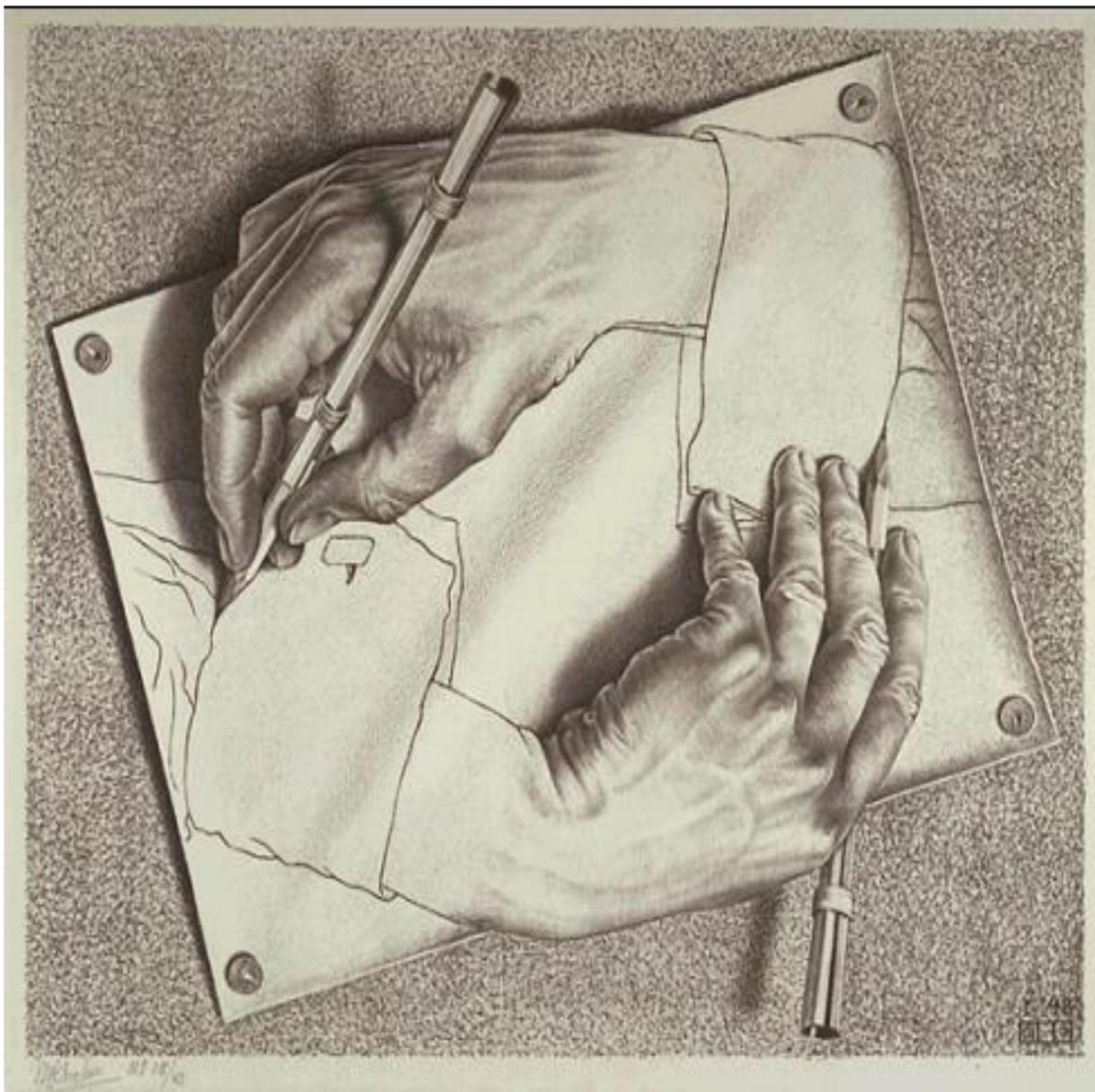


Figura 1 – ESCHER, 1948.

Fonte: Disponível em: <<http://www.mcescher.com>>.

Os processos de aprendizagem/formação deicineiros do PEI e de professores de educação física para o ensino do esporte na escola constituíram o objeto desta pesquisa. A partir de tal objeto, foram constituídos movimentos importantes e sobre os quais faço algumas considerações.

Entender como se dá o processo de formação dos sujeitos que atuam com o esporte na escola (diferenças e aproximações) foi fundamental para ampliar a compreensão sobre essa dinâmica e propor um processo formativo entre professores e icineiros com foco nas diferentes trajetórias.

A inserção no campo de pesquisa observando os professores e icineiros e a relação desses sujeitos com os alunos no trato com o esporte, permitiram-me elucidar aspectos importantes para o desenvolvimento da pesquisa.

O relato de professores de EF e icineiros sobre suas experiências com o esporte desde o tempo de infância até os momentos de atuação na escola foi importante para a compreensão dos processos de aprendizagem/formação no esporte, bem como para a elaboração do produto técnico.

Com base nos relatos, foi-me possível compreender que a aprendizagem da docência é parte de um processo contínuo que se inicia antes da formação acadêmica e perdura para além dela: é inerente ao viver. Como afirma Tardif (2000), os conhecimentos profissionais partilham com os conhecimentos científicos e técnicos a propriedade de serem revisáveis, criticáveis e passíveis de aperfeiçoamento.

A formação inicial mostrou-se fundamental para a constituição da docência e foi marcante nos relatos dos professores de EF. O curso de graduação e os processos tangentes a essa dinâmica – cursos, palestras, encontros – foram significativos, ganharam força nos relatos. A passagem pela escola, primeiramente como estudantes e depois como professores e icineiros, também foi reconhecida como espaço de formação no esporte fundamental a esses sujeitos.

A aprendizagem cotidiana (inerente à participação em muitos outros contextos de produção do esporte) também se mostrou como componente fundamental para a formação dos professores de EF e icineiros. Os relatos dos contextos não formais de ensino e em outros ambientes de

aprendizagem do esporte ganharam evidência para a formação dos professores e oficinairos. Lave (1993, p. 10) argumenta sobre a aprendizagem como inerente ao engajamento nas práticas cotidianas e a dificuldade que temos de ver esse processo:

[...] o que as pessoas estão aprendendo a fazer é um trabalho complexo e difícil. A aprendizagem não é um processo separado, nem um fim em si mesmo. Se ela parece sem esforço é porque em algum sentido ela é invisível.

Baseando-se na pesquisa pode-se afirmar que a formação docente está amparada por uma complexa trama de situações e vivências fundamentais no processo de constituição da docência. Tardif (2000, p.15) afirma que os educadores na/da escola (professores, oficinairos, etc.) têm história de vida, são “atores sociais com corpo, emoções, poderes, personalidades, culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem”.

Os processos “formais” e “não formais” no esporte completam as várias teias que formam professores de EF e oficinairos. Segundo Lave (1996), o problema histórico a ser enfrentado, entretanto, é o valor positivo ao formal/escolar e o valor negativo ao informal. Assim, o que está em questão não é a existência de dois modelos diferentes, mas a noção de bons modos para aprender (LAVE, 1996) – o que obscurece e cria opacidade às práticas cotidianas.

Os conhecimentos desses sujeitos são, portanto, raramente conhecimentos “formalizados e objetivados, mas sim conhecimentos apropriados, incorporados, subjetivados. Isso impossibilita dissociar as pessoas das suas experiências de vida” (TARDIF, 2000, p.15) – que incluem o trabalho no chão da escola, bem como muitas outras experiências de participação.

Na pesquisa foram produzidos três momentos importantes para a tematização da formação com os professores de EF e oficinairos de esporte na escola.

As narrativas de suas experiências com o esporte constituem o primeiro momento. A narrativa dos sujeitos permite trabalhar com o suceder das coisas – não com o mero transcorrer, mas com os momentos significativos dos tempos na vida dos sujeitos – e possibilita a abertura de um horizonte temporal

significativo, no qual os sujeitos (re)significam o passado e o futuro a partir da consciência que possuem no momento presente. (TEXEIRA; PÁDUA, 2006).

Suárez (2007, p. 13) afirma que essas experiências narrativas promovem momentos de reflexão:

Narrando las prácticas escolares que los tuvieron como protagonistas, nos estarán contando sus propias biografías profesionales y personales, nos confiarán sus perspectivas, expectativas e impresiones acerca de lo que consideran una buena práctica de enseñanza, el papel de la escuela en la sociedad contemporánea (o en ese pueblo o en aquella localidad), el aprendizaje significativo de sus alumnos y alumnas, sus propios lugares en la enseñanza y en la escuela, las estrategias de trabajo más potentes y relevantes que ensayan, los criterios de intervención curricular y docente que utilizan, los supuestos que subyacen a las formas con que evalúan los desempeños de los estudiantes y los suyos propios.

Dessa forma, narrar suas experiências foi o primeiro momento de reflexão dos professores eicineiros sobre suas práticas de esporte na escola – um importante produto dessa pesquisa.

O segundo momento foi a produção do videodocumentário com os relatos da formação/aprendizagem no esporte de professores de EF eicineiros. Esse material será disponibilizado, além ao acervo do PROMESTRE, também ao domínio público no Youtube para que outros gestores, coordenadores, professores eicineiros possam repensar suas práticas mediante a reflexão em na própria formação – o segundo produto técnico da pesquisa.

O terceiro momento, parte fundamental na pesquisa, foi a formação coletiva. A troca de experiências, a aproximação entre professores de EF eicineiros revelou aspectos que aproximam seus diferentes processos de formação/aprendizagem com o esporte. Enquanto para osicineiros esse parece ter sido um momento para ter o conhecimento deles reconhecido, para os professores houve uma ampliação da compreensão de aprendizagem no esporte.

Outro aspecto bastante significativo da formação proposta foi viabilizar a comunicação entre eles – a formação coletiva foi outro produto do mestrado profissional que teve como objetivo impactar as práticas escolares.

Sobre o PEI é importante destacar que, mesmo diante dos vários questionamentos e limites, o Programa se apresenta como contexto profícuo à participação de outros sujeitos no cotidiano da escola. É no PEI que a escola se abre para o envolvimento de outros sujeitos da comunidade onde a escola está inserida. Neste estudo, o oficinairo “Garrincha” é o representante dessa inserção. Conhecido por ser atuante com o esporte, especialmente o futebol, ele tem a possibilidade de repassar essa experiência nas oficinas.

Por fim, retomo o desenho de Escher (*Drawing hands*), destacado acima, que representa o potencial desse processo formativo e da dinâmica pensada para o desenvolvimento desta pesquisa: “Mãos que se desenham mutuamente, de tal modo que nunca se sabe onde está o fundamento de todo o processo: qual é a mão verdadeira?” ou “[...] há uma inseparabilidade entre o que fazemos e nossa experiência do mundo...” (MATURANA; VARELA, 2005, p. 31).

Considerando essa ideia, a proposta de intervenção desta pesquisa não apresentou caráter prescritivo. Trata-se de um processo que reconhece e legitima os conhecimentos de professores de EF e oficinairos valorizando aspectos fundamentais de suas diferentes trajetórias.

O processo formativo proposto foi bastante provocativo no sentido de suscitar o debate sobre múltiplos contextos de aprendizagem do esporte – o que inclui a formação inicial e aprendizagem na prática cotidiana como aspectos importantes para a constituição da docência de professores de EF e oficinairos.

O processo de pesquisa, que se consolidou com base em diferentes ações/intervenções (inerentes ao mestrado profissional) no cotidiano de professores de EF e oficinairos, contribuiu também para que eu pudesse fazer parte desse momento de refletir sobre a própria formação e prática docentes. Afinal, da experiência como educador ninguém (professores de EF, oficinairos e pesquisador) sai impune. Como afirma Toren (1999), aprender é transformar.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. O direito a tempos-espacos de junto e digno viver. In: MOLL, Jaqueline (Org.). *Caminhos da educaçao integral no Brasil: direito a outros tempos e espacos educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 33-45. Disponível em: <[http://www.piraquara.pr.gov.br/aprefeitura/secretariaseorgaos/educacao/upload/Address/O_direito_a_temposespau00E7os_de_um_justo_e_digno_viver\[1271\].pdf](http://www.piraquara.pr.gov.br/aprefeitura/secretariaseorgaos/educacao/upload/Address/O_direito_a_temposespau00E7os_de_um_justo_e_digno_viver[1271].pdf)>. Acesso em: 6 dez. 2017.
- BASSANI, J. J.; TORRI, D.; VAZ, A. F. Sobre a presençã do esporte na escola: paradoxos e ambigüidades. *Movimento*, Porto Alegre, v. 9, n. 2, p. 89-112, maio/ago. 2003. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/viewFile/2811/1426>>. Acesso em: 8 ago. 2017.
- BELO HORIZONTE. Câmara Municipal. Lei n. 8.432 de 31 de outubro de 2002. Dispõe sobre a implementação da jornada escolar de tempo integral no ensino fundamental, em instituição municipal de ensino. Belo Horizonte, *Diário Oficial do Município* (DOM), 6 nov. 2002. Disponível em: <<http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=901373>>. Acesso em: 13 maio 2017.
- BOGDAN, Robert; BILKEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Ed., 1994.
- BRACHT, V. Cultura corporal e esporte escolar: fator de inclusão e desenvolvimento social. In: REZER, Ricardo (Org.). *O fenômeno esportivo: ensaios crítico-reflexivos*. Chapecó: Argos, 2006.
- BRACHT, V. *Educação física e aprendizagem social*. Porto Alegre: Magister, 1992.
- BRACHT, V. Educação física: qual a especificidade? In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO (ENDIPE), 16., Campinas, 2012. São Paulo: Junqueira&Marins Livro 1, p. 347-354, 2012. Disponível em: <http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/0033s.pdf>. Acesso em: 14 out. 2017.
- BRACHT, V. *Sociologia crítica do esporte: uma introdução*. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2005.
- BRANDÃO, C. Rodrigues. *O que é educação*. São Paulo: Abril Cultural; Brasiliense, 1985
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 25 dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Pibid: apresentação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pibid>>. Acesso em: 15 out. 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: educação física: ensino de quinta a oitava séries*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/fisica.pdf>>. Acesso em: 25 dez. 2017.

CARVALHO, Paulo Felipe Lopes de. *A escola, o bairro e a cidade: processos de formação de territórios educativos na perspectiva da educação integral*. 2014. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –da Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2014.

CAVALIERE, Ana Maria Vilela. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? *Educ. Soc.*, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13940.pdf>>. Acesso em: 8 nov. 2017.

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino da educação física*. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2012. Disponível em: <https://fehd.ufg.br/up/73/o/Texto_49_-_Coletivo_de_Autores_-_Metodologia_de_Ensino_da_Ed._Fisica.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2017.

ESCHER, Mauritis Cornelis. *Drawing hands*. Litogravura, 1948. Disponível em: <<http://www.arteeblog.com/2015/08/analise-de-drawing-hands-de-m-c-escher.html>>. Acesso em: 22 jul. 2017.

ESQUINSANI, R. S. S. A trajetória da escola em tempo integral no Brasil: revisão histórica. In: V CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 5., 2008, Aracaju, Sergipe. *Resumos...* Universidade Federal de Sergipe; Universidade Tiradentes, 2008. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/840.pdf>>. Acesso em: 8 nov. 2017.

FARIA, E. L. *A aprendizagem na e da prática social: um estudo etnográfico sobre as práticas de aprendizagem do futebol em um bairro de Belo Horizonte*. 2008. 229 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/FAEC-85FJZJ/texto_da_tese_final_2009_1_.pdf?sequence=1>. Acesso em: 22 jul. 2017.

FARIA, E. L. *O esporte na cultura escolar: usos e significados*. 2001. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

FRAUENDORF, Renata Barroso de Siqueira *et al.* Mais além de uma história: a narrativa como possibilidade de autoformação. *Revista de Educação PUC-Campinas*, Campinas, v. 21, n. 3, p. 351-361, dez. 2016. ISSN 2318-0870.

Disponível em:

<<http://periodicos.puccampinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/2908/2358>>. Acesso em: 24 out. 2017.

GADOTTI, Moacir. *A questão da educação formal/não-formal*. Sion: Institut International des Droits de l'Enfant, 2005.

GOHN, Maria da Glória. Educação popular e movimentos sociais. In: STRECK, D. R.; ESTEBAN, M. T. (Org.). *Educação popular: um lugar de construção coletiva*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GONZÁLEZ, F.; BRACHT, V. *Metodologia do ensino dos esportes coletivos*. Vitória: UFES, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2012. Disponível em: <<https://docslide.com.br/documents/gonzalez-f-j-bracht-v-metodologia-do-ensino-dos-esportes-coletivos-vitoria.html>>. Acesso em: 10 dez. 2017.

GUARÁ, Isa Maria F. R. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. In: *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 80, p. 65-81, abr. 2009. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/issue/download/243/82>>. Acesso em: 8 dez. 2017.

HAJE, Maria do Socorro Castro. A formação do professor a partir de suas histórias de vida. *Revista Cocar*, Belém, v. 4, p. 39-48, 2010. Disponível em: <<https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/view/51>>. Acesso em: 18 jan. 2017.

HIRATA, E.; PILATT, L. Modernidade e a indústria do entretenimento: o produto esporte moderno. *Revista Digital*, Buenos Aires, año 11, n. 104, p. 1-7, enero 2007. Disponível em: <<http://pg.utfpr.edu.br/dirppg/ppgep/ebook/2007/Periodicos/9.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2017.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. *Educação*, Porto Alegre/RS, ano XXX, v. 63, n. 3, p. 413-438, set./dez. 2007. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/gepiem/files/2008/09/a_tranfor2.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2017.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

KUNZ, Elenor. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí: Unijuí, 1994. Disponível em: <http://www.educacaofisica.seed.pr.gov.br/arquivos/File/relatos/transformacao_e_lenor_kunz.pdf>. Acesso em: 15 out. 2017.

LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. Tradução Cristina Antunes, Joao Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2014 (Coleção Educação: experiência e sentido)

LAVE, J. Aprendizagem como/na prática. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 21, n. 44, p. 37-47, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ha/v21n44/0104-7183-ha-21-44-0037.pdf>>. Acesso em: 28 abr. 2016.

LAVE, J. Teaching, as learning, in practice. *Mind, Culture and Activity: an international journal*, University of California, Berkeley. v. 3, n. 3, p. 149-164, 1996. Disponível em: <https://people.ucsc.edu/~gwells/Files/Courses_Folder/documents/lave1996_teaching.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2016.

LAVE, J. The practice of learning. In: LAVE, J; CHAIKLYN, S. (Org.). *Understanding of practice: perspectives on activity and context*. Cambridge: University of Cambridge Press, 1993. p. 3-32.

LAVE, J.; WENGER, E. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1991.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez. Educação integral, territórios educativos e cidadania: aprendendo com as experiências de ampliação da jornada escolar de Belo Horizonte e Santarém. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 45, p. 57-72, jul./set. 2012. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/30006/19390>>. Acesso em: 13 maio 2017.

MATURANA R., Humberto; VARELA G., Francisco. *A árvore do conhecimento: as bases biológicas do entendimento humano*. Campinas: Psy II, 2005. 281 p.

NÓVOA, A. Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de Educación*, v. 350, p. 203-218, 2009. Disponível em: <http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09.pdf>. Acesso em: 7 dez. 2017.

NÓVOA, A. *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Ed. 1995 (Coleção Ciências da Educação).

PAULA, Juliana de. “*Isso dá pra aprender?*”: a dança na educação integral. 2017. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUOS-AQPPRF/dissertacaojulianadepaula_final.pdf?sequence=1>. Acesso em: 25 nov. 2017.

PREFEITURA DE BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. Gerência de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania. *Educação integral: diretrizes político-pedagógicas e operacionais*. Belo Horizonte, 2015.

PREFEITURA DE BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Esportes e Lazer (SMEL). *Esporte Esperança*. Disponível em: <<https://prefeitura.pbh.gov.br/estrutura-de-governo/esportes-e-lazer/esporte-esperanca>>. Acesso em: 8 dez. 2017.

ROCKWELL, Elsie. *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica, 1995.

ROSSI, F.; HUNGER, D. As etapas da carreira docente e o processo de formação continuada de professores de Educação Física. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 323-38, abr./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbefe/v26n2/14.pdf>>. Acesso em: 5 dez. 2017.

SILVA, Luana Campos e. *O encontro entre a educação formal e não formal no programa escola integrada: possibilidades e desafios*. Belo Horizonte. 2015. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUBD-A9WJ4W/disserta__o_luana___final___pdf.pdf?sequence=1>. Acesso em: 22 jul. 2017.

SILVA, Marcília de Sousa. *Interfaces entre lazer e educação: o caso do Programa Escola Integrada do município de Belo Horizonte*. 2013. 145 f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Estudos do Lazer) – Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

STIGGER, Marco Paulo. Relações entre o esporte de rendimento e o esporte da escola. *Revista Movimento*, Porto Alegre, v. 7, n. 14, p. 67-86, 2001. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/19489/000317875.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 18 nov. 2017.

SUÁREZ, D. H. Docentes, narrativa e investigación educativa: la documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares. In: SVERDLICK, I. *et al. La investigación educativa: una herramienta de conocimiento y de acción*. Buenos Aires: Noveduc, 2007. P. 71-110. Disponível em: <<https://bibliotecafrancisco.files.wordpress.com/2016/06/la-investigacic3b3n-educativa.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2017.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 13, 2000, p. 5-23. Disponível em: <www.anped.org.br/sites/default/files/rbe/files/rbe_13.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2017.

TEIXEIRA, Inês A. C.; PÁDUA Karla C. Virtualidades e alcances da entrevista narrativa. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA, 2, 2006, Salvador. *Anais...* Salvador: Uneb, 2006. Disponível em: <<http://professor.ufop.br/reginaaraujo/classes/narrativas-docentes-aspectos->

metodol%C3%B3gicos-e-formativos/materials/virtualidades>. Acesso em: 25 ago. 2016.

TOREN, Christina. *Mind, materiality and history: explorations in fijian ethnography*. London/New York: Routledge, 1999.

VAGO, Tarcísio. M. O “esporte da escola” e o “esporte na escola”: da negação radical à tensão permanente: um diálogo com Valter Bracht. *Revista Movimento*, Porto Alegre, n. 5, p. 4-17, 1996. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2228/936>>. Acesso em: 23 jun. 2016

VIEIRA, Carmen Lúcia Nunes. *Memória, esporte e formação docente em educação física*. 2007. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/103205/242954.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 23 jun. 2016.

VINCENT, G.; LAHIRE, B.; THIN, D. Sobre a história e teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 1, n. 33, p. 7-48, jun. 2001. Disponível em: <<https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=2209003>>. Acesso em: 28 abr. 2016.

ANEXOS

ANEXO A

CARTA-CONVITE E AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA NA ESCOLA

Ilma. Sr.(a) Diretor(a) da Escola Municipal

Eu, Professor Henrique Andrade Marra, responsável pelo projeto de pesquisa intitulado **Oficineiros do programa escola integrada e professores de educação física: processos de formação/aprendizagem para o ensino do esporte na escola**, mestrando do programa de Mestrado Profissional em Educação e Docência (PROMESTRE), da Faculdade de Educação na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), venho convidar esta instituição, por intermédio de Vossa Senhoria, para participar do referido projeto.

Objetivos com a pesquisa: a) entender como a trajetória e a história dos processos de formação dosicineiros de Esporte do Programa Escola Integrada e de professores de Educação Física da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte dialogam com suas práticas de esporte na Escola; b) estabelecer a comunicação entre professores eicineiros para resgatar a intersecção de suas formações para atuação com os alunos, sob a orientação da Professora Dr^a Eliene Lopes Faria.

A participação é voluntária. Esclareço que não haverá nenhum tipo de pagamento ou gratificação financeira pela participação na pesquisa. Apresento a garantia expressa de liberdade do sujeito de se recusar a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado.

Procuró garantir sigilo que assegure a privacidade dos participantes quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa. Os nomes dos alunos,icineiros e dos professores da escola pesquisada não serão citados em nenhum documento produzido na pesquisa. A coleta de dados, o uso da imagem da Entidade, todo e qualquer material entre fotos e documentos são imprescindíveis para a análise, portanto, solicito a possibilidade de filmar ou usar áudios. Os registros escritos produzidos

ficarão guardados sob minha responsabilidade e poderão ser usados nesta e em outras pesquisas do grupo dos quais o pesquisador faz parte.

Todos os dados obtidos em campo, por meio do Caderno de Campo, entrevistas, gravações de áudio e registro dos participantes, serão arquivados na sala da professora orientadora, Doutora Eliene Lopes Faria, na Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Av. Antônio Carlos, n. 6627, Pampulha, CEP: 31.270-901, Belo Horizonte, MG-Brasil, por um período de cinco anos, sob a responsabilidade da pesquisadora principal, e seu acesso será restrito somente aos envolvidos na pesquisa.

A participação dessa Instituição não envolverá qualquer natureza de gastos, tanto para V.S^a. quanto para os envolvidos. A intenção é criar um espaço de convívio e estudo agradável, zelando pelo respeito e pelo estímulo à participação. Deixo bem claro que os participantes têm direito a esclarecimentos adicionais, antes, durante e depois da pesquisa.

Ao final, apresento os resultados para todos os participantes do projeto e demais interessados, em dia e local que V.S^a. definir. Caso ainda deseje qualquer esclarecimento, por favor, sinta-se à vontade e utilize, sempre que precisar, o telefone: (31)988444718 ou o e-mail: henrique_andrade1@yahoo.com.br. Quanto a dúvidas relacionadas a aspectos éticos da pesquisa, V.S^a. pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (COEP/UFMG).

Sentindo-se esclarecida em relação à proposta e concordando em participar voluntariamente desta pesquisa, peço-lhe a gentileza de assinar e devolver o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). É necessário que o TCLE seja assinado em duas vias, sendo que uma das vias ficará com V.S^a. e a outra será arquivada pelos pesquisadores por cinco anos.

Henrique Andrade Marra
henrique_andrade1@yahoo.com.br
(31)988444718
Universidade Federal de Minas Gerais

Dr^a Eliene Lopes Faria
elienelopesfaria@gmail.com
Universidade Federal de Minas Gerais

Agradecemos desde já sua colaboração.

Concordo e autorizo a realização da pesquisa, com gravação das reuniões e das aulas de educação Física, nos termos propostos.

Discordo da realização da pesquisa e a desautorizo.

Assinatura da Direção da Escola Municipal

Belo Horizonte, ____ de _____ de 2017.

ANEXO B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Aos professores da disciplina educação física e monitores do Programa Escola Integrada

Prezados(as) docentes,

Eu, aluno do Programa de Pós-graduação em Educação do Mestrado Profissional em Educação e Docência da Universidade Federal de Minas Gerais, convido-os(as) a participar da pesquisa **Oficineiros do programa escola integrada e professores de educação física: processos de formação/aprendizagem para o ensino do esporte na escola.**

Os objetivos com a pesquisa são: a) entender como a trajetória e a história dos processos de formação dosicineiros de Esporte do Programa Escola Integrada e de professores de Educação Física da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte dialogam com suas práticas de esporte na Escola; b) estabelecer a comunicação entre professores eicineiros para resgatar a intersecção da formação deles para atuação com os alunos, sob a orientação da Prof^a Dr^a Eliene Lopes Faria.

Ao final do trabalho, serão obtidos dados e orientações que poderão aproximar os profissionais que atuam com Esporte na escola, estabelecendo a comunicação da Escola Regular e do Programa Escola Integrada para aperfeiçoamento das práticas pedagógicas de Esporte.

Participarão deste trabalho as professores que lecionam a disciplina Educação Física da Rede Municipal de Educação da cidade de Belo Horizonte/MG. Embora saibamos que qualquer projeto pode oferecer algum incômodo, procuraremos estar atentos de modo a corrigi-los, procurando propiciar situações em que todos se sintam à vontade para se expressar.

Os professores e monitores terão seus anonimatos garantidos, pois serão utilizados pseudônimos no lugar dos nomes e, assim, as informações que fornecerem não serão associadas ao nome em nenhum documento. A coleta de dados é imprescindível para análise, portanto, solicito autorização para aplicação de questionários, entrevistas, gravação de áudio e imagem e coleta de materiais produzidos pelos professores eicineiros. Entretanto, todos os dados obtidos

serão arquivados na sala do professor orientador desta pesquisa, Doutora Eliene Lopes Faria, na Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Avenida Antônio Carlos, 6627 – Pampulha – Belo Horizonte, MG – Brasil, por um período de cinco anos sob a responsabilidade do pesquisador. Os dados coletados e arquivados farão parte de um banco de dados que poderão ser utilizados nesta e em outras pesquisas do grupo do qual os pesquisadores fazem parte.

A pesquisa apresenta riscos mínimos à sua saúde e bem-estar, porém estarei atento e disposto a diminuir ao máximo esses riscos e desconfortos. O principal risco envolvido nesta pesquisa está na divulgação indevida de sua identidade e me proponho a realizar todos os esforços possíveis para assegurá-la. Caso deseje recusar a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, tem total liberdade para fazê-lo.

A participação do professor não será remunerada e também não envolverá qualquer natureza de gastos, pois serão providenciados todos os materiais necessários e, portanto, não haverá ressarcimento de despesas. Está garantida a indenização em casos de eventuais danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extrajudicial.

Durante todo o período da pesquisa o(a) senhor(a) tem o direito de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento, bastando para isso entrar em contato com o COEP/UFMG para esclarecimentos de dúvidas éticas (os contatos estão no final deste documento) e demais dúvidas entrar em contato com o pesquisador responsável pelo telefone (31) 988444718 ou pelo e-mail: henrique_andrade1@yahoo.com.br.

Sentindo-se esclarecido/a em relação à proposta e concordando em participar voluntariamente desta pesquisa, peço-lhe a gentileza de assinar e devolver o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assinado em duas vias, sendo que uma das vias ficará com o/a senhor/a e a outra será arquivada pelos pesquisadores por cinco anos, de acordo com a Resolução n. 466/2012. Desde já agradeço sua colaboração.

Atenciosamente,

Henrique Andrade Marra
(Pesquisador)

Dr^a Eliene Lopes Faria
elienelopesfaria@gmail.com
(Coordenadora da pesquisa)

Agradecemos desde já sua colaboração

- Concordo com a pesquisa e autorizo sua realização.
 Discordo e desautorizo a realização da pesquisa.

Nome completo professor(a)/oficineiro(a)

Assinatura do(a)professor(a)/oficineiro(a)

Belo Horizonte _____ de _____ de 2016.

Comitê de Ética na Pesquisa/UFMG. Av. Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II, 2º andar/sala 2005 – Campus Pampulha. Belo Horizonte, MG, Fone: (31) 3409-4592, CEP 31270-901. E-mail: coep@prpq.ufmg.br