

LUANA GOMES DE SOUZA

**PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E SUAS HISTÓRIAS DE VIDA: UMA
ANÁLISE SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA**

Monografia apresentada como requisito parcial para a conclusão do Curso de Licenciatura em Educação Física, do Departamento de Educação Física, Setor de Ciências Biológicas, Universidade Federal do Paraná, sob a orientação do Professor Dr. Jaison José Bassani.

**CURITIBA
2009**

À Luzia Aparecida Gomes, mãe, amiga,
guerreira e maior incentivadora, com muito
amor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus e seus amigos todos, em especial à “Pretinha”, Nossa Senhora Aparecida e o “Santinho”, Santo Expedito, pela retomada da minha fé.

Agradeço a toda a minha família (Gomes e Souza), em especial a Manoel Gomes, Leonor Ferreira Arantes Gomes e Maria Elvira de Souza, o “Vô Manoel”, a “Vó Leonor” e a “Vó Elvira”, que felizmente, apesar da minha demora, estão vivos para presenciar esse momento. E também Amélia Aparecida Gomes Fernandez, a “Tia Amélia”, pela ajuda e força em Curitiba.

Agradeço aos meus pais, por tudo, simplesmente.

Agradeço a Charyana Gamballe Correia, pelo apoio, amizade, cumplicidade, alegria, carinho, e pelos “empurrões”, sem os quais, isso, mais uma vez, não estaria acontecendo.

Agradeço a Jaison José Bassani, pela sua seriedade e excelência no trabalho de orientação desta monografia, pela paciência em muitos momentos, enfim, por ter salvado a minha vida, por ele tenho muita admiração.

Agradeço a Alda Lucia Pirolo, minha querida professora na UEM, minha amiga, meu exemplo, pela força, e por me iniciar na pesquisa em Educação Física. Longa vida ao EDUFESC!

Agradeço a Universidade Estadual de Maringá – UEM, pelos brilhantes professores e funcionários, em especial, Clarice, Claudinei, Rogerinho, Giuliano, Vera Felicidade (adoro o nome dela), Deiva, Telma e Seu Hernandez.

Agradeço a Universidade Federal do Paraná – UFPR, por um ano de muitas oportunidades, em especial aos professores Herrmann Vinicius e Astrid Baecker.

Agradeço aos companheiros de militância, ao Construção ao Socialismo de Maringá e os queridos do Movimento Estudantil de base do CAEF da UEM, em especial, Elizandra, Eduardo e Claudinha.

Agradeço os amigos que tenho, eles são os melhores.

Agradeço a todos que contribuíram para que esse trabalho fosse realizado, do moço da lan house, ao cara que inventou o pen drive, em especial os professores de Educação Física que toparam participar desse trabalho.

RESUMO

O presente texto trata-se de uma análise das trajetórias de vida de dois professores de Educação Física participantes do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, um programa de formação continuada desenvolvido pela Secretaria de Estado de Educação – SEED, do Paraná. O intento da pesquisa é aferir, pela análise das histórias de vidas destes professores, quais foram os aspectos decisivos que os motivaram a ingressar no referido programa, com vias a analisar elementos da identidade profissional dos professores envolvidos. De início, são apresentados os elementos da vida pessoal da autora que acabaram por constituir o interesse por tal temática. Posteriormente, o texto trata de fundamentar o método de pesquisa utilizado, o biográfico, realizando conexões com a temática da formação de professores, salientando especificamente produções da área da Educação Física. O PDE, enquanto política pública de formação de professores da Rede de Ensino do Estado do Paraná ocupa um capítulo do trabalho, contendo a sua contextualização histórica e detalhamento de sua execução. Em um momento seguinte, passa-se à análise das histórias de vida dos professores, recolhidas por meio de um roteiro semi-estruturado de entrevista. Nesse momento discute-se a hipótese de que os aspectos estritamente profissionais, ligados à questão do aumento salarial, são insuficientes para explicar o interesse dos professores em ingressarem no programa acima referido.

RESUMEN

El presente texto se trata de un análisis de las trayectorias de vida de dos profesores de Educación Física participantes del Programa de Desarrollo Educacional – PDE, un programa de formación continuada desarrollado por la Secretaria de Estado de Educación – SEED, de Paraná. La pretensión de la investigación es evaluar, por medio del análisis de las historias de vidas de esos profesores, cuales fueron los aspectos decisivos que los motivaron a ingresar al programa, analizando a los elementos de la identidad profesional de los profesores involucrados. Al comienzo, son presentados los elementos de la vida personal de la autora que constituyeron el interés por tal temática. Posteriormente, el texto trata de fundamentar el método de investigación utilizado, el método biográfico, realizando conexiones con la temática de la formación de profesores, remarcando específicamente producciones del área de Educación Física. El PDE, tratado como política pública de formación de profesores de la Red de Enseñanza del Estado de Paraná ocupa un capítulo del estudio, que contiene su contextualización histórica y detalles de su ejecución. En un momento siguiente, pasase al análisis de las historias de vida de los profesores, recogidas por medio de un guión semi-estructurado de entrevista. En ese momento, es discutido el hipótesis de que los aspectos estrictamente profesionales, conectados a la cuestión del aumento salarial, son insuficientes para explicar el interés de los profesores al ingresar en el programa referido hacia arriba.

LISTA DE ABREVIATURAS

EDUFESC – Projeto de Pesquisa Educação Física Escolar e Formação Profissional

UEM – Universidade Estadual de Maringá

NRE – Núcleo Regional de Educação

PDE – Programa de Desenvolvimento Educacional

QPM – Quadro Próprio do Magistério

IES – Instituições de Ensino Superior

UFPR – Universidade Federal do Paraná

CONBRACE – Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte

CONICE – Congresso Internacional de Ciências do Esporte

SEED – Secretaria de Estado de Educação

Art. – Artigo

DEB – Departamento de Educação Básica

DCE – Diretrizes Curriculares Estaduais

PSS – Processo Seletivo Simplificado

MEC – Ministério da Educação e Cultura

GTR – Grupos de Trabalho em Rede

DG – Diretor Geral

SETI – Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior

UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa

UNICENTRO – Universidade Estadual do Centro-Oeste

UEL – Universidade Estadual de Londrina

UNIOESTE – Universidade do Oeste do Paraná

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

SACIR – Sistema de Acompanhamento e Integração em Rede

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

1.0 INTRODUÇÃO	10
2.0 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O MÉTODO (AUTO) BIOGRÁFICO	15
2.1 BREVE ESTADO DA ARTE DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O QUE VEM SENDO PRODUZIDO	15
2.2 PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E IDENTIDADE PROFISSIONAL	18
2.3 FORMAÇÃO CONTINUADA: ASPECTOS RELEVANTES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SERVIÇO	20
2.4 PERSPECTIVAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA APROXIMAÇÃO AO MÉTODO (AUTO) BIOGRÁFICO	22
2.4.1 Breve histórico de ascensão do método (auto) biográfico	23
2.4.2 Perspectivas de utilização do método (auto) biográfico no campo da educação	24
2.4.3 Formação continuada de professores de Educação Física e o método biográfico	27
3.0 CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL (PDE)	30
3.1 DOS ANTECEDENTES HISTÓRICOS DO PDE	31
3.1.1 A Lei Complementar n. 103/2004: O Plano de Carreira do Professor	31
3.1.2 O processo de construção das Diretrizes Curriculares nos ensinos Fundamental e Médio no Estado do Paraná	34
3.2 DE COMO OS PROFESSORES ERAM E SÃO SELECIONADOS PARA PARTICIPAR DO PDE	36
3.2.1 Quem pode fazer o PDE?	37
3.2.2 A seleção: como ingressar no PDE?	38
3.3 DAS DEFINIÇÕES E PRINCÍPIOS DO PDE	40

3.4 DAS TAREFAS E OBRIGAÇÕES DE RESPONSABILIDADE DOS PROFESSORES PDE	41
3.4.1 O professor PDE	41
3.4.2 O professor PDE titulado	45
3.5 DAS VANTAGENS AO FINAL DO PROCESSO	46
4.0 OS PROFESSORES FALAM, SUAS TRAJETÓRIAS DE VIDA EXPLICAM	47
4.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	48
4.2 ASPECTOS RELEVANTES NA INFÂNCIA E NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR QUE OS PROFESSORES TIVERAM	49
4.3 POR QUE EDUCAÇÃO FÍSICA? ELEMENTOS IMPORTANTES NA ESCOLHA DO CURSO	54
4.4 A FORMAÇÃO INICIAL E A PRÁTICA DOCENTE LOGO DEPOIS DA FORMAÇÃO	57
4.5 FORMAÇÃO EM SERVIÇO: CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO E FORMAÇÃO CONTINUADA	62
4.6 PDE: POR QUE FAZER?	69
4.7 OS PROFESSORES AVALIAM O PDE	72
4.8 IDENTIDADE PROFISSIONAL DOS PROFESSORES: DISCUSSÃO DA HIPÓTESE DA PESQUISA	76
5.0 CONSIDERAÇÕES FINAIS	78
REFERÊNCIAS	81
ANEXO – TABELA DE VENCIMENTOS	84
APÊNDICE – ROTEIRO DE ENTREVISTA	87

1.0 INTRODUÇÃO

De início, e considerando que este é um trabalho que lida com histórias de vida, é importante ressaltar os pontos em minha trajetória que culminaram na execução do presente trabalho. Afinal, se pretendo ouvir histórias de vidas, buscando apreender o seu significado na constituição da identidade profissional de professores, nada mais apropriado, então, que começar explicando, a partir de minha vida pessoal, os fatos marcantes que foram constituindo o interesse por tal temática.

O contato com professores tem gênese no fato de que, desde minha infância, o ambiente escolar esteve muito presente, posto que minha mãe, professora de Língua Portuguesa desde a década de setenta, levava-me consigo ao trabalho. Vivendo nesse cotidiano podia perceber uma série de dificuldades enfrentadas por ela e seus colegas, como a ausência ou insuficiência de materiais didático-pedagógicos, os baixos salários, entre outros aspectos. E em contrapartida a essas condições, pude vivenciar momentos tensos da participação de minha mãe e outros tantos trabalhadores em educação no movimento sindical. Chamava-me a atenção que mesmo com as dificuldades, o engajamento político pela melhoria das condições de trabalho com vistas a propiciar um salto qualitativo na educação oferecida, era uma meta e motor desses professores.

Dessa forma, quando da escolha do curso superior, por esse histórico e meu interesse na dança e na modalidade esportiva futsal, a Educação Física escolar apresentou-se como campo ideal de trabalho. Logo no início de minha formação observei que muitos de meus colegas de classe, a maioria na verdade, havia tido um histórico esportivo e pretendia então, com o curso de Educação Física, continuar e aprimorar essas práticas, escolhendo um curso que já estivesse presente em seu cotidiano. Com o decorrer das disciplinas, pude perceber uma mudança significativa na minha compreensão acerca da dança e do futsal, avaliando que as experiências nessas modalidades, por mais atrativas que tenham sido para mim, poderiam ser modificadas, recebendo um trato pedagógico a fim de atender as necessidades do contexto escolar. Esse e muitos questionamentos povoaram minhas reflexões já no primeiro ano de curso e motivaram-me a procurar agir politicamente na universidade. A participação no movimento estudantil e o projeto de pesquisa Educação Física

Escolar e Formação Profissional – EDUFESC, da Universidade Estadual de Maringá – UEM, deram-me ampla base permitindo que os questionamentos políticos construídos a partir das lutas estudantis tivessem ressonância no campo profissional e o aspecto da formação ganhasse evidência. E exatamente nesse período, ano de 2005, estava em andamento a construção das Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental do Paraná, concomitante a um processo de formação continuada de professores para tal fim. Pretendi, então, a partir do meu histórico e dessa proposta de formação continuada, estudar o efeito desse processo na prática pedagógica dos professores. Meu intento, na época, era fazer um estudo sobre a forma como as Diretrizes Curriculares foram construídas: os grupos de estudo de professores, os seminários temáticos, a organização dos materiais feita pelos Núcleos Regionais de Educação (NRE), entre outros aspectos. E, por meio de entrevistas semi-estruturadas e observação participante às aulas de cinco professores, perceber se houve mudança na prática pedagógica dos participantes desse processo.

No entanto, não consegui executar o trabalho. A proximidade da conclusão do curso e as responsabilidades advindas desse fato fizeram-me recuar. E no final de 2007, sem ter concluído minha monografia e mais uma disciplina a qual trazia do terceiro ano, veio à necessidade de mudança de cidade. Nesse mesmo ano, o governo do Estado do Paraná implantou o PDE, Programa de Desenvolvimento Educacional, no qual foram abertas 1200 vagas para professores da rede pública, QPM, Nível II, Classe 11¹, após processo seletivo realizado no ano anterior, para dar início a um processo de formação continuada de dois anos, realizado de forma integrada com as Instituições de Ensino Superior – IES públicas. Esse programa terá uma contextualização detalhada no terceiro capítulo do trabalho, pois é o processo de formação continuada a qual me atendo nessa pesquisa.

Durante o ano de 2008 procurei meios para retornar a universidade, concluir o trabalho de monografia, a outra disciplina, e conseqüentemente, a graduação em Educação Física. Em 2009 iniciei o processo de intercâmbio na Universidade Federal do Paraná – UFPR. A partir do contato com outros referenciais teóricos e

¹ De acordo com o Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná, previsto na Lei Complementar nº103/2004, a Carreira de Professor é integrada pelo cargo único de provimento efetivo de Professor (QPM) e estruturada em 06 Níveis, cada um deles composto por 11 Classes, sendo que o Nível diz respeito a divisão da Carreira segundo o grau de escolaridade, Titulação ou Certificação no Programa de Desenvolvimento Educacional, enquanto a Classe refere-se a divisão de cada Nível em unidades de progressão funcional. (PARANÁ, 2004).

outras problemáticas relacionadas à formação em serviço de professores, a maneira como eu procurava responder aos questionamentos em torno do meu problema de pesquisa mudou de foco. Passei, então, a buscar pensar a formação continuada de professores e, sobretudo, o interesse e o envolvimento deles em tais processos, a partir da subjetividade do professor. E procurei fazer essa mudança de foco por meio do estudo do método biográfico.

A partir dessa mudança de foco e dos estudos realizados no primeiro bimestre de 2009 relativamente ao método (auto) biográfico, foi se desenvolvendo a problemática da presente pesquisa. O PDE, por ter sido criado em 2007, ou seja, ainda muito recente, com uma série de características, designadas pelos seus gestores como “inovadoras” (PARANÁ, 2007), dentre elas a possibilidade do professorado ter direito a um afastamento em 100% de suas atividades pedagógicas para estudo, reafirmou-se como interessante meio para a pesquisa de um programa de formação continuada.

Algumas perguntas emergem tendo por base o método (auto) biográfico com relação à participação do professorado no PDE, tais como: que fatores contribuíram para que um grupo de professores, que se encontra no extrato final da Carreira Docente do Magistério Público do Paraná, buscasse seguir investindo tempo e esforço para se qualificar e melhorar sua atuação profissional? Esses fatores têm alguma relação com a trajetória de vida desses profissionais que ingressaram no PDE? O PDE é pensado levando em conta a pessoa que é o professor em formação? O professor enquanto investigador reflete e modifica sua prática pedagógica pela participação no programa? Os professores que não puderam fazer o PDE sentiram-se desmotivados a continuar investindo na carreira?

No entanto, levando em consideração o tempo-espaço destinado à realização da pesquisa e minhas inquietações anteriores acima expostas, o problema de pesquisa pode ser assim exposto: quais foram os fatores decisivos na trajetória de vida dos professores de Educação Física estudados, que os levaram a ingressar no PDE?

A hipótese da progressão na carreira (aspecto salarial) como explicação para o ingresso e investimento num programa de formação em serviço com as características do PDE me parece, de antemão, por demais simplificadora. Isso porque, estudando o método o qual balizará o presente trabalho, acredito que aspectos da vida pessoal desse professor são relevantes no entendimento de suas

escolhas profissionais. Além disso, após a conclusão do PDE, o professor deve permanecer pelo menos mais dois anos no exercício de suas atividades, o que significa uma continuação no exercício da docência. Sendo assim, o que foi relevante para que esses professores, num determinado estágio de sua carreira, continuassem investindo em sua formação? Acredito que essa pergunta pode ser melhor respondida se levarmos em conta a pessoa que é o professor (aspectos subjetivos), para além dos aspectos estritamente profissionais.

No intento de responder a essa questão contei com a participação de dois professores PDE. Inicialmente, o objetivo era estudar as trajetórias de vida de quatro professores, sendo dois recém ingressos e os outros dois egressos do programa. No entanto, por dificuldades com relação ao tempo hábil para a realização da pesquisa, fez-se a opção por contar com a participação de três professores, todos fazendo o PDE. Todavia, uma das professoras, por problemas não identificados, não compareceu aos seguidos encontros marcados para a realização das entrevistas.

Outro aspecto relevante que precisa ser abordado nesse momento é que, pelos motivos acima expostos (tempo hábil para a realização da pesquisa), o foco da pesquisa teve uma alteração: as trajetórias de vida foram estudadas com o fim de responder à pergunta anteriormente exposta. Em alguns textos estudados sobre o método biográfico, a história de vida em si, é o objeto de estudo.

Os relatos das histórias de vida serão norteados por um roteiro de entrevistas semi-estruturado que pretenderá aferir os momentos decisivos na formação escolar desses professores, seus possíveis modelos, os motivos que levaram a sua formação inicial, os momentos decisivos em sua carreira, entre outros aspectos.

O presente trabalho foi estruturado em três capítulos de desenvolvimento e posteriormente as considerações finais. Em “A formação de professores e o método (auto) biográfico”, primeiro capítulo de desenvolvimento, apresento uma revisão bibliográfica dos autores com os quais baseio minha utilização desse método acima citado. Além disso, discorro brevemente sobre o que vem sendo produzido sobre a temática de formação de professores no Brasil e no final procuro unir essas duas análises abordando como o método biográfico vem sendo utilizado em pesquisas que tratam da formação de professores, mais especificamente, na área da Educação Física.

No segundo capítulo de desenvolvimento o foco é o PDE – Programa de Desenvolvimento Educacional. Por ser o programa de formação continuada que está

no centro dessa pesquisa, esse capítulo traz desde os aspectos históricos que antecederão a implementação do PDE, até as vantagens obtidas pelos professores que conseguirem a certificação no mesmo.

O último capítulo contém análise das entrevistas, numa categorização de análise que se baseou na cronologia dos fatos narrados pelos professores. Nesse capítulo também apresento uma discussão sobre a hipótese da pesquisa acima exposta.

2.0 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O MÉTODO (AUTO) BIOGRÁFICO

O presente estudo relaciona-se a um processo de formação continuada, ou mais precisamente, aos fatores decisivos que levam professores de Educação Física em determinado estágio de carreira a se dedicarem à continuação de seus estudos. E na apreensão desses momentos significativos, presentes nas trajetórias de vida desses sujeitos, que culminaram na participação em um programa como o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, serão abordados aspectos da identidade profissional dos professores envolvidos na pesquisa.

Sendo assim, neste capítulo procuro dialogar com os autores e autoras estudados sobre o tema da formação de professores, apresentando dados de como vêm sendo produzidas as pesquisas sobre essa temática no Brasil, especificando em seguida o caso da Educação Física. Em seguida, apresento uma pequena síntese da categoria identidade profissional, que será de fundamental importância para análise das histórias de vida dos professores, contida nos capítulos seguintes. Por fim, passo a discorrer sobre a temática da formação continuada de forma a relacioná-la com o método (auto) biográfico de pesquisa.

2.1 BREVE ESTADO DA ARTE DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O QUE VEM SENDO PRODUZIDO

O estudo de André *et al* (1999), no qual é feita uma análise de dissertações e teses dos programas de pós-graduação em Educação no Brasil, no período de 1990 a 1996, evidencia como essas produções têm tratado o tema da formação do professor. De início, destaca-se que o número de pesquisas, considerando-se todas as temáticas, teve um aumento significativo no período de tempo estudado.

De acordo com outro estudo, organizado pela mesma autora, em 1990, o número de teses e dissertações defendidas na área da Educação somou 460. Já em 1996, esse número saltou para 843, sendo que, durante o período de 1990 a 1996, foram contabilizadas 4493 produções no total. Em 1990 os trabalhos cuja temática era a formação de professores somavam 28 produções. Já no último ano da

pesquisa, esse número subiu para 60 produções. É interessante perceber que mesmo com o aumento significativo de estudos com o tema da formação de professores, mesmo aumentando de 28 produções em 1990 para 60 produções em 1996, somando 284 produções com essa temática em todo o período, manteve-se na proporção: de 5% a 7% do total (ANDRÉ; ROMANOWSKI, 2002).

Ainda utilizando as autoras acima citadas, é possível afirmar que nas produções cujo tema é a formação do professor, emergem inúmeros problemas de pesquisa os quais configuram alguns temas e subtemas. Das 284 pesquisas, 76% (216), abordam a formação inicial, 14,8% (42) tratam do tema da formação continuada e 9,2% (26) focam a identidade e a profissionalização docente (ANDRÉ, ROMANOWSKI, 2002).

Nos estudos sobre a formação inicial, tema de maior incidência, “o conteúdo mais enfatizado [...] é a avaliação do curso de formação, seja em termos de seu funcionamento, seja em termos do papel de alguma disciplina do curso” (ANDRÉ *et al*, 1999, p. 302). Outro aspecto abordado diz respeito ao professor e sua prática pedagógica.

Tendo por base trinta e uma comunicações orais apresentadas no XII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE), ocorrido em 2001, em Caxambu, Minas Gerais, é possível perceber que essa tendência é acompanhada nos estudos na área da Educação Física. As pesquisas sobre a formação profissional, nesse momento, estão centradas nos aspectos relacionados à formação inicial. E inclusive, parte significativa desses estudos trata de questões relativas às reformas curriculares do curso de graduação e, em menor parcela, abordam elementos relativos ao professor e sua prática pedagógica na escola (MOLINA NETO, GILES, 2003).

Ao tratar da formação profissional, Molina Neto e Giles (2003) afirmam que uma reflexão sobre o tema não pode focalizar apenas o currículo da formação inicial. Os autores fazem uma crítica às pesquisas afirmando que “é preciso problematizar a formação profissional em educação física antes de dizer como ela deve ser, [...]os textos existentes são mais prescritivos do que problematizadores” (MOLINA NETO; GILES, 2003. p. 252).

Nesse sentido, a partir dos estudos citados anteriormente, é possível perceber que há uma crítica com relação aos subtemas relacionados propriamente aos currículos da formação inicial. Isso fica evidente na seguinte passagem:

“Tornam-se conhecidos apenas fragmentos dos cursos, perdendo-se nas particularidades a visão mais abrangente de cada um deles” (ANDRÉ, 2002, p. 27).

No entanto, há uma divergência na raiz da crítica dos autores, pois enquanto Molina e Giles (2003) se opõem às produções que determinam como a formação inicial em Educação Física deve ser, André (1999, 2002) afirma que as produções centradas no currículo ou em algumas disciplinas do currículo de formação inicial são pouco abrangentes e que precisariam conter outros subtemas, tais como meios de comunicação, drogas, violência, entre outros aspectos, que deveriam estar presentes nos currículos de formação de professores.

A formação continuada de professores, tema de 14,8 % de teses e dissertações na área da Educação, de 1990 a 1996, apesar da pouca expressividade relativamente ao número de estudos, tem muita abrangência com relação aos diversos subtemas e contextos estudados (ANDRÉ, ROMANOWSKI, 2002).

São analisadas, nesses trabalhos, propostas de Secretarias de Educação, programas de outras instituições, processos de formação em serviço e a prática pedagógica, relativamente a professores da educação infantil, básica, e educação de adultos, sendo explorados, portanto, todos os níveis de ensino. Esses subtemas apresentam

contextos variados (educação rural, educação a distância, ensino noturno, classes populares), diferentes modalidades de formação (oficinas, projetos a distância, experiências, cursos), meios e materiais variados (textos pedagógicos, módulos, rádio, TV, informática). (ANDRÉ; ROMANOWSKI, 2002, p. 27)

Posteriormente, na sequência do trabalho, abordarei especificamente algumas possibilidades de estudos sobre a formação continuada na área da Educação Física.

Ainda na perspectiva de dialogar com os autores sobre os temas e subtemas focados em teses e dissertações da área da Educação, emerge ainda uma problemática de pesquisa, de fundamental importância para esse trabalho: identidade e profissionalização docente.

Esse tema é emergente no quadro de pesquisas analisado, configurando menos de 10% do total daquelas, sendo que, segundo André e Romanowski (2002, p. 29):

Os conteúdos que se destacam nesse grupo de estudos são a busca da identidade profissional e as concepções do professor sobre a profissão. Aspectos relacionados às condições de trabalho do professor e aos movimentos de sindicalização e organização profissional aparecem só nos últimos anos, mas ainda de forma muito tímida. Questões voltadas a saberes e práticas culturais, gênero e raça são raramente estudadas.

Os aspectos a serem abordados com relação à identidade profissional dos professores aqui estudados, tendo por base suas trajetórias de vida, dizem respeito, de uma forma geral, as suas concepções sobre o que significa ser professor de educação física e, especificamente, os fatores decisivos que levam esses professores a procurarem um programa de formação continuada, de modo a prosseguirem, num estágio avançado da carreira profissional, investindo na qualificação de sua prática pedagógica.

2.2 PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E IDENTIDADE PROFISSIONAL

Passo agora a discorrer sobre a categoria identidade profissional, pois constitui elemento central na análise das trajetórias de vida dos professores estudados, presente no decorrer do estudo.

Nesse primeiro momento é importante salientar que, como Nóvoa (1992, p.16), entendo que “a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”. Dessa forma, a construção dessas maneiras de ser e estar na profissão começa antes mesmo do ingresso do professor na carreira profissional. Afinal, a própria escolha por qual carreira a seguir é permeada de intensas lutas e conflitos. Como afirma Santos *et al* (2009, p. 144), em estudo sobre a história de vida de professores de Educação Física, essa decisão “é resultado do encontro de um conjunto de fatores culturais e sociais que, aliados às condições subjetivas, constituem a própria vida em construção”.

Isso significa dizer que os antecedentes que compõe a própria identidade profissional dos professores são anteriores, inclusive, à formação inicial. Como bem afirmam Molina Neto e Giles (2003, p. 252), “a formação inicial é um momento

importante na construção da identidade do profissional de educação física, porém não o único”.

Ainda segundo esses autores,

a identidade profissional configura-se no tempo e no espaço, pela mediação do sujeito com um conjunto articulado de elementos que, além da formação inicial e permanente, provêm do contexto sociocultural, por exemplo o repertório de técnicas corporais que ele acumula durante a infância, adolescência e juventude, suas experiências de ensino-aprendizagem na função discente no ensino básico, uma série de crenças que ele elabora durante seu processo de formação e o conhecimento que constrói e acumula na sua experiência de vida” (MOLINA NETO; GILES, 2003, p. 271).

Nesse mesmo contexto, podemos citar também o estudo de Figueiredo (2008), que procurou analisar experiências sociocorporais nos ensinos fundamental e médio de futuros professores de Educação Física, portanto, anteriores ao ingresso no curso de formação inicial, “indicando que essas experiências influenciaram e influenciam nas relações, interesses, e valorização de determinados conteúdos curriculares no *locus* da formação” (FIGUEIREDO, 2008, p. 86), não sendo diferente, portanto, no que tange a identidade profissional desses futuros professores.

Para além desses aspectos que contribuem na construção identitária dos professores de Educação Física, é importante salientar qual a perspectiva de identidade com a qual pretendo trabalhar ao longo deste estudo. De acordo com Van Dijk (2000), comentado por Molina Neto e Giles (2003),

a identidade social de um grupo é constituída por uma base cognitiva e por um conjunto de critérios ideológicos. É, ao mesmo tempo, uma representação mental que integra as representações que o sujeito faz de si mesmo e um processo de construção social no qual uma coletividade se compromete com um conjunto de valores, procedimentos, normas e práticas sociais fruto de interações e negociações sociais. Dado o seu caráter dinâmico, a noção de identidade é difusa. Dependendo do enfoque teórico, pode ter uma perspectiva ampla, que se confunde com o conceito de cultura ou uma perspectiva estrita, em que identidade social se restringe ao conjunto de representações sociais que os membros consideram específicas de seu grupo e pela atribuição de identidade por parte de outros grupos” (VAN DIJK *apud* MOLINA NETO; GILES, 2003, p. 269).

Assim, o presente estudo foca uma dimensão estrita do conceito de identidade, no caso identidade profissional de professores de Educação Física, na medida em que dialoga com características dessa profissão, mas também, pela voz do professor, procura entender como ele percebe sua inserção enquanto professor,

e o que o leva a ingressar e estudar em um programa de formação continuada com as características do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE).

Nesse sentido, apoio-me em Benites *et al.* (2008, p. 345), entendendo identidade como

o constructo ou conjunto de conhecimentos que dá sentido à formação inicial e continuada e à prática pedagógica que norteia o itinerário pedagógico do professor em sua forma e conteúdo, constituindo-se a docência.

No esforço de trazer uma breve síntese das discussões em torno dos elementos que podem caracterizar a profissão de professor de Educação Física, remeto-me novamente a Molina Neto e Giles (2003, p. 270), quando afirmam, apoiados em David (2002), que a “docência é a marca da identidade profissional mais significativa dos professores de educação física”.

Dessa forma, torna-se importante destacar qual compreensão possui, no contexto desta investigação, em relação ao conceito de docência. Trata-se de um entendimento de que a docência pressupõe uma

construção da aprendizagem de modo conjunto, a manutenção do ensino enquanto perdurar o interesse dialógico, o tempo necessário para a interlocução, a auto-organização do grupo de ensinantes-aprendizes, avaliação processual e outros (MOLINA NETO; GILES, 2003, p. 254).

2.3 FORMAÇÃO CONTINUADA: ASPECTOS RELEVANTES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SERVIÇO

Nesse momento, começo a evidenciar alguns aspectos que acredito serem relevantes com relação ao tema da formação continuada. Parto de uma breve discussão conceitual e dialogo, embora de forma breve, com as discussões em torno da políticas públicas de Estado para a formação de professores, afinal o programa estudado no presente trabalho representa uma iniciativa do Governo do Estado do Paraná de formação continuada destinado a professores da Rede Pública Estadual de Ensino.

O termo formação continuada é intrinsecamente repleto de significados. Ou seja, dizer que o professor participa de um processo de formação continuada, ou de um programa de formação em serviço, ou ainda uma formação permanente, traz implicitamente em cada um dos conceitos, o referencial político desse determinado programa. Digo isso porque durante o texto e nas citações estarão presentes esses três termos, utilizados aqui como sinônimos. No entanto, torna-se necessária uma clarificação de como tomo esse conceito. Interpreto que a formação continuada (formação em serviço, formação permanente) é um processo de estudo do professor, o qual não pode ser considerado mero receptor de conhecimentos vindos de outras instâncias (especialistas, acadêmicos, entre outros). Nesse sentido, tomando por base o estudo de Carvalho e Simões (2002), que analisou artigos em periódicos da área da educação, no período de 1990 a 1997, acompanho os autores os quais “tendem a recusar o conceito de formação continuada significando treinamento, cursos, seminários, palestras, etc., realizados de maneira isolada e descontextualizada, em favor de um entendimento de formação continuada como processo” (CARVALHO; SIMÕES, 2002, p.172).

Entender essa formação continuada como processo significa interpretar que a participação do professor em atividades extremamente pontuais, como uma palestra ou um seminário, nos quais as pautas e propostas de discussão não sejam formuladas e decididas por eles, não contendo uma síntese das dificuldades encontradas na escola, ou que não os estimule a pensar e refletir frequentemente sobre – ou a partir de – sua prática pedagógica, parecem não promover uma prática reflexiva para assim então possibilitar mudanças na prática pedagógica dos professores.

No presente trabalho, não serão abordados termos como reciclagem, treinamento e aperfeiçoamento como sinônimos para a formação continuada, pois, concordando com Marin (1995), comentado por Carvalho (1999), entende-se que:

1) o termo reciclagem revela implicações derivadas do sentido descartável atribuído à atualização dos conhecimentos, com opção para cursos rápidos, descontextualizados e superficiais; 2) o treinamento volta-se para a modelagem de comportamentos, embora a metáfora dos moldes (algo prefixado) seja incompatível com a atividade educacional; 3) o aperfeiçoamento pode significar tornar capaz, habilitar ou convencer, persuadir, combinando o primeiro significado com a ideia de educação continuada, rompendo, inclusive, com a ideia de vocação nata para o magistério, mas o segundo, não (MARIN *apud* CARVALHO; SIMÕES, 2002, p. 172).

Sobre esse aspecto é importante ressaltar certa recorrência em estudos sobre o tema da formação continuada na área de Educação Física. Analisando algumas comunicações apresentadas no XVI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE), ocorrido concomitantemente ao II Congresso Internacional de Ciências do Esporte (CONICE), em Salvador, neste ano de 2009, percebo que trabalhos com o objetivo de analisar propostas de formação continuada desenvolvidas por Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, em diferentes regiões do país como Minas Gerais, Mato Grosso e Pernambuco, começam definindo também como o tema da formação continuada era tratado até bem pouco tempo, quase que de forma exclusiva, priorizando cursos com o caráter de treinar, capacitar ou reciclar os professores. (FERNANDES, 2009; HACK & COELHO, 2009; PAIVA & OLIVEIRA, 2009).

Outro aspecto a ser considerado nas pesquisas acima referenciadas é que, assim como o caso do presente trabalho, as propostas de formação continuada analisadas tiveram algum tipo de relação com discussões acerca da construção e implementação de propostas curriculares. Nos três estudos acima citados, os processos de formação continuada fomentaram a produção de proposições curriculares por parte dos professores. Já no caso dessa pesquisa, após um processo de formação continuada de professores na construção das Diretrizes Curriculares (para todas as áreas do conhecimento, incluindo a Educação Física), é que um programa de formação continuada, o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), é implementado como política pública a responder os anseios sobre a temática evidenciados na elaboração das Diretrizes.

2.4 PERSPECTIVAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA APROXIMAÇÃO AO MÉTODO (AUTO) BIOGRÁFICO

O método de pesquisa no qual o presente trabalho fundamenta-se, o método (auto) biográfico, vêm ascendendo nas pesquisas qualitativas em educação. É importante, dessa forma, destacar aspectos relevantes dessa ascensão e relacioná-los à formação continuada de professores de Educação Física, situando brevemente

a história de utilização e aprimoramento do mesmo nas pesquisas em educação, em geral, e Educação Física, em específico.

2.4.1 Breve histórico de ascensão do método (auto) biográfico

Parto da compreensão de que as pesquisas qualitativas nas ciências humanas sofreram e ainda sofrem grande influência dos métodos experimentais de pesquisa das ciências físicas e biológicas, a título de obter cientificidade (BUENO, 2002). Esses métodos experimentais buscavam descobrir certas regularidades na natureza e estabelecer regras padronizadas para a ocorrência de determinados fenômenos. Sob esse ponto de vista, métodos quantitativos, que dessem conta de generalizar, inclusive fenômenos sociais, acompanhando a forma hegemônica de produzir conhecimento dito científico, comprovadamente contribuíram para as disciplinas das ciências humanas reivindicarem seu caráter científico.

No entanto, essa forma de conceber a ciência foi, a partir do início do século XX, gerando insatisfações no âmbito das pesquisas sociológicas. Nos anos de 1920 e 1930, os sociólogos da Escola de Chicago, com a perspectiva chamada de interacionismo simbólico, já apontavam uma alternativa ao modelo científico positivista da época².

Como afirma Bueno (2002, p. 15), “a objetividade científica e os métodos para produzi-la foram postos em causa, abrindo flanco para que a subjetividade passasse a se constituir também em objeto de investigação”. Procurava-se, então, não só conceber e aprimorar novos métodos de pesquisa como também transformar a maneira de fazer ciência. Pode-se perceber, dessa forma, que os descontentamentos que alimentaram “certas resistências aos métodos e modelos mais tradicionais de investigação [...] já haviam aflorado no interior das várias ciências humanas”, como na História, Sociologia, Antropologia e Educação (BUENO, 2002, p.14). E esse cenário de insatisfação das ciências humanas em relação ao

² Para uma introdução às contribuições da Escola de Chicago para a pesquisa em Ciências Sociais, consultar Goldenberg (2007).

saber científico e como produzi-lo explica a utilização contemporânea de novos métodos de pesquisa, e dentre eles o método (auto) biográfico (NÓVOA, 1992).

É importante ressaltar que os métodos quantitativos não foram abandonados pelas ciências humanas, que os utiliza em pesquisas que pretendem obter alguma generalização, no entanto, há uma “reabilitação progressiva do sujeito e do ator” (JOSSO, 1999, p. 13), fazendo com que as generalizações não sejam a única forma de obter uma produção de conhecimento científico. Para justificar a relevância da subjetividade, ou seja, a história desse sujeito de pesquisa, Franco Ferrarotti, estudioso que trata profundamente dessas questões, e que é citado por Nóvoa (1992), afirma que “se todo o indivíduo é a reapropriação singular do universal social e histórico que o rodeia, podemos conhecer o social a partir da especificidade irreduzível de uma práxis individual” (FERRAROTTI, 1988, pp. 26-27 *apud* NÓVOA, 1988, p. 18).

Bueno (2002), ao tratar de fundamentar o desenvolvimento histórico do método (auto) biográfico, utilizando com frequência os estudos de Franco Ferrarotti, afirma que a aplicação do método “desencadeou importantes embates teóricos no decurso de sua evolução, numa luta contínua pelo reconhecimento de seu estatuto científico enquanto método autônomo de investigação” (BUENO, 2002, p.17).

2.4.2 Perspectivas de utilização do método (auto) biográfico no campo da educação

Pode-se afirmar que o método biográfico tem sua ascensão numa certa viragem, para utilizar um termo recorrente nos autores que pesquisam o tema (NÓVOA, 1992; BUENO, 2002), na qual as pesquisas começam a se debruçar sobre a subjetividade do professor. Nóvoa (1992) afirma que se tem um marco nessa viragem com o lançamento, em 1984, do livro *O professor é uma pessoa*, de Ada Abraham.

É importante, nesse momento, apontar algumas perspectivas de utilização do método (auto) biográfico no campo educacional, apresentando como diferentes autores pautaram-se em abordagens biográficas para desenvolver temas de pesquisa distintos.

Para auxiliar na execução de tal tarefa, Nóvoa (1992) elabora uma interessante sistematização das produções educativas utilizando biografias. O autor identifica as pesquisas de acordo com seus objetivos (teóricos, práticos e emancipatórios) e dimensões (pessoa, prática e profissão dos professores). Ele elabora um quadro em que os objetivos são dispostos em três colunas e as dimensões em três linhas horizontais, formando nove categorias de sistematização dessas pesquisas. Os objetivos teóricos estão relacionados com a investigação, os práticos relacionam-se com a formação de professores, e, os emancipatórios, com a investigação-formação. As dimensões dizem respeito ao aspecto da biografia do professor que será elucidado: sua pessoa, suas práticas ou sua profissão.

Dessa forma, essa sistematização supõe, como dito, nove categorizações das pesquisas biográficas no campo educativo: 1) objetivos teóricos relacionados com a investigação da pessoa do professor; 2) objetivos teóricos relacionados com a investigação da prática do professor; 3) objetivos teóricos relacionados com a investigação sobre a profissão docente; 4) objetivos práticos relacionados com formação do professor; 5) objetivos práticos relacionados com a prática do professor; 6) objetivos práticos relacionados com a formação e a profissão docente; 7) objetivos emancipatórios relacionados com a investigação da formação da pessoa do professor; 8) objetivos emancipatórios relacionados com a investigação-formação, com ênfase na prática do professor; 9) objetivos emancipatórios relacionados com a investigação-formação, com ênfase na profissão docente (NÓVOA, 1992, pp. 21-23).

Passo, neste momento, à tarefa de apontar algumas obras, revelando temáticas e problemas de pesquisa relativos à utilização do método biográfico no campo educacional.

Josso (1999) e um grupo de pesquisadores de Genebra procuravam construir pesquisas que se utilizavam de biografias para fundamentar a formação sob o ponto de vista dos sujeitos aprendizes. Essa autora escreve um texto em que busca evidenciar como o método (auto) biográfico vem evoluindo desde a década de 1970. O artigo tem grande relevância no que diz respeito à apresentação de diversos autores e trabalhos de áreas das ciências humanas que se utilizam de abordagens biográficas. Dentre esses autores referenciados por Josso (1999) posso destacar, quanto ao campo da educação, Pierre Dominicé e Gaston Pineau (JOSSO, 1999, p. 14).

Michael Huberman (1992), em *O Ciclo de Vida Profissional dos Professores*, segundo capítulo do livro *Vidas de Professores*, organizado por Nóvoa (1992), propõe uma estruturação do ciclo de vida profissional do professor. Em seguida, conceitua as “fases” da carreira profissional dos docentes. A entrada na carreira, globalmente entendida como exploração, constitui-se por dois processos que se relacionam: a sobrevivência ou choque do real e a descoberta. A última diz respeito a um ânimo inicial, as responsabilidades assumidas, o pertencimento a um corpo profissional, o que permite aguentar a primeira (sobrevivência), na qual a diferença entre os ideais e o cotidiano profissional na realidade da sala de aula e as dificuldades quanto à transmissão de conhecimentos, entre outros aspectos, estão presentes nesse choque com o real. (HUBERMAN, 1992, p. 39).

Já na fase de estabilização, segunda etapa na da carreira, o professor renuncia a outras possibilidades profissionais, sente uma “competência pedagógica crescente” que aumenta sua liberdade na profissão, o que causa um sentimento maior de confiança e segurança. Após essas duas fases, os caminhos profissionais nas carreiras dos professores se diferenciam mais significativamente. Posteriormente a uma fase de estabilização, de consolidação pedagógica, o professor parte para uma de diversificação, que pode se apresentar nos planos: pedagógico, com mudanças nos materiais e métodos de ensino, por exemplo; e político, na tentativa de maximizar avanços obtidos em sala de aula, como na ascensão a postos administrativos. A fase de questionamento, na qual os professores colocam-se em questão na profissão, pode suceder uma tentativa inovadora da diversificação ou vir logo após à fase de estabilização. As pessoas, devido à monotonia ou desencantos na carreira, avaliam o que foi feito de suas vidas até então. De modo frequente, de acordo com o autor (HUBERMAN, 1992, p. 44), depois do questionamento o professor alcança a serenidade. Nesse momento,

o nível de ambição desce, o que faz baixar igualmente o nível de investimento, enquanto a sensação de confiança e de serenidade aumentam. As pessoas nada mais têm a provar, aos outros ou a si próprias; reduzem a distância que separa os objectivos do início da carreira daquilo que foi possível conseguir até ao momento, apresentando em termos mais modestos as metas a alcançar em anos futuros.

Num momento seguinte, essa serenidade pode vir a se consolidar numa resistência a mudanças, um saudosismo com relação ao passado, uma fase de

conservantismo. Há também uma série de queixas quanto aos alunos, ao ensino, aos colegas de profissão, entre outros aspectos. Em seguida, no final da carreira de parte dos professores, manifesta-se uma fase de desinvestimento na profissão. Há os que vivem esse momento já no meio da carreira, segundo o autor. É um momento em que as energias são canalizadas para outros eventos da vida, e o professor atua de forma eventualmente descomprometida com a profissão. Huberman (1992) ainda expõe aspectos relevantes acerca na utilização do método (auto) biográfico e afirma que seu esforço de sistematização, com base em um estudo com professores do nível secundário sem cargos administrativos, não pretende extrair perfis-tipos de forma determinante e encerrada.

Ivor F. Goodson (1992), no terceiro capítulo do livro acima mencionado, intitulado *Dar Voz ao Professor: As Histórias de Vida dos Professores e o Seu Desenvolvimento Profissional*, inicia o texto apresentando episódios decisivos de sua vida que o convenceram da importância da análise das histórias de vida dos professores na investigação educacional. Contrariando a convicção de que para se melhorar a prática do professor deve-se incidir sobre ela, Goodson (1992) afirma que o elemento essencial é a voz do professor, e que incidir sobre o elemento mais exposto (a prática) acaba por confundir o professor com a mesma. Na segunda parte do texto o autor fundamenta razões para a adoção das histórias de vida de professores nas investigações educacionais, ressaltando, entre outros aspectos: a importância das experiências de vida como fonte para analisar a origem sociocultural dos professores; o estilo e o ciclo de vida; os “incidentes críticos nas vidas dos professores e, em especial, no seu trabalho, que podem, decididamente, afectar a sua percepção e prática profissionais.” (GOODSON, 1992, p. 74).

2.4.3 Formação continuada de professores de Educação Física e o método biográfico

Na Educação Física, muitos avanços teóricos produzidos na década de 1980 e início da de 1990 acabaram por não obterem a ressonância esperada na prática cotidiana na escola (SANTOS *et al*, 2008). E uma das argumentações possíveis para explicar esse “fracasso” está no fato de que essas produções não levaram em

conta a pessoa do professor, suas angústias e o cotidiano vivenciado por ele. Santos *et al* (2009), ao analisarem as histórias de vidas de três professores de Educação Física, puderam, com os dados empíricos obtidos, tecer muitas relações com as problemáticas apontadas pelos trabalhos de Nóvoa (1992), Huberman (1992) e Goodson (1992), citados anteriormente.

Sobre as considerações expostas sobre o desenvolvimento do método (auto) biográfico, há como traçar um paralelo quanto às pesquisas sobre a formação de professores. Isso porque existe uma tendência recente em devolver o protagonismo quanto às políticas de formação de professores a eles, sujeitos-atores dessas políticas. Corroborando essa afirmação, Molina Neto e Giles (2003) reforçam que essa tendência é mais evidente especificamente com relação à formação permanente dos professores da área.

Nesse sentido, sobre a utilização do método (auto) biográfico na formação permanente de professores, parece-me interessante que além de possibilitar, por meio do estudo da subjetividade do professor, a construção de uma pesquisa que privilegie as expectativas, frustrações, conquistas e angústias vividas no cotidiano da profissão, possui um caráter formativo, “uma vez que ao voltar-se para seu passado e reconstituir seu percurso de vida o indivíduo exercita sua reflexão e é levado a uma tomada de consciência tanto no plano individual como no coletivo” (BUENO, 2002, p. 23).

É possível perceber que o desenvolvimento do método (auto) biográfico na área da Educação Física, especialmente com relação à formação continuada, não é um fato isolado, como a afirmação de Josso (1999, p.14) evidencia:

Na Europa, na América do Norte e na América do Sul têm se desenvolvido igualmente projetos de conhecimento a partir do desenvolvimento de “histórias de vida”, bem como têm sido encorajados, sustentados, acompanhados ou supervisionados projetos de formação, de ação ou de intervenção utilizando as abordagens biográficas.

Uma perspectiva que alcançou certo destaque no campo da Educação Física, não propriamente com relação às histórias de vida, mas que partia de uma compreensão procedida de um diagnóstico feito por professores de Educação Física do Espírito Santo das dificuldades por eles enfrentadas no cotidiano escolar, foi a perspectiva da pesquisa-ação (BRACHT *et al*, 2005).

Percebe-se que a aproximação ao método biográfico, ou pelo menos, aos elementos da subjetividade do professor, tem ganhado evidência nos estudos na área da Educação Física. Diversificados são os estudos que abordam tal temática, entre eles, pode-se citar aqui Almeida e Fensterseifer (2007), Santos *et al* (2008) e Folle *et al* (2009). Além disso, a reivindicação da subjetividade do professor foi tema recorrente em artigos apresentados no último CONBRACE, como mostram os textos de Fernandes (2009), Hack; Coelho (2009) e Paiva; Oliveira (2009), anteriormente citados.

3.0 CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL (PDE)

Nesse capítulo procuro contextualizar o programa de formação continuada de maneira a evidenciar seus aspectos históricos, organizacionais e referentes à legislação, tomando como fontes os documentos oficiais do Governo do Estado do Paraná que instituíram e regulamentam o PDE. Os temas apresentados a seguir tratam dos antecedentes históricos do PDE; de como os professores eram e são selecionados para participar do programa; de suas definições e princípios; das tarefas e obrigações de responsabilidade dos professores; e das vantagens ao final do processo.

Os documentos oficiais a que me refiro tratam-se de leis, editais e anexos, documentos-síntese, instruções, informações, resoluções e informativos emitidos pela Secretaria Estadual de Educação (SEED) do Estado do Paraná, os quais normatizam a implementação e funcionamento do referido programa de formação continuada.

Já de início é importante ressaltar que pequenas alterações foram feitas no PDE desde a sua primeira seleção, que ocorreu em 2006, até a mais recente, em 2008. Procuro evidenciar tais modificações, pois a conjuntura estudada abrange os contextos dos dois professores participantes da pesquisa, afinal uma professora foi selecionada em 2007 e ingressou na turma 2008, e o outro professor participou da seleção em 2008 para ingressar no programa no ano seguinte.

Por se tratar de uma política pública de implantação recente – o PDE completa três anos em 2009 –, sendo este o primeiro ano em que os professores participantes da primeira edição voltam para suas unidades de origem (escolas) e retomam integralmente suas atividades de ensino, avalio que as pesquisas sobre o tema ainda são incipientes. No entanto, creio que o esforço teórico de entender elementos objetivos de uma política pública dessa natureza significa o desejo de que as iniciativas que pretendem alavancar a qualidade na formação continuada dos professores sejam construídas, reconstruídas e aprimoradas.

3.1 DOS ANTECEDENTES HISTÓRICOS DO PDE

Nessa primeira parte do capítulo evidenciarei a influência de dois momentos importantes que antecederam o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE): o primeiro corresponde à sanção da Lei Complementar n. 103/2004, que constitui o Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná, e o segundo, remete à construção das Diretrizes Curriculares do Estado para os ensinos Fundamental e Médio e sua implantação oficial.

3.1.1 A Lei Complementar n. 103/2004: O Plano de Carreira do Professor

A lei acima referida, decretada pela Assembleia Legislativa do Paraná e sancionada pelo governador do Estado do Paraná, Roberto Requião, foi lançada em Diário Oficial em 15/03/2004, entrando em vigor a partir desse momento.

O primeiro elemento sobre a Lei Complementar n. 103/2004 que precisa ser evidenciado, e que dá base para entendermos o PDE no âmbito conceitual, diz respeito à definição de alguns termos recorrentes na lei. No Art. 4º, assim estão colocadas as definições:

- I – CARGO: centro unitário e indivisível de competência e atribuições, criado por lei, com denominação própria, em número certo e remuneração paga pelo Poder Público, provido e exercido por um titular, hierarquicamente localizado na estrutura organizacional do serviço público;
- II – CARREIRA: conjunto de Níveis e Classes que definem a evolução funcional e remuneratória do Professor, de acordo com a complexidade de atribuições e grau de responsabilidade;
- III – NÍVEL: divisão da Carreira segundo o grau de escolaridade, Titulação ou Certificação no Programa de Desenvolvimento Educacional;
- IV – CLASSE: divisão de cada Nível em unidades de progressão funcional;
- V – PROFESSOR: servidor público que exerce docência, suporte pedagógico, direção, coordenação, assessoramento, supervisão, orientação, planejamento e pesquisa exercida em Estabelecimentos de Ensino, Núcleos Regionais da Educação, Secretaria de Estado da Educação e unidades a ela vinculadas;
- VI – DOCÊNCIA: atividade de ensino desenvolvida pelo Professor, direcionada ao aprendizado do aluno e consubstanciada na regência de classe. (PARANÁ, 2004, s.p.)

Esses conceitos estarão presentes ao longo do texto, e entre eles passo agora a detalhar mais especificamente aqueles que permitem um melhor entendimento de como o Plano de Carreira do professor configura-se um importante antecedente histórico do PDE.

A carreira do Professor, segundo o que dispõe a lei acima referida, é dividida em seis Níveis: Nível Especial I, Nível Especial II, Nível Especial III, Nível I, Nível II e Nível III; e por onze classes em cada Nível, enumeradas de 1 (um) a 11 (onze). Os professores inseridos nessa carreira compõem o Quadro Próprio do Magistério (QPM). O Nível diz respeito ao grau de escolaridade, ligado à Titulação, que corresponde à Habilitação desse professor, e cursos de Especialização, Mestrado e Doutorado; e Certificação, que diz respeito à conclusão do PDE. Nos três primeiros níveis supracitados estão os professores com Habilitação média, Licenciatura Curta e Licenciatura Curta com estudos adicionais, respectivamente. São os professores que podem atuar na Educação Infantil e nas primeiras séries do Ensino Fundamental (PARANÁ, 2004).

No Nível I estão os professores que possuem curso de graduação na disciplina específica do currículo escolar. Já no Nível II estão os professores concluintes de cursos de pós-graduação, na área da Educação, tendo minimamente 360 horas, certificadas pela Secretaria de Estado da Educação – SEED. O Nível III corresponde aos professores certificados pelo PDE que podem ou não utilizar aproveitamento de cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Posteriormente, ainda nesse segundo capítulo, detalharei os aspectos da possibilidade de aproveitamento de cursos de Mestrado e Doutorado no PDE. No entanto, por agora, é importante perceber que, sendo a referida lei sancionada em 2004, e o PDE, tendo início em 2006, os professores da Rede Estadual de Educação Básica estavam, no máximo, até 2008, ano em que a primeira turma de professores concluiu o PDE, no Nível II, classe 11 da Carreira (PARANÁ, 2004).

Os professores enquadrados nos últimos três Níveis da Carreira são habilitados a trabalharem em todas as séries da Educação Básica (PARANÁ, 2004).

Entre os aspectos a serem destacados na escrita da lei acima citada está a diferença entre promoção e progressão na Carreira do Professor. Como prevê o Capítulo V da citada lei, o qual dispõe sobre o provimento e desenvolvimento da carreira do professor, na seção III, evidencia-se que a promoção diz respeito à passagem do professor para um nível superior ao que ele se encontra, enquanto a

progressão na carreira relaciona-se ao avanço do professor para uma classe superior a que ocupava, todavia, no mesmo nível (PARANÁ, 2004).

Por fim, com relação ao desenvolvimento da Carreira docente, previsto nesta lei, cabe aqui evidenciar a forma como se procedem as promoções e progressões na trajetória profissional dos professores da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná. Após ser aprovado em concurso público e efetivar-se no Quadro Próprio do Magistério, o professor permanece num período de três anos em estágio probatório. Esse período, segundo o Plano de Carreira do Professor, corresponde a uma fase em que o profissional estará em avaliação e que para ele serão garantidos pela SEED meios para haver “integração e desenvolvimento de suas potencialidades em relação ao interesse público” (PARANÁ, 2004, s. p.). Concluído esse estágio, ocorre a primeira progressão na carreira desse professor.

Para promoções, ou seja, avanço de Nível, os professores concluintes de Curso de Graduação ou Pós-graduação procuram a SEED, encaminham comprovação da documentação exigida e, após deferido o pedido, sobem para o nível superior ao que estavam, mantendo-se a classe na qual se encontravam. Já para a progressão na carreira, ou seja, o avanço nas classes num mesmo Nível, a SEED oferece a possibilidade de o professor somar 15 pontos na forma de avaliação de seu desempenho, e outros 30 pontos em processos de qualificação e formação continuada, num intervalo de dois anos. Para efetivar a progressão, o professor precisa somar 15 pontos, avançando o equivalente a uma classe. Na referida lei não estão detalhados como acontecem essas avaliações de desempenho e os processos de formação continuada, porém, o oferecimento de ambas é de responsabilidade da SEED. Nesse intervalo de dois anos o professor pode avançar, no máximo, três classes (PARANÁ, 2004). Sobre os aspectos relacionados ao desenvolvimento da carreira, essencialmente ligados ao PDE, os destacarei, ainda nesse capítulo, no tópico relacionado às vantagens obtidas no final do processo.

O último elemento a ser elucidado no que tange a Lei Complementar 103/2004 relativamente ao PDE, diz respeito ao contido no capítulo VII, no

Art. 20. Fica instituído, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, destinado ao Professor, com objetivo de aprimorar a qualidade da Educação Básica da Rede Pública Estadual, de acordo com as necessidades educacionais e sócio-culturais da Comunidade Escolar (PARANÁ, 2004, s. p.).

Nos parágrafos primeiro e segundo do citado artigo, fica estabelecido: a) que o PDE será disciplinado por lei num prazo de um ano após a promulgação da referida lei, e b) que se assim não o for, poderá ser efetivado por meio de Decreto. No entanto, no parágrafo terceiro, afirma-se que

se o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE não for implantado no prazo estabelecido no parágrafo primeiro, o Professor que, contados 2 (dois) anos a partir da promulgação desta Lei, estiver no Nível II, Classe 11, e obtiver curso de pós-graduação *stricto sensu* – mestrado ou doutorado, relacionado à área da educação, será automaticamente promovido para o Nível III, Classe 1, e terá progressão no Nível III a cada interstício de 3 (três) anos, nos termos e condições estabelecidos nesta Lei (PARANÁ, 2004, s. p.).

No entanto, seguindo a escrita da lei, nos primeiros parágrafos do artigo acima citado, o PDE foi implementado por meio de Decreto exatamente um ano após a sanção da lei acima referida. Assim, pelo Decreto n.4482/2005, o Plano de Desenvolvimento Educacional foi oficialmente implantado no Estado do Paraná.

3.1.2 O processo de construção das Diretrizes Curriculares dos ensinos Fundamental e Médio no Estado do Paraná

As Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná são lançadas oficialmente nesse ano de 2009. No entanto, o processo de construção desse documento remete ao ano de 2003 (PARANÁ, 2009). Proponho-me, nesse momento, a evidenciar fatores importantes de como a construção desse documento constituiu-se em um processo de formação continuada dos professores da Rede e possíveis implicações/influências do texto final das Diretrizes Curriculares para o desenvolvimento do PDE.

É importante ressaltar que, inicialmente, havia Departamentos distintos no interior da SEED para a tarefa de organizar a construção das Diretrizes, um para o Ensino Fundamental e outro para o Ensino Médio, e, por conta disso, alguns documentos, relativos a algumas áreas do conhecimento, possuem caráter específico de acordo com o Departamento responsável pela sua elaboração. No entanto, essa divisão da SEED em Departamentos foi suprimida no decorrer do

processo. Agora há apenas o Departamento de Educação Básica e a versão final das Diretrizes é uma só para os professores tanto do Ensino Fundamental como do Ensino Médio (PARANÁ, 2008).

As discussões sobre a construção das Diretrizes Curriculares para a Educação Básica no Estado, como processo de formação continuada, iniciou a partir de um diagnóstico da realidade das escolas paranaenses que apontava

a ausência de reflexão sistematizada sobre a prática educativa que ali ocorria, e o foco da formação continuada, então oferecida, fugia da especificidade do trabalho educativo e situava-se em programas motivacionais e de sensibilização, em sua grande maioria. (PARANÁ, 2008, p. 7)

A construção das Diretrizes contou com a participação dos 32 Núcleos Regionais de Educação (NRE), o que significou aproximadamente, só para o Ensino Fundamental, 1.900 escolas, atingindo cerca de 36.000 professores.

Nesse sentido, para suprir a carência de uma matriz curricular e também incentivar a participação dos professores nesse processo, de forma a aproximá-los dos estudos de sua área de atuação, contribuindo na construção desse aporte curricular, esse processo procurou obter legitimidade para que houvesse realmente a inserção e contribuição efetiva dos professores.

No lançamento oficial das Diretrizes, a Secretária de Estado da Educação, Yvelise Arco-Verde, afirmou que uma das questões enfrentadas na construção do documento era a crença na falta de legitimidade de semelhante projeto, que, ao final, de acordo com ela, provou ser possível realizar um documento dessa natureza com a participação efetiva dos professores. (SEED, 2009).

No entanto, apesar dessas e outras preocupações, nos anos acima citados deu-se o processo de construção das Diretrizes concomitante a essa proposta de formação continuada dos professores. De acordo com o documento final das Diretrizes,

durante os anos de 2004, 2005 e 2006 a Secretaria de Estado da Educação promoveu vários encontros, simpósios e semanas de estudos pedagógicos para a elaboração dos textos das Diretrizes Curriculares, tanto dos níveis e modalidades de ensino quanto das disciplinas da Educação Básica (PARANÁ, 2008, p. 7).

Dessa forma, nos anos seguintes (2007 e 2008)

a equipe pedagógica do Departamento de Educação Básica (DEB) percorreu os 32 Núcleos Regionais de Educação realizando o evento chamado DEB Itinerante que ofereceu, para todos os professores da Rede Estadual de Ensino, dezesseis horas de formação continuada. Em grupos, organizados por disciplina, esses professores puderam, mais uma vez, discutir tanto os fundamentos teóricos das DCE quanto os aspectos metodológicos de sua implementação em sala de aula (PARANÁ, 2008, p. 7).

Nesse sentido, é evidente que o processo de construção das Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná - na forma como foi concebido, pretendendo que os professores, ao contribuir diretamente na sua construção, fizessem desses estudos um processo de formação continuada - caracteriza-se como importante antecedente histórico do PDE. Afinal, configura-se como processo de formação continuada anterior ao instituído pelo PDE.

Além disso, no documento síntese do PDE – versão preliminar de maio de 2009 fica clara a referência às Diretrizes Curriculares, relativamente à ênfase que se dá ao fato de que as atividades propostas pelo PDE têm, entre outros objetivos, o intento de que os professores tenham conhecimento sobre as Diretrizes Curriculares de sua disciplina específica, e que aprofundem discussões relativas a esse tema, propiciando um aprofundamento teórico-metodológico (PARANÁ, 2009).

3.2 DE COMO OS PROFESSORES ERAM E SÃO SELECIONADOS PARA PARTICIPAR DO PDE

Esse tópico trata de dados, extraídos essencialmente de documentos oficiais, sobre os professores que puderam e podem participar do PDE e como foi e é atualmente o processo seletivo para que estes ingressem no programa.

3.2.1 Quem pode fazer o PDE?

O primeiro fato a ser levado em consideração no que tange à seleção para o PDE é uma breve análise dos pré-requisitos que os professores precisam cumprir para pleitear a uma vaga no programa. Um dos pré-requisitos, ou melhor, a delimitação do público alvo do programa, é a primeira prerrogativa a ser destacada. O professor da Rede Pública de Educação do Paraná, para participar do PDE, precisa pertencer ao Quadro Próprio do Magistério (QPM), no Nível II e Classe 11 da Carreira (PARANÁ, 2005). Pertencer ao Quadro Próprio do Magistério significa dizer que o professor estabelece um vínculo de emprego com o Estado obtido por meio de aprovação em concurso público (PARANÁ, 2004). Todavia, de acordo com essas informações posso aferir que aqueles aprovados em Processo Seletivo Simplificado, os professores PSS, por não estarem inseridos no regime QPM, estão entre os que não podem pleitear uma vaga no programa.

Para evidenciar de forma mais clara o que significa este estágio da carreira (QPM, Nível II, Classe 11), faço novamente uso da Lei Complementar nº103/2004, que regulamenta o Plano de Carreira dos Professores, o qual contém como se dão as promoções e progressões na carreira destes.

O professor, de acordo com lei acima citada, é

servidor público que exerce docência, suporte pedagógico, direção, coordenação, assessoramento, supervisão, orientação, planejamento e pesquisa exercida em Estabelecimentos de Ensino, Núcleos Regionais da Educação, Secretaria de Estado da Educação e unidades a ela vinculadas (PARANÁ, 2004, s. p.).

Dessa forma, o professor QPM, Nível II, classe 11, precisa, no mínimo, para estar nesse estágio da carreira, ter concluído um curso de pós-graduação, afinal, como foi evidenciado no tópico anterior, somente dessa forma poderia estar no Nível II da carreira. Também levando em consideração que o professor avança, em dois anos, no máximo três classes, e que a primeira progressão corresponde à passagem pelo estado probatório, que dura três anos após a contratação (posse) – dos que foram aprovados em concurso público –, e sabendo que quando da promoção ao Nível II, o professor passa a ocupar a mesma classe de antes da

promoção, só que no Nível superior, é possível afirmar que, para chegar a esse estágio da carreira o professor precisa estar em serviço, participando dos processos de qualificação profissional e formação continuada e avaliação de desempenho oferecidos pela SEED, durante, pelo menos, nove anos.

3.2.2 A seleção: como ingressar no PDE?

O primeiro processo seletivo para ingresso no PDE se deu no ano de 2006, ano anterior à implementação efetiva do programa. O processo consistia em uma prova e, num segundo momento, avaliação dos títulos dos professores pré-selecionados. A documentação necessária para a comprovação nesse exame de títulos tratava-se da cópia do certificado de conclusão de cursos de pós-graduação *lacto e stricto senso*. Para cada Curso de Especialização concluído na área da disciplina e/ou em Educação, o professor somaria cinco pontos. Já o curso de Mestrado, também na área da disciplina e/ou em Educação, valia doze pontos por curso. Da mesma forma, o Doutorado na área da disciplina e/ou Educação, vinte pontos. Seriam validados apenas os títulos concluídos em cursos reconhecidos pelo MEC. A prova de títulos possuía, dessa forma, caráter classificatório (PARANÁ, 2006).

Já a prova escrita teve caráter classificatório e eliminatório e foi composta por questões objetivas e uma dissertativa (redação). Ambas somadas valeriam cem pontos, sendo sessenta da prova objetiva e quarenta da prova de redação. Ainda conforme o Edital n. 168/2006, estariam classificados os candidatos que atingissem certa pontuação mínima para cada prova, sendo que os professores que tivessem pontuação inferior a 36 pontos na prova objetiva, não teriam sua prova de redação corrigida. Também dessa forma, a pontuação mínima para a prova de redação foi de 16 pontos, para classificação (PARANÁ, 2006).

Acessando à página na internet da SEED e analisando as listas de professores inscritos, posso afirmar que nesse primeiro processo seletivo, em todo o Paraná, foram inscritos mais de 10.000 professores para o suprimento das 1.200 vagas ofertadas. Na Educação Física, cerca de 784 professores inscreveram-se,

para o preenchimento de 90 vagas, o que representa uma concorrência de, aproximadamente, 9 candidatos para uma vaga. (PARANÁ, 2006).

No Edital n. 39/2006 que normatizou a primeira seleção do PDE, no seu artigo 2.2, apresenta-se o critério para a distribuição das vagas do PDE entre as áreas de conhecimento:

A distribuição das vagas pelas 17 (dezessete) áreas de inscrição no PDE foi definida pelo critério da proporcionalidade entre o número de professores concursados nas disciplinas curriculares e o número de vagas abertas para o PDE (PARANÁ, 2006).

Já em 2008, o processo seletivo para os professores que ingressariam no programa em 2009 (turma 2009) sofreu grande mudança. A prova escrita de caráter eliminatório e classificatório e a prova de títulos, tal como haviam sido aplicadas nas duas primeiras seleções, foram substituídas pela apresentação de um pré-projeto de pesquisa, e uma análise da ficha funcional do professor, contando pontuação para Mestrado, Doutorado, participação em GTR (Grupos de Trabalho em Rede) e cursos de formação continuada realizados de janeiro de 2005 a junho de 2008. Além disso, o número de vagas ofertadas aumentou para 2.400. Conforme o previsto no Edital 36/2009 – DG/SEED, em anexo à inscrição *online*, o professor, para se candidatar a uma vaga no programa, precisaria inserir seu pré-projeto

na área de estudo pela qual optou [...] contendo título, justificativa em que se expresse a perspectiva teórica adotada, problematização, objetivo e referências. O préprojeto deverá contemplar questões que envolvam o processo de ensino-aprendizagem ou de gestão escolar, de acordo com a área escolhida, configurando-se como projeto inédito e de aplicação viável na rede pública, visando a melhoria da educação básica por meio da qualificação de professores, alunos ou gestores (PARANÁ, 2009).

Na Educação Física, quatro eram as áreas de estudo as quais poderiam ser escolhidas pelos professores para fundamentar seus pré-projetos de pesquisa, numeradas em: “1. Educação Física escolar, Ciência e Filosofia; 2. Fundamento teórico-metodológico da Educação Física escolar; 3. Organização do trabalho pedagógico na Educação Física escolar; 4. Avaliação na Educação Física escolar” (PARANÁ, 2009).

3.3 DAS DEFINIÇÕES E PRINCÍPIOS DO PDE

De acordo com a Resolução 1905/2007 que normatiza a operacionalização do PDE, trata-se de programa de formação continuada implementado pela Secretaria de Estado da Educação (SEED) em parceria com a Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI) e as Universidade Públicas Estaduais e Federais do Paraná: Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual de Maringá (UEM) e Universidade do Oeste do Paraná (UNIOESTE) (PARANÁ, 2007).

Em março de 2007, o Governo do Estado do Paraná lança o primeiro Documento Síntese do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, instituindo um processo de formação continuada de professores, que de acordo com este documento, “não encontra modelos públicos similares” (PARANÁ, 2007, p. 8). Nesse documento, faz-se referência ao Plano de Carreira do Magistério, instituído pela Lei Complementar n.103 de 15 de março de 2004, momento em que o PDE começa a ser idealizado. Apóia-se também na LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9394/96, relativamente ao contido no artigo 67, título VI, que prevê, entre outros aspectos, que os sistemas de ensino proporcionem uma integração entre teoria e prática pedagógica e um tempo reservado para estudos e avaliação incluso na carga horária dos professores (PARANÁ, 2007).

É importante frisar também que, contido nesse documento síntese, estão cinco pressupostos do programa, os quais podem ser representados por: a) o entendimento de que o professor é um produtor de conhecimento no processo de ensino-aprendizagem; b) a formação proposta no PDE está atenta aos reais problemas da Educação Básica; c) uma superação do modelo de formação continuada homogêneo e descontínuo; d) a formação pelo PDE prevê uma integração com as Instituições de Ensino Superior Públicas; e por último, e) o PDE prevê o debate na escola visando a construção coletiva do saber (PARANÁ, 2007).

Sobre esses princípios do PDE, houve uma pequena, porém importante, mudança na sua redação. No primeiro documento oficial contendo esses pressupostos, o texto frisava o professor como um produtor de conhecimento. Nos

outros documentos, a partir desse momento, num esforço de aprimoramento conceitual, o professor é reconhecido como produtor de saberes sobre o processo de ensino-aprendizagem (PARANÁ, 2007; 2008; 2009).

3.4 DAS TAREFAS E OBRIGAÇÕES DE RESPONSABILIDADE DOS PROFESSORES PDE

Nesse tópico explico alguns aspectos organizacionais do PDE, relativamente às tarefas e obrigações dos professores participantes do programa, evidenciando as diferenças entre os professores que decidiram validar algum curso de pós-graduação *stricto sensu*, os chamados professores titulados, e os professores que não possuem ou decidiram não validar cursos de Mestrado ou Doutorado, participando na categoria de professores PDE.

3.4.1 O professor PDE

Para os professores que não possuem curso de Mestrado ou Doutorado, ou optaram por não validá-los, fazendo o programa em dois anos, o PDE pressupõe algumas atividades obrigatórias e uma atividade opcional. Procuro agora elucidar essas atividades, suas principais características e o tempo-espço proposto para a sua execução. É importante destacar que, após a leitura dos documentos síntese do PDE em suas versões preliminares, apresentados a cada ano desde 2007 – primeiro ano do programa –, para cada uma das três turmas até agora participantes, notei que as atividades propostas aos professores como “obrigatórias” não sofreram alterações. Portanto, passo agora a descrevê-las brevemente.

Com relação ao tempo hábil para a realização das tarefas, no caso dos professores PDE, ele é de dois anos, divididos em quatro períodos semestrais. No primeiro ano os professores são afastados em 100% das suas atividades didáticas e, no segundo ano, em 25%. As atividades do programa ao longo dos períodos, para os professores PDE, somam 952 horas, carga-horária semelhante, de acordo com a

Resolução n. 4341/2007 aos cursos de Mestrados das Instituições de Ensino Superiores (IES) públicas (PARANÁ, 2007).

Regulamentado na normatização operacional do PDE, ainda mediante a Resolução nº 4341/2007, o que é de responsabilidade do professor, de acordo com o artigo 10º, são os seguintes itens:

- I. Cumprimento das atividades estabelecidas pelo PDE.
- II. Elaboração e execução de Plano de Trabalho sob a orientação dos Professores Orientadores das IES.
- III. Orientação aos Grupos de Trabalho constituídos por professores da Rede.
- IV. Elaboração de material didático, em consonância com o objeto de estudo constante no seu Plano de Trabalho (PARANÁ, 2007).

O plano de trabalho deve ser estruturado de acordo com as demais atividades que serão aqui expostas. Precisa ser construído sob a orientação dos professores-orientadores das Universidades credenciadas e é uma atividade obrigatória para o primeiro período do PDE.

Quanto aos seus elementos organizacionais, enquanto plano integrado de formação continuada, o PDE é constituído por três Eixos. O primeiro diz respeito às atividades de interação teórico-práticas; o segundo eixo constitui as atividades de aprofundamento teórico; e o último, dispõe de atividades didático-pedagógicas com utilização de suporte tecnológico (PARANÁ, 2009, s. p.).

No primeiro eixo estão inseridos: o Projeto de Intervenção Pedagógica na Escola; Orientações (de estudo e pesquisa) com professores das IES; Produção Didático-Pedagógica; Grupo de Apoio à Implementação do Projeto de Intervenção Pedagógica e um Artigo Científico (PARANÁ, 2009).

A primeira atividade é de cunho obrigatório para que o professor, ao final do processo, consiga a certificação no PDE. Deve conter tema, título, justificativa, problema, objetivos geral e específicos, estratégias de ação, cronograma e referências. Esse projeto orienta, portanto, o trabalho a ser realizado nas demais atividades do PDE.

Com relação às Orientações nas Universidades, estas deverão ocorrer durante todo o programa. A produção didático-pedagógica refere-se ao material didático que deverá ser produzido e fundamentado pelo professor PDE, de forma coerente e sistematizado no projeto de Intervenção Pedagógica, a ser realizada na escola. Assim, essas produções precisam também “ser consideradas como material

didático a ser utilizado pelo Professor PDE em situações específicas e planejadas, como subsídio ao trabalho a ser desenvolvido junto a alunos e/ou professores” (PARANÁ, 2009, s. p.).

Já o Grupo de Apoio à Implementação do Projeto de Intervenção Pedagógica é uma atividade opcional que consiste na formação de um grupo de estudos pelo professor PDE no local que ocorrerá sua intervenção para articular melhor a implementação de seu projeto na escola.

Este Projeto de Intervenção, contendo a sistematização da produção didático-pedagógica, é uma atividade obrigatória do terceiro período. Ele é um resultado da participação em cursos, seminários, orientação nas IES e outras atividades do primeiro ano de PDE e visa intervir no sentido de contribuir para a “superação das fragilidades e problemas apontadas pelo Professor PDE na sua disciplina/área para ser investigada no seu tema de estudo, com a finalidade de promover a melhoria qualitativa do ensino na escola de execução do Projeto” (PARANÁ, 2009, s.p.).

Por fim, como última atividade desse eixo, está o trabalho final, a ser apresentado no último período do PDE. É um artigo científico que

deverá abordar questões julgadas essenciais relativas à sua trajetória no Programa, decidindo com o Professor Orientador, tanto a forma (normas ABNT) quanto o conteúdo a ser explorado no artigo (PARANÁ, 2009, s.p.).

No segundo Eixo, que diz respeito ao aprofundamento teórico-metodológico, o professor PDE é inserido em uma série de atividades que intentam um aprofundamento com relação a temas mais gerais da educação e também, mais especificamente, aos conteúdos curriculares de sua disciplina, bem como estudos referentes à metodologia científica. As atividades propostas consistem em cursos, seminários de integração, seminários do PDE e temáticos; inserção acadêmica e teleconferências. Essas atividades ora são desenvolvidas pela SEED, ora pelas IES conveniadas (PARANÁ, 2009).

Os cursos relacionam-se com as disciplinas específicas, “sempre na sua relação com as diretrizes da Educação Básica” (PARANÁ, 2009, s.p.). Os seminários de integração buscam explicar detalhadamente a estrutura organizacional do PDE aos professores. Já os seminários do PDE, são realizados no início de cada período e objetivam apresentar as especificidades das atividades para cada momento. Os seminários temáticos caracterizam-se por explanações sobre

temas educacionais nucleares, com palestrantes de “reconhecida referência” (PARANÁ, 2009, s.p.). A inserção acadêmica diz respeito à participação dos professores PDE em eventos, projetos de pesquisa, ou outra atividade orientada pelo professor da Universidade, no primeiro e segundo períodos. Por fim, as teleconferências propiciam um mecanismo de interação via recursos tecnológicos apropriados (PARANÁ, 2009).

O terceiro eixo das atividades do PDE, as atividades didático-pedagógicas com utilização de suporte tecnológico, pressupõe a extensão da formação aos demais professores da Rede, não participantes do PDE. Isso porque, com a utilização de recursos tecnológicos apropriados, as atividades desse terceiro eixo buscam uma interação formativa entre os professores PDE e os demais professores. Compõem esse eixo: o GTR, Grupo de Trabalho em Rede; cursos em informática básica e ambientação em SACIR e MOODLE.

O PDE caracteriza-se, de acordo com os documentos oficiais, como um programa de formação continuada em rede. Isso porque pressupõe como atividade obrigatória aos professores PDE um trabalho de formação continuada à distância destinado aos demais professores na Rede de Educação Básica do Paraná. Esse trabalho, realizado de forma virtual, objetiva a busca por uma alternativa na formação continuada, um enriquecimento didático-pedagógico através, por exemplo, das leituras desenvolvidas no grupo e a socialização do Projeto de Intervenção Pedagógica na escola do professor participante do PDE. Essa atividade acontece no segundo e terceiro período. Cada professor PDE deve coordenar um GTR, e nesse ano, o número máximo de participantes por grupo é de 30 professores. Essa atividade deve ter 64 horas de duração. Durante o período de realização do GTR, o professor PDE deve acompanhar todas as etapas do processo e, ao término, elaborar um relatório final. Em anexo neste trabalho há o cronograma de realização do GTR com as atividades que são propostas no grupo. “Para os demais professores da Rede, inscritos no GTR como participantes, a carga horária será de 60 horas, o que equivalerá a 9 pontos para a progressão na carreira” (PARANÁ, 2009, s.p.). De acordo com a Instrução n. 005/2007, podem participar do GTR “professores do Quadro Próprio do Magistério - QPM - em exercício na Rede Pública Estadual de Ensino do Paraná, conforme sua área de concurso” (PARANÁ, 2007, p.1).

Para realizar essa atividade, o professor PDE, no primeiro período, faz cursos oferecidos pela SEED de Informática básica e também de ambientação na plataforma MOODLE, veículo de comunicação para o GTR. Outro curso oferecido é o de ambientação no SACIR – Sistema de Acompanhamento e Integração em Rede.

O SACIR “registra e faz o acompanhamento de todas as ações desenvolvidas pelo Professores PDE no âmbito do Programa” e tem como público que o acessa o professor Coordenador da IES, o professor PDE, o Representante do NRE, o orientador da Universidade e a Equipe da coordenação do PDE na SEED (PARANÁ, 2009, s.p.).

3.4.2 O professor PDE titulado

O professor da Rede Estadual de Educação Básica que optar por validar seu curso de pós-graduação *stricto sensu* poderá fazer o PDE em um ano. São 504 horas em atividades que compreendem co-orientação a professores PDE, atividades de docência em eventos promovidos pela SEED, como mini-cursos e oficinas, e está isento de coordenar um GTR. Além disso, realiza apenas uma disciplina na Universidade sob a orientação do Professor da IES. As demais atividades são idênticas às descritas anteriormente, referentes ao Professor PDE.

Na resolução nº2637/2007, que dispõe de questões relativas ao afastamento do professor de suas atividades para dedicação ao programa, fica estabelecido no artigo 4º que

- O professor excluído, [...] ou que vier a desistir do Programa no seu decorrer, sem justificativa deferida pela Coordenação do PDE, terá que:
- I. ressarcir, ao erário público, os gastos advindos do seu afastamento profissional.
 - II. retornar imediatamente ao seu estabelecimento de lotação (PARANÁ, 2007, s.p.).

3.5 DAS VANTAGENS AO FINAL DO PROCESSO

Após obter a Certificação no Programa de Desenvolvimento Educacional, o PDE, o professor concluinte do programa é promovido ao Nível III, Classe 1 da carreira. Dessa forma, seu salário tem um aumento no valor de 5% ao salário do Nível II, Classe 11. Levando em consideração que os valores fixados tratam de um regime de trabalho de 20 horas semanais, o acréscimo ao valor de seu salário será de R\$ 52,43 (cinquenta e dois reais e quarenta e três centavos). No entanto, se o professor possuir um regime de trabalho de 40 horas semanais, devido à aprovação em dois concursos públicos, estando no mesmo estágio da carreira nos dois padrões, o aumento real no salário é de cerca de R\$ 104, 86. Em anexo a essa pesquisa está a tabela de vencimentos de todos os Níveis e Classes da Carreira do Magistério Público do Estado do Paraná (PARANÁ, 2004, s.p.).

4 OS PROFESSORES FALAM, SUAS TRAJETÓRIAS DE VIDA EXPLICAM.

É possível notar em estudos da área da Educação Física uma inquietação sobre a pouca ressonância dos avanços teóricos produzidos nas décadas de 1980 e 1990 sobre a prática pedagógica dos professores na escola (SANTOS; BRACHT; ALMEIDA, 2002; CAPARROZ, 2000). E as produções têm avançado no sentido de entender esse fato, buscando afastar extremismos que podem ser representados por duas proposições. A primeira é a de que o professor é simplesmente o único culpado de tal “fracasso”, sem levar em consideração, de um lado, a escola como (re) produtora de relações, modos que por vezes resistem à mudança, entre outros aspectos, e, por outro, a pessoa que é o professor, suas dificuldades, sua trajetória, o caminho percorrido por ele na construção de sua identidade profissional (SANTOS; BRACHT; ALMEIDA, 2002). A segunda diz respeito a certo “endeusamento” da figura do professor, como se a falta de comprometimento pedagógico fosse imposto a ele pelas condições macroestruturais, sem que ele pudesse esboçar a menor resistência.

Na análise das entrevistas, em que passo agora a responder à inquietação de desvendar os fatores decisivos que motivaram os professores pesquisados a participar do PDE, não posso deixar de apontar que não ignoro as condições “macro” em que eles estão inseridos. Falo das condições que produzem a materialidade da vida dessas pessoas. No entanto, levar em consideração a influência macroestrutural instiga-me no sentido de perceber como pessoas expostas a uma condição social semelhante, percebem e significam as relações microestruturais de forma distinta.

Neste último capítulo, de início caracterizo os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa: como os professores foram contatados, critérios para a escolha destes, como ocorreram as entrevistas, entre outros aspectos. A seguir, utilizo tópicos para evidenciar categorias de análise no intento de demarcar momentos importantes nas trajetórias estudadas, visando responder ao problema do estudo.

4.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Pelos motivos explicitados na introdução desse trabalho, o número de sujeitos investigados foi reduzido de quatro para três. Os critérios para a escolha dos indivíduos eram: 1) ser professor PDE da turma 2008 ou da turma 2009; e 2) ter como IES orientadora a UFPR, por questões relativas à acessibilidade.

Dentro desses critérios procurei contatar professores PDE que participavam de atividades de orientação na UFPR. Três indivíduos foram contatados, duas professoras e um professor. Ao entrar em contato com esses sujeitos explicava a eles o intento da pesquisa e também explicitava os fatores relevantes em minha história de vida que acabaram por constituir o interesse por tal temática.

A partir dessa conversa inicial, perguntei aos professores se havia o interesse por parte deles de contribuírem na execução da pesquisa. Todos consentiram livremente em participar da investigação. No entanto, uma das professoras acabou tendo problemas de ordem pessoal, os quais não foram evidenciados, que a impediram de comparecer aos sucessivos encontros previamente agendados para a realização das entrevistas. Dessa forma, os sujeitos pesquisados somaram dois, um professor e uma professora.

Num segundo momento, quando da realização das entrevistas, os professores autorizaram a gravação da mesma, para posterior transcrição. Desde o primeiro momento, os professores foram contatados individualmente, e também dessa mesma forma aconteceram as entrevistas, as quais foram orientadas por meio de um roteiro elaborado exclusivamente para este fim (apêndice, p. 89).

Após os professores autorizarem a gravação das entrevistas, foi explicado a eles o conteúdo das perguntas, e reforçado que as respostas obtidas seriam utilizadas apenas para os fins da investigação.

As entrevistas aconteceram separadamente e em locais diferentes. A primeira professora foi entrevistada nas dependências do Departamento de Educação Física da UFPR, no mês de novembro, e nossa conversa durou aproximadamente uma hora. Já o segundo professor foi entrevistado na biblioteca do Prédio D. Pedro I, um dos prédios da UFPR no centro de Curitiba, no final do mês acima citado, e também durou cerca de uma hora.

O passo seguinte dos procedimentos metodológicos foi a transcrição das entrevistas. A partir dessa transcrição passei a destacar na fala dos professores fatos marcantes em suas histórias de vida, que aqui aparecem nos tópicos abaixo como categorias de análise de suas trajetórias.

Os professores participantes da pesquisa são a Professora Jéssica e o Professor Carlos³, com 46 e 51 anos respectivamente, ambos com 26 anos dedicados ao exercício da docência em Educação Física.

Jéssica é professora PDE da turma 2008 e o professor Carlos é da turma 2009. Os dois possuem cursos de pós-graduação, os quais somaram-lhe pontos na prova de títulos. A professora Jéssica possui um curso de Especialização e um de Mestrado; já o professor Carlos tem mais um curso superior em Pedagogia e uma Especialização. É importante ressaltar que a Professora Jéssica optou por não validar seu Mestrado, entrando na categoria de professora PDE e não professora PDE titulada. Sobre esse aspecto explicitarei mais adiante quando trato das expectativas e avaliações do PDE de acordo com a voz dos professores.

4.2 ASPECTOS RELEVANTES NA INFÂNCIA E NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR QUE OS PROFESSORES TIVERAM

Ao ouvir as histórias de vida dos dois professores, aqui chamados de Jéssica e Carlos, procuro perceber os fatores decisivos em suas trajetórias pessoais que acabaram por fomentar sua entrada em um programa de formação continuada, caracterizando traços de sua identidade profissional.

Começo, então, evidenciando os momentos destacados pelos professores em sua infância e na Educação Física escolar, os quais podem contribuir na compreensão de fatores relevantes que os levaram a escolher a Educação Física (escolar) como campo de trabalho.

Os dois professores são paranaenses, não nascidos em Curitiba. As razões que os trouxeram a morar e trabalhar aqui são distintas. Enquanto a professora Jéssica – que ficou em sua cidade natal até casar-se e a partir daí mudar-se

³ Os nomes de ambos os professores foram modificados para preservar as suas identidades.

constantemente, em razão do trabalho do marido, que era frequentemente transferido – está há 10 anos na cidade de Curitiba, o professor Carlos veio para a cidade para fazer seu curso de graduação em Educação Física, no início dos anos 1980. Trabalhou aproximadamente 20 anos em sua cidade natal, depois de formado, mas, no entanto, retornou à Curitiba há seis anos.

É importante perceber nas trajetórias de vida dos professores, momentos na infância que parecem evidenciar influências em suas escolhas profissionais. A professora Jéssica relata que quando criança teve contato com uma série de possibilidades de práticas corporais, como fica evidenciado pela seguinte passagem, momento inicial de conversa:

Eu brincava na rua, eu gostava de...de ficar sempre inventando alguma coisa, subindo em árvore, essas coisas assim. Sempre tive um contato, assim, muito grande, né, com a natureza e com o movimento, assim, sempre tive bastante...é, habilidades, digamos assim, corporais, né? Pular corda, trepar em coisas, virar pirueta e coisa e tal. [...] eu gostava de tudo que era relacionado ao movimento: dança, jogos, esportes e ...balé, essas coisas assim. (Professora Jéssica)

Nesse sentido, há mais um aspecto a ser destacado na fala da professora, relativamente a sua infância. Ela afirma que tinha o desejo de ser professora. Dessa forma, com as experiências vivenciadas nesse período, ela conta que

eram duas coisas que fizeram parte da minha infância: era brincar com o corpo com as mais diversas formas e...brincar de ser professora que era um sonho que eu queria e que eu almejava, né, gostaria de ser (Professora Jéssica).

Já o Professor Carlos relata uma experiência que configurou certa dificuldade em realizar as atividades que gostaria na infância, que foi uma queda do berço, a qual o obrigou a fazer uma cirurgia, com um ano e dois meses de idade, por conta da ruptura de seus tendões de Aquiles. A partir daí ele teve que usar botas ortopédicas, as quais o impediam de realizar algumas brincadeiras, como fica evidenciado na passagem: “eu queria correr, eu queria jogar bola e ninguém deixava porque a... a bota era pesada, dura e machucava as outras crianças.” (Professor Carlos).

Apesar dessa dificuldade, Carlos relata que as condições que se apresentavam para ele na infância eram muito favoráveis à prática de várias

brincadeiras, mas é importante evidenciar que, entre elas, a primeira destacada pelo professor tem estreita relação com o universo esportivo:

o lugar onde eu nasci, eu nasci em frente de um estádio de futebol, né? E na minha casa tinha um gramado que ele era enorme, então daí veio lá já o gosto de jogar bola, o gosto de correr. Eu nasci numa cidade de interior que...além de tudo tinha mar, tinha rio, imagine você uma criança, né, vendo tudo isso na tua frente, é lógico que ele vai querer aproveitar e...então foi uma infância legal, bacana. (Professor Carlos)

Dessa forma, pelo que foi destacado pelos professores, é possível perceber que a infância deles, fora do contexto escolar, foi cercada de inúmeras possibilidades de manifestações corporais.

Entre os elementos relevantes que podem ajudar na compreensão desse momento na vida de cada um dos professores, está a questão da Educação Física escolar que a eles foi oferecida.

Um dos aspectos que evidencia certa distinção entre as trajetórias desses professores situa-se em como foi a Educação Física escolar de ambos. O professor Carlos relata que nas primeiras séries da escolarização, o antigo primário, as vivências proporcionadas pela Educação Física eram motivadas pela prática de exercícios, corridas, jogos e brincadeiras, e ele faz uma identificação entre o que foi oferecido a ele na escola e como a Educação Física continua sendo contemporaneamente:

a minha Educação Física na escola, você sabe que na época, com esse tempo, né, que a gente estava na escola a Educação Física é...exercício, né? Pra desenvolver...é... corrida, jogos, brincadeiras, não tem muita mudança com hoje...com aluno lá de primeira a quarta série ele tem a sua aula. (Professor Carlos)

Jéssica, nesse sentido, traz outras questões relevantes no que tange suas experiências com a Educação Física escolar. Ela tece elogios à atuação das professoras as quais, tanto nas séries iniciais (antigo primário), quanto nas finais do ensino fundamental (antigo ginásio), lhe proporcionaram oportunidades de vivenciar uma série de possibilidades no que tange às manifestações corporais. Sobre a sua primeira professora de Educação Física, Jéssica conta que

ela trabalhava tudo que você possa imaginar em termos de, de vivências corporais [...]Ela não trabalhava a questão do esporte, pré-desportivo, essas coisas, ela era fantástica, ela trabalhou...tudo o que você possa imaginar

dentro das práticas corporais, ela apresentava várias possibilidades pra gente (Professora Jéssica).

Com relação às séries finais do ensino fundamental, relativamente à Educação Física, a Professora Jéssica relata:

no ensino fundamental eu tive uma professora também que trabalhou com várias, várias coisas e...trabalhava com teatro, com dança, com mímica, com...enfim, com os esportes também, mas trabalhava com atletismo, trabalhava numa outra lógica, assim, sabe? Não de priorizar o maior, o melhor, tal. Ela tinha uma outra relação com a Educação Física que eu acho fantástico pra época (Professora Jéssica).

Pode-se perceber nas falas dos professores que há certa identificação entre o que lhes foi proporcionado nas aulas de Educação Física, durante seus primeiros anos de escolarização, e seu entendimento atual de como a Educação Física deve ser trabalhada na escola. O professor Carlos evidencia isso muito claramente na passagem anteriormente citada. Para ele, a Educação Física que teve quando criança, com aquilo que foi por ele citado: exercícios, corridas, jogos e brincadeiras, não difere muito do que, segundo suas palavras, acontece na Educação Física escolar atualmente, especialmente nas séries iniciais do ensino fundamental. De forma semelhante, Jéssica, ao evidenciar sua admiração por como suas professoras, naquela época, ministravam suas aulas, afirma que

na década de 70 eu tive professoras que tinham uma visão maravilhosa da Educação Física na concepção que eu tenho hoje [...] eu acho assim, que elas estavam a frente do tempo delas (Professora Jéssica).

Quando perguntado sobre como foi sua experiência com a Educação Física escolar nos anos finais do ensino fundamental, antigo ginásio, Carlos não evidenciou claramente os conteúdos trabalhados. No entanto, afirmou que era “normal” e que o professor buscava o desenvolvimento dos alunos, como pode-se perceber na seguinte passagem de sua entrevista: “correu tudo normal, o conteúdo da Educação Física, o professor sempre procurou fazer com que a gente praticasse, né? É...pra que tivesse um bom desenvolvimento” (Professor Carlos).

O professor conta uma história ocorrida em sua cidade natal, no período em que ele e seus colegas mudaram para um colégio novo, o qual, segundo ele, contava com uma “boa estrutura” para as aulas de Educação Física:

eu estudava em um colégio tradicional [...] onde funcionava de primeira à quarta, quinta série à oitava e o antigo científico, né? Daí com a inauguração de uma escola maior nós fomos levados a estudar nesse outro colégio. E nesse outro colégio, pra nossa surpresa, era um colégio grande onde tinha, tudo novinho, campo de futebol, quadra de basquete, quadra de handebol, pista de atletismo, campo de futebol de areia...aí, aquele ano foi um ano perdido, que foi dedicado a Educação Física, e a grande maioria dos meus colegas de classe acabou rodando...devido a, o... a essa paixão pelo...já desde cedo, pela área da Educação Física (Professor Carlos).

É possível perceber pelas falas dos professores que, principalmente nas séries finais do ensino fundamental, eles tiveram conteúdos, ênfases diferentes dentro da Educação Física. Enquanto a Professora Jéssica relata que teve a oportunidade de vivenciar conteúdos ligados a atividades rítmico – expressivas (teatro, dança e mímica), e também esportes como o atletismo, trabalhados de uma forma a não supervalorizar os mais aptos, o Professor Carlos, apesar de não explicitar os conteúdos trabalhados, evidencia, quando relata as condições estruturais do colégio, que os espaços eram destinados à prática esportiva, sem citar qualquer outro tipo de manifestação corporal que poderia ter sido a ele proporcionada.

Dessa forma, posso destacar dois aspectos relevantes na fala dos professores: a) parece haver, para as séries iniciais do ensino fundamental, uma identificação entre o que os dois professores tiveram em sua Educação Física escolar com a Educação Física escolar contemporânea; b) a partir das séries finais do ensino fundamental o Professor Carlos teve a prática esportiva como elemento fundamental de suas aulas de Educação Física enquanto a Professora Jéssica teve oportunidade de vivenciar e aprender sobre outras manifestações corporais, além do esporte.

Nesse momento é importante ressaltar ainda um elemento a mais na fala do Professor Carlos: em alguns momentos parece haver uma identificação entre a “área da Educação Física” com o esporte, como se este e somente ele significasse a primeira. Essa identificação entre Educação Física e esporte, a qual estou me referindo, diz respeito a uma indiferenciação entre os dois, como se a primeira fosse propriamente e exclusivamente o esporte e/ou o esporte caracterizasse tudo o que é a “área da Educação Física”. Nesse sentido, Bracht *et al* (2005), discorrendo sobre os elementos que justificam a obrigatoriedade da Educação Física nos currículos escolares afirmam que

cristalizou-se um imaginário social sobre a Educação Física que a entende, basicamente, como um espaço e tempo escolar vinculados ao fenômeno esportivo: o esporte é o conteúdo central tratado nas aulas pelos professores, é a prática corporal citada e valorizada pelos alunos, é a referência para as atividades extracurriculares da Educação Física e também para as manifestações dos diretores de escola quando se reportam ao seu papel. Nessa distribuição, é principalmente a partir da quinta série do Ensino Fundamental que se fortalece o seu ensino (BRACHT *et al*, 2005, p. 52).

Portanto, nessa primeira categoria de análise, pelos relatos dos professores relativamente à sua infância, é possível afirmar que ambos tiveram acesso a várias possibilidades de manifestações corporais no ambiente não escolar. Na Educação Física escolar, nos primeiros anos do ensino fundamental de ambos, a Educação Física propiciou o trabalho de variados conteúdos, não sendo destacado apenas o aspecto esportivo. Já nas séries finais do ensino fundamental, as trajetórias de vida dos dois professores passam por uma certa diferenciação, a medida que as falas do Professor Carlos parecem evidenciar que a partir desse período as aulas de Educação Física estiveram basicamente envolvidas com o fenômeno esportivo.

Na sequência do processo de escolarização dos sujeitos participantes dessa pesquisa, há ainda mais um elemento que constituiu uma diferença em suas trajetórias: enquanto Carlos cursou o chamado “científico”, Jéssica optou pelo magistério. Sem ter condições de me estender na discussão desse fato, é importante destacar que o magistério era identificado em meados da década de 70, como uma profissão “essencialmente” feminina. Além disso, a própria Jéssica havia manifestado, já na primeira infância, o desejo de se tornar professora.

Esses fatos constituem-se em elementos relevantes no entendimento das trajetórias profissionais desses professores, e contribuem nas análises desenvolvidas posteriormente, as quais pretendem uma compreensão de suas identidades profissionais a partir de suas trajetórias de vida.

4.3 POR QUE EDUCAÇÃO FÍSICA? ELEMENTOS IMPORTANTES NA ESCOLHA DO CURSO

Na análise que me dedico nesse momento, a qual remonta fatos importantes narrados pelos professores que, de acordo com eles, motivaram a escolha pelo

curso de Educação Física, prossigo na discussão de um tema que parece estar no centro de uma diferenciação entre as trajetórias de vida dos investigados: a relação entre a Educação Física e o esporte.

Para responder à questão de como havia feito a escolha pelo curso de Educação Física, o professor Carlos retoma elementos de sua infância, o lugar onde nasceu, os espaços que ele tinha para brincar (dentre eles, os primeiros destacados foram o estádio de futebol e o gramado na sua casa), para afirmar que, a partir dessas vivências, formou-se um “gosto de jogar”, um “gosto de correr” (Professor Carlos).

Ele afirma ainda que “o gosto pela, pela prática do esporte...que a Educação Física na época era muito levada pro esporte, e fez com que...fosse feita essa escolha[...]foi uma escolha assim bem...bem fácil, pois já... ter um gosto do esporte” (Professor Carlos).

Nessa passagem fica evidenciada certa identificação entre a Educação Física e o esporte, tomados pelo depoente quase que como sinônimos. O envolvimento com o esporte, o gosto pela prática do mesmo, constituiu para Carlos uma facilidade na escolha do curso de graduação a ingressar: a Educação Física.

Nesse sentido, as falas da professora Jéssica também retomam fatos ocorridos na infância. Dentre eles, o que já foi evidenciado no tópico anterior: sua vontade de aliar a “possibilidade de trabalhar o corpo e ser professora” (Professora Jéssica).

Ela reforça que essas experiências (da infância) foram determinantes na sua escolha profissional e a Educação Física possibilitaria, segundo imaginava quando da decisão, a realização dos dois desejos: investir na carreira docente e trabalhar com as práticas corporais. Nesse sentido, o campo de trabalho almejado pela professora Jéssica configurava-se no âmbito da Educação Física escolar.

Também fica evidenciada nas falas de Jéssica a influência das professoras de Educação Física que ela teve na escola. Ela afirma que as experiências vivenciadas na Educação Física escolar, desde as primeiras séries até o magistério, constituíram-se em forte influência na escolha da profissão a seguir. A professora Jéssica conta, inclusive que

uma delas, assim, sempre foi, um modelo pra mim, assim, na forma como ela tratava os alunos, assim, sabe? Na delicadeza, na...na maneira em si como ela conduzia as aulas, sabe? A gente tinha muito a coisa do folclore

(...) Eu tive 3 professoras de Educação Física e as 3 foram fantásticas.
(Professora Jéssica)

Nesse momento retorno ao tema da relação entre a Educação Física e o esporte. A professora também relata que em seu histórico o esporte esteve presente, principalmente no último estágio da vida escolar. Praticava a modalidade voleibol, inclusive participando de competições. No entanto, ressalta que seu objetivo não era o rendimento, a alta performance. Ela relata que “gostava de jogar, gostava daquela coisa da bola, das relações, das amizades, de ir lá, treinar, encontrar o pessoal, mas nunca fui, assim, uma atleta de destaque” (Professora Jéssica).

Outro fato que chama a atenção no que tange à escolha pela profissão de professora de Educação Física por parte de Jéssica, foi a prática do balé. E nesse contexto, pela fala da professora, é visível a influência da família, mais especificamente do pai, no não investimento nessa carreira. Ela afirma:

gostava muito de balé, era o meu sonho também, era uma das coisas que eu gostaria de fazer era ser bailarina mas naquela época meu pai não permitia porque balé era considerado uma coisa de mulher...não muito séria, né? Então, imagine ele ia dizer que a filha dele ia ser bailarina?!
(Professora Jéssica).

Por fim, na compreensão dos fatores relevantes que motivaram Jéssica a escolher o curso de graduação em Educação Física, é significativo perceber que sua biografia esportiva não foi unicamente um elemento decisivo, como evidencia a seguinte passagem de sua entrevista:

eu gostava de tudo que era relacionado ao movimento: dança, jogos, esportes e ...balé, essas coisas assim. Bom, aí...escolhi a minha profissão, é...Educação Física, né? Por conta dessa...dessa coisa que eu tinha com relação ao movimento, não pelo esporte, que eu nunca fui assim um...um ícone do esporte, né? Eu era assim...bem...é....mediana, digamos assim...(Professora Jéssica).

Passo, agora, a apresentar ainda alguns aspectos relevantes anteriores a entrada no curso de graduação em Educação Física, relatados pelos dois professores, relativamente à seleção para o ingresso no curso.

Para ingressar no curso, Carlos passou por um teste físico, um “teste de habilidade específica para o esporte”, além da prova de vestibular propriamente dita

(Professor Carlos). Jéssica também passou por uma prova física que definia quem iria ou não ser aprovado para ingressar no curso. Sobre isso ela relata:

Tinha um curso, uma prévia que você fazia para entrar, se você não passasse nessa prévia, você já não entrava no curso e a prévia era feita de habilidades motoras e físicas, de resistência e tudo mais, era uma prova bem difícil... (...) Um teste físico e que iria aferir essas coisas, né? Tua capacidade de corrida, de resistência cardio-respiratória, de flexibilidade, resistência, ritmo, coordenação, tudo isso (Professora Jéssica).

Sobre esse teste anterior ao ingresso no curso, Carlos não emitiu uma opinião. Já a professora Jéssica criticou essa forma de aferir os alunos aptos ou não a entrarem no curso.

Enfim, nas duas trajetórias de vida estudadas, estão presentes influências de experiências vivenciadas na infância na escolha pela Educação Física como curso de formação inicial. Enquanto Jéssica cita a importância da Educação Física escolar recebida, evidenciando aspectos de como suas professoras ministravam as aulas, Carlos evidencia aspectos relacionados às possibilidades de prática esportiva, também presentes nas aulas de Educação Física, o que tornou o principal incentivador para a escolha do curso.

4.4 A FORMAÇÃO INICIAL E A PRÁTICA DOCENTE LOGO DEPOIS DA FORMAÇÃO

Nessa terceira parte do presente capítulo, pretendo, ao ouvir as trajetórias dos professores, apresentar elementos relevantes do período em que fizeram seu curso de graduação, as dificuldades encontradas, as críticas a essa formação, enfim, a percepção dos professores desse momento de vida que constitui uma importante parcela na construção das identidades profissionais de ambos.

O professor Carlos fez o curso de graduação em Educação Física em uma instituição pública em Curitiba, a Universidade Federal do Paraná (UFPR), e a professora Jéssica estudou na Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), particular, na cidade de Joinville (Santa Catarina).

As dificuldades relatadas pelo professor Carlos durante a formação inicial advêm do fato de sair de sua cidade natal, morar sozinho e encontrar um contexto bem diferente do que estava presente em sua vida anteriormente.

A professora Jéssica relata que se decepcionou ao ingressar no curso de graduação, pois, de acordo com ela, este era “voltado para atletas”, como evidencia a seguinte passagem: “no início da graduação, eu já tive, assim, um certo...uma certa decepção assim, porque no meu, na minha época os...a faculdade do curso de Educação Física era destinado para atletas”. De acordo com Jéssica, existiam muitos atletas federados que recebiam uma atenção privilegiada dos professores e muitos desses alunos possuíam bolsa de estudos por competirem pela faculdade. E ela afirma ainda que “os outros, que não eram os ‘bonzões’ lá [risos] nos esportes eram deixados de lado” (Professora Jéssica).

Em contrapartida a essa situação, Jéssica relata sua preferência por “discussões”, de acordo com ela, “mais teóricas”:

eu sempre gostei muito dessa discussão mais teórica, mais...é, no campo da sociologia, da filosofia, da psicologia e o curso não tinha nada disso. Nós não tínhamos filosofia, não tínhamos sociologia, não tinha nenhuma dessas disciplinas...que discutisse essas coisas (Professora Jéssica).

Nessa conjuntura, Jéssica reforça que as avaliações, os procedimentos adotados pelos professores, em sua maioria, durante o curso de formação inicial estavam direcionados à valorização dos melhores, no âmbito, principalmente, do desempenho motor. Ela critica esse fato afirmando que por não apresentar uma boa performance nesse sentido, era “deixada de lado” (Professora Jéssica).

Um episódio parece ter tido grande importância durante os anos de formação inicial da professora Jéssica. Aqui transcrevo o relato integralmente por constituir uma importante tomada de decisão frente às críticas reveladas pela professora, encaminhando uma linha de trabalho que ela percebeu ser interessante no intento de contrariar a perspectiva mais marcante em sua graduação. A professora assim revela:

Aí, tinha uma professora de...de educac...ahn...era Psicologia mas não...era Psicologia de alguma coisa, não me lembro do que que era, voltada pra trabalhar com criança. [...] eu lembro que me marcou porque eu, eu fiz uma prova lá e a professora daí elogiou a minha prova, disse que tava bem legal, que eu tinha uma capacidade de escrita boa e tal...e isso não era valorizado nas outras disciplinas, né? Não. Nas outras disciplinas era valorizado só o

teste físico, de corrida, motor. Como eu não era boa nisso, eu...sempre ficava meio que de lado, assim, né?...Né? Enfim, aí eu já comecei a perceber que não era isso que eu queria, que não era...que eu não queria, é...mais é...eu não queria ser atleta, eu não queria trabalhar nessa perspectiva, daí eu comecei a estudar como que poderia ser uma Educação Física na pré infância, pras crianças, né, que aí não estaria envolvida essa questão da competição que eu fui ficando revoltada com essa coisa, né? Aí eu comecei a estudar a...questões, assim, de recreação, lazer, tudo voltado mais pra criança, pra infância, que eu imaginava trabalhar com isso (Professora Jéssica).

Por hora, destaco a insatisfação de Jéssica quanto a sua formação inicial, relativamente às disciplinas que não eram ofertadas, a maneira como os professores conduziam suas avaliações, entre outros aspectos.

Nesse momento, evidencio alguns aspectos relevantes emergentes da fala do Professor Carlos. Ele não aponta nenhuma crítica à sua formação, pois também não detalha a graduação em termos de conteúdo ou avaliação. Carlos destaca que a dificuldade encontrada em morar sozinho, foi o que mais o prejudicou no início da graduação, porém destaca que

na universidade os professores deixaram a gente bem, bem a vontade, os amigos que a gente faz na faculdade também...você...faz com que você tenha ainda um gosto maior pela própria universidade (Professor Carlos).

Outro elemento relevante que é possível ser captado na fala do professor Carlos relativamente a sua formação inicial em Educação Física, diz respeito ao seu trabalho, durante o curso, como estagiário em várias instituições da cidade, como evidencia a seguinte passagem:

enquanto na universidade eu fiz estágio em várias escolas de Curitiba, né? Junto com a Prefeitura,...fiz um estágio num clube de futebol [...] trabalhei na Secretaria da Cultura e de Esporte como estagiário também nos eventos de fim de semana que a Secretaria promovia, [...] e...os cursos da universidade de extensão, que a universidade te proporciona (Professor Carlos).

Dessa forma, Carlos destaca que esses trabalhos acabaram por ajudá-lo quando da entrada na profissão docente. Ele afirma que ao perceberem de forma positiva o trabalho dele como estagiário, as pessoas podiam visualizar como ele procederia no caso de uma contratação efetiva. Nesse sentido, ele ressalta que esse fato “abriu portas” para a entrada no campo profissional de trabalho (Professor Carlos).

Pela fala dos professores relativamente à sua formação inicial, a forma como nela eles ingressaram, e a época em que ela ocorreu (início da década de 80), é possível afirmar, segundo Betti (1996, p.10) citado por Bracht *et al* (2005, p. 41), que esse modelo de formação caracteriza-se como “tradicional-esportivo”, a medida que ele

ênfata as chamadas disciplinas “práticas” (especialmente esportivas). O conceito de prática está baseado na execução e demonstração, por parte do graduando, de habilidades técnicas e capacidades físicas (um exemplo são as provas “práticas”, em que o aluno deve obter um desempenho físico-técnico mínimo). Há separação ente teoria e prática. Teoria é o conteúdo apresentado na sala de aula (qualquer que seja ele), prática é a atividade na piscina, quadra, pista, etc. A ênfase teórica se dá nas disciplinas da área biológica/psicológica [...]. Este modelo iniciou-se ao final da década de 60 e consolidou-se na década de 70, acompanhando a expansão dos cursos superiores em Educação Física no Brasil e “esportivização” da Educação Física...(BETTI, 1996, p.10 *apud* BRACHT *et al*, 2005, p. 41).

Na sequência da análise proposta para este tópico, passo a apresentar, pela voz dos professores, as dificuldades, as percepções deles no ingresso na carreira docente, e nessa análise a questão do distanciamento entre teoria e prática contida na citação acima também será abordada.

O professor Carlos, na fala sobre o ingresso na profissão, faz emergir certo entendimento do papel que a Educação Física cumpriria na escola, como evidencia a seguinte fala:

queira ou não queira, o professor de Educação Física na escola...ele faz parte, como se fosse uma pessoa da família do aluno. Então, ele se coloca à disposição pra tudo, você tem um diálogo franco [...] Hoje, eu...você pensando eu vou ser um profissional da Educação Física, porque é interessante, faz com que você viva mais a escola, porque você se envolve mais também com a criança (Professor Carlos).

Quando perguntado sobre dificuldades encontradas no campo profissional, na fase inicial do trabalho docente, quando ocorre, de acordo do Huberman (1992), um “choque com o real”, em que se defrontam os conhecimentos obtidos durante a formação inicial e o campo profissional, Carlos afirma que “a universidade, ela te proporciona a parte científica. A prática você vai aprender no dia a dia.” (Professor Carlos). Parece haver, por parte do professor, uma dissociação entre teoria e prática, e nesse ponto posso retomar a discussão sobre o distanciamento que se evidencia entre essas duas categorias.

Pela fala do professor Carlos, o contato com a teoria, “parte científica”, proporcionado pela universidade, encontra severas divergências com o que será trabalhado na “prática” no cotidiano escolar. Parece haver uma dicotomia exacerbada na relação entre teoria (o conhecimento advindo da universidade) e a prática (ação pedagógica na escola). Dessa forma, concordo com Bracht e Caparroz (2007, p.26) ao citarem Tardif (2000, p. 121), apontando que

[...] a relação entre a pesquisa universitária e o trabalho docente nunca é [deveria ser] uma relação entre uma teoria e uma prática, mas é sempre, ao contrário, uma relação entre atores, entre sujeitos cujas práticas são portadoras de saberes.

Ainda com relação ao início da carreira docente, o professor diz que encontrou apoio dos outros professores, inclusive de outras áreas, para a superação das dificuldades advindas do início da carreira. Assim, Carlos reforça que é preciso, ao ingressar em uma carreira que ocupará boa parte da vida do indivíduo, ter certeza das decisões a tomar e, principalmente, gostar muito do que faz, porque, dessa forma, as dificuldades que se apresentam, em todas as profissões, podem ser superadas (Professor Carlos).

Já a professora Jéssica revela que teve dificuldades no ingresso na profissão, ocasionadas, principalmente, por dois fatores: o primeiro relaciona-se à idade da professora na ocasião da entrada na carreira profissional, dando aulas em escolas para ensino fundamental e médio – ela possuía apenas dezenove anos; o segundo diz respeito às divergências e os conflitos com os alunos, professores e com a própria escola sobre o papel que a Educação Física deveria cumprir nesse espaço.

Assim, ela relata que

os alunos queriam esporte, jogar...pra eles, assim, o professor de Educação Física era só aquele que abria a portinha, entregava a bola, e ia lá cuidar deles, né? Entrar pra ficar lá, supervisionando eles, enfim, e ainda mais pra uma professora que tinha a idade deles. Então, você imagina...aí, é...no ensino fundamental, nas séries iniciais, é...a...a dança, por exemplo, era voltada pra festa junina, porque a festa junina era uma festa que revertia em... lucro, em promoção da escola, então tinha que fazer as dancinhas pra festa junina. Isso era uma outra coisa que eu ficava, criticava, né? Porque eu achava assim, que não...não precisava ser assim, aquela coisa só...(?), as crianças tinham que dançar e fazer aquilo que elas achavam que era legal, que sentiam prazer naquilo, e pronto e mostrar isso pros pais. Não tinha que ser aquele show, entende? Era...era...então eu sempre fui uma pessoa que encontrou dificuldades, assim, porque eu sempre fui contrária o...ao que a maioria pensava, aí eu não tinha muito é...adeptos, né (Professora Jéssica).

Posso afirmar, pelas colocações dos professores, que ambos encontraram dificuldades, embora de naturezas distintas, no ingresso na profissão. A professora Jéssica relata de forma mais detalhada de que ordem foram essas dificuldades, enquanto o professor Carlos aponta que as mesmas decorreram de uma diferença entre o que ele viu na formação inicial e a prática pedagógica na escola, ressaltando que contou com a ajuda de outros professores para alcançar a sua superação. Já Jéssica, por apresentar sérias divergências, inclusive com os outros colegas de trabalho, sobre como a Educação Física deveria ser encarada e trabalhada na escola, não obteve, de início, apoio dos mesmos.

Pelas falas acima apresentadas fica evidente que o foco de preocupação dos professores com relação à área de trabalho era distinto, pelo menos naquele momento. Enquanto Jéssica, de certa forma, travava embates nas discussões acerca dos conteúdos da Educação Física e como trabalhá-los metodologicamente, como nos exemplos citados, Carlos apresentava como preocupação central, o reforço da idéia do papel do professor de Educação Física estabelecer uma relação fraternal com os alunos.

4.5 FORMAÇÃO EM SERVIÇO: CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO E FORMAÇÃO CONTINUADA

Nesse momento, procuro abordar aspectos relevantes nas falas dos professores quanto aos estudos que fizeram estando em serviço, essencialmente os cursos de formação continuada oferecidos pela SEED e os de pós-graduação, de iniciativa dos próprios professores.

A professora Jéssica formou-se no início da década de 1980, trabalhou em escolas da iniciativa privada e pública. Sete anos depois de concluir o curso de graduação, mudou-se de cidade e passados mais dois anos, ingressou num curso de pós-graduação. De acordo com suas falas, a mudança de cidade influenciou sobremaneira no ingresso nesse curso de pós-graduação, afinal, a cidade que

passou a morar oferecia melhores condições para tal. Isso se confirma na seguinte passagem:

eu fiquei daí quase 10 anos pra fazer a pós [graduação], né? Porque no interior não tinha, né? A gente não tinha acesso, tinha que escolher: ou você estuda, ou você trabalha. E...porque é...pra estudar tinha que ir pra um outro centro, maior e tal e eu não fiz isso, eu fiquei ali na minha cidade, trabalhando ali, depois que eu tive oportunidade de fazer...porque antigamente era muito difícil, não tinha curso de pós-graduação que nem tem agora, em qualquer lugar, até a distância, né? Antigamente não tinha, só tinha nos grandes centros, assim (Professora Jéssica).

Esse curso de pós-graduação a que a professora se dedicou, uma especialização, foi realizado em 1992, segundo informou, com professores da UNICAMP, e foi na área de recreação e lazer. Ela relata que, nesse momento, teve contato com uma perspectiva teórica da Educação Física diferente da que encontrou no curso de formação inicial.

O professor Carlos, após concluir o curso de graduação, voltou a sua cidade natal e lá ficou trabalhando até 2003, depois retornou a Curitiba. Nesse período, fez outro curso de graduação, dessa vez em Pedagogia, e concluiu uma especialização em Administração Escolar. Ele relata que a escolha por tal temática se deu pelo fato de ocupar cargo de diretor de escola por mais de dez anos. Nesse sentido, ele aponta como elemento motivador para esse curso de pós-graduação, que “uma coisa que também me fascina: a questão de você gerenciar, de você ser um gestor da escola onde você vai conseguir colocar tudo o que você aprendeu na prática” (Professor Carlos).

Perguntada se havia a possibilidade de fazer uma breve comparação entre o curso de pós-graduação e o PDE, a professora Jéssica explicou que não poderia realizar tal tarefa, por tratarem-se de atividades e contextos totalmente diferentes. Ela não explicita diretamente a natureza dessa diferença, no entanto, é possível inferir, a partir de sua fala, que o primeiro curso de pós-graduação que ela fez, que foi na área de lazer e recreação, tratava de uma temática a qual ela não viria a aprofundar nos cursos de formação continuada e nem posteriormente no mestrado, os quais focaram aspectos da prática pedagógica da Educação Física no contexto escolar. Ela aproveitou para detalhar suas atividades profissionais e formativas no período do intervalo entre essas atividades de formação. Já o professor Carlos não explicita diferenças entre a formação continuada e os cursos de pós-graduação, e o

que se evidencia em suas falas é que a formação em serviço é a “continuação” daquilo que o professor já teve contato em sua formação inicial.

A professora Jéssica entrou para a docência em nível superior em 1998, alguns anos depois de concluir sua especialização. Em 2002, ingressou no curso de Mestrado em Educação Física, na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Após mencionar esse fato, ela iniciou, durante a entrevista, um esforço de explicitar sua “linha teórica” e seu “objeto de preocupação” naquele momento de sua vida profissional:

eu entrei [no mestrado] na linha de Teoria e Prática Pedagógica, porque daí eu sabia exatamente o que eu queria, era isso: era trabalhar com a escola, entender como que isso funcionava e... trabalhar com a formação inicial dos alunos. Mas...trabalhar nessa perspectiva do que pode ser diferente da Educação Física que tem hoje, né, na escola, é...o meu objeto de, de preocupação é a escola (Professora Jéssica).

Logo depois da conclusão do mestrado, a professora foi convidada para trabalhar na SEED do Estado do Paraná. É interessante perceber nas colocações da professora, apontamentos sobre esse distanciamento da escola, à medida que estava exercendo sua docência fora da sala de aula, na SEED. Há 10 anos a professora não trabalha diretamente na escola, com aulas de Educação Física. Ela trabalhou na Supervisão escolar na época do início de seu mestrado. Entretanto, apesar de não estar em contato diretamente com alunos e alunas, nas aulas de Educação Física escolar, ela afirma que o trabalho na SEED fez com que ela lidasse diretamente com questões intrinsecamente ligadas ao cotidiano da escola. Também é importante destacar, que, concomitantemente ao trabalho na SEED, e até o ano de 2007, a Jéssica também era docente no Ensino Superior, com a disciplina Prática de Ensino (Estágio Supervisionado), no curso de Educação Física.

Após evidenciar os cursos de pós-graduação feitos por ambos os professores, passo agora a destacar elementos relativos às suas participações em programas de formação continuada oferecidos pelo governo do Estado do Paraná.

Questionado sobre quais programas de formação continuada participou, o professor Carlos coloca que as “capacitações”, oferecidas pela SEED, acontecem praticamente durante o ano todo. Já Jéssica discorre sobre suas inquietações que, de acordo com ela, são os elementos que a impulsionaram a investir na sua formação em serviço. Assim, ela conta que seu anseio

é entender porque que numa escola, por exemplo, que tem cinco professores, quatro não trabalham, fazem aquela coisa chamada “migué-bol” e um trabalha e consegue trabalhar e dar uma aula legal, e consegue é...realmente ensinar alguma coisa pros alunos, transmitir um conhecimento, e aquilo faz a diferença pra eles. Por que que um consegue? E quatro não conseguem? Então tem alguma coisa, sempre me incomodou, sabe? Por que que eu consigo? Por que que quando eu tava na escola eu conseguia fazer e por que que os meus colegas eram contrários? Por que que eles nunca...somavam, sempre tentavam, né, “por água”, pra fracassar minhas idéias, e com relação aos alunos. E...é por uma...sempre foi uma angústia, assim, né, por que que para uns era possível e pra outros não. Que isso sempre me levou a estudar (Professora Jéssica).

É possível notar pelos relatos dos professores diferenças quanto aos motivos dos dois para ingressarem nos programas de formação continuada. Essas diferenças podem ser notadas inclusive pelo aprofundamento nas respostas de ambos. Enquanto a professora Jéssica argumenta suas inquietações sobre como Educação Física pode ser trabalhada na escola, apontando elementos que a motivam a pensar essa prática de modo a entender como ela vem sendo conduzida na escola e o porquê disto, o professor Carlos relata brevemente que participa desses programas de formação continuada para “acompanhar” o que vem sendo discutido na área. No entanto, ele não evidencia nenhuma inquietação para refletir sua prática, além de quê, pelas suas falas, posso inferir que questões relativas às progressões na carreira têm papel relevante, como fica evidenciado no momento em que ele afirma que

o professor, a partir do momento que ele chega, como a gente estava o ano passado, não digo em fim de carreira mas a questão de avanços, na questão de promoção dentro do governo, eu já me encontrava numa última linha de formação. Então, as capacitações nesse tempo ocorriam com frequência, umas eu deixei de fazer, não pelo desinteresse, mas sim pelo que o próprio Estado ia nos proporcionar naquele momento (Professor Carlos).

Como foi mencionado anteriormente neste trabalho, um importante antecedente do PDE, enquanto programa de formação continuada, foi o processo de construção das Diretrizes Curriculares. Dessa forma, perguntada sobre qual e como foi a sua participação nesse processo, a professora Jéssica explica que tudo começou com o convite para trabalhar na SEED. Ela e mais duas colegas, convidadas a trabalhar na SEED, lançaram-se na empreitada de começar a construir as Diretrizes Curriculares para a Educação Física no Ensino Fundamental

Para auxiliar na execução dessa tarefa, Marcos Aurélio Taborda de Oliveira, professor do Departamento de Teoria e Prática Pedagógica da Universidade Federal do Paraná, foi convidado a formar um grupo de estudos com as professoras e atuar, em momento posterior, como consultor na construção das Diretrizes Pedagógicas para a Educação Física (ensino fundamental).

E aí a gente viu que a gente tinha possibilidade de escrever um documento, e coisa e tal e ele (Prof. Marcos Taborda) achou legal a idéia, achou que era bacana o momento, e que a gente tinha que fazer alguma coisa. Aí, [...] quando começaram as discussões pras Diretrizes, o Marcos foi o consultor desse trabalho [...] Nós três, no departamento, recém chegadas de lugares diferentes, mas que com idéias mais ou menos próximas, querendo uma outra cara pra Educação Física no Paraná. Então, eu me sinto assim como que...meio que mãe desse aí, sabe? E assim que foi, eu participei de tudo isso do começo ao fim, até hoje, né? Todas as mudanças que teve lá e enfim (Professora Jéssica).

Questionada sobre a importância das Diretrizes Curriculares para a Educação Básica no Paraná, pela forma como foram construídas e pelos avanços teóricos da área materializados em tal documento, a professora passou a apontar problemas no processo de construção das mesmas. Ela analisa as duas perspectivas teóricas que pautaram essa construção na Educação Física: a da corporalidade e a da cultura corporal⁴. Criticou a divisão inicial entre os departamentos de Ensino Fundamental e Ensino Médio, afirmando que “tinha que ter um documento só e a escola é uma só, e o professor que ta lá é um só, não tem como ter uma Diretriz pro Ensino Fundamental e outra pro Ensino Médio” (professora Jéssica).⁵

Ela explicou os encaminhamentos posteriores à unificação dos departamentos e afirmou que a perspectiva da corporalidade, por não possuir

⁴ Corporalidade e cultura corporal são conceitos presentes na literatura da área da Educação Física, principalmente em produções cujas temáticas perpassam o contexto escolar. Sobre a primeira, vale indicar o artigo de Oliveira; Oliveira e Vaz (2008), no qual é feita uma fundamentação deste conceito posterior ao debate sobre a construção das DCEs. Nesse sentido, os autores afirmam que a corporalidade trata-se da “expressão criativa e consciente do conjunto das manifestações corporais historicamente produzidas, as quais pretendem possibilitar a comunicação e a interação de diferentes indivíduos com eles mesmos, com os outros, com o seu meio social e natural” (OLIVEIRA *et al.*, 2008, s.p.). Sobre o conceito de cultura corporal remeto-me à obra conhecida na área como Coletivo de Autores, (SOARES *et al.*, 1992), na qual os autores fundamentam que “a Educação Física é uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais como: jogo, esporte, dança, ginástica, formas estas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal” (p. 50).

⁵ No capítulo 3 do presente trabalho, mais especificamente no tópico 3.1.2, faço considerações sobre o processo de construção das Diretrizes Curriculares do Estado.

conteúdos sistematizados, como ocorre com a da cultura corporal, não atingiu o entendimento dos professores.

Sobre a participação na construção das Diretrizes Curriculares para Educação Física, o professor Carlos afirma que participou

de várias comissões pra que se fizesse essa...a construção do currículo, a construção, a reestruturação da Educação Física é...no período diurno e no período noturno, então, quando veio essa agora, essa...a Diretriz pra que a gente estudasse. E até com relação a opinião, ela sempre foi muito bem vinda e nós sempre tivemos, fizemos com que essa contribuição de repente fosse aplicada dentro da escola (Professor Carlos).

Quando questionada sobre quais programas de formação continuada participou, a professora Jéssica relata que escreveu um capítulo do livro didático público para o ensino médio e agora escreveu mais um para o ensino fundamental, sendo que esses dois fatos são considerados formação continuada, inclusive obtendo pontuação para progressão na carreira. Ela participou do GTR antes de entrar no PDE, fez o PDE como tutora de GTR e agora irá participar do próximo GTR, dos professores PDE turma 2009. Participou de grupos de estudo realizados aos sábados (são seis encontros), também ofertados pela SEED. E participou de outras modalidades de formação continuada, mas como docente (no sentido de ofertar formação a outros professores), como NRE itinerante. Ela reforça, no entanto, que “ao formar, você se forma também” (Professora Jéssica). O professor Carlos, perguntado sobre quais programas de formação continuada participou, acabou sendo, como já foi apontado anteriormente, um tanto quanto reticente em suas respostas. Disse que a formação continuada acontece durante todo o ano, por meio dos cursos que a SEED oferece e as horas-atividade⁶ dentro da escola.

Perguntada se a experiência nas Diretrizes e os cursos de pós-graduação fortaleceram a sua maneira de pensar a Educação Física, a professora Jéssica, apesar de ter, em outro momento da entrevista, ressaltado as diferenças entre ambas, confirmou e ressaltou que sempre procurou manter-se informada sobre as discussões teóricas da área.

⁶ Regulamentada na Lei 13807/2003, promulgada pelo presidente da Assembleia Legislativa do Paraná em 01 de janeiro de 2003, a hora atividade, caracteriza-se, segundo o art. 3º da Lei supracitada, como “A hora-atividade é o período em que o professor desempenha funções da docência, reservado a estudos, planejamento, reunião pedagógica, atendimento à comunidade escolar, preparação de aulas, avaliação dos alunos e outras correlatas, devendo ser cumprida integralmente no local de exercício”. (PARANÁ, 2003, s.p.).

Avaliando sua participação nos programas de formação continuada, o professor Carlos afirma que “tudo aquilo que vem, que venha pra facilitar a vida do professor, pra fazer com que essa aprendizagem na escola aconteça, é sempre bem vinda” (Professor Carlos). No entanto, interpretando as respostas do professor, como foi colocado anteriormente, a participação nos programas de formação continuada, parece, para ele, estar mais ligada a aspectos profissionais, relativos à progressão na carreira, do que propriamente a inquietações e motivações oriundas da necessidade de pensar e refletir sobre sua prática pedagógica. É importante destacar, no entanto, que consideramos as condições salariais elemento indispensável para o estabelecimento de um maior investimento sobre a prática do professor.

Já a professora Jéssica sintetiza a relevância da formação continuada afirmando que “é a única possibilidade de mudar a realidade da escola. Se os professores não tiverem tempo pra estudar, pra reciclar, e...não vai mudar a realidade” (Professora Jéssica).

Para o professor Carlos, a importância da formação continuada reside no fato de que

a formação continuada nada mais é...a própria palavra já diz, é uma continuação daquilo que você já, já produziu, já passou...é, já passou, né? Então, tudo aquilo que vier de informação nova que você sabe que...o tempo não pára, né? Se você for pensar a tua faculdade de trinta anos atrás, você se perde no tempo e você tem que acompanhar. Se você não acompanhar tudo aquilo que é...são novidades do setor de educação você acaba ficando pra trás. E a formação continuada nada mais é do que colocar o professor é...colocar a formação de como que se encontra hoje a educação, tanto do lado da universidade como do lado da escola (Professor Carlos).

É possível identificar nas falas dos professores, uma vez mais, uma concepção de teoria e prática que merece maior atenção. A professora Jéssica reforça que uma “mudança da realidade” só é possível se houver um tempo para o professor “estudar”, “reciclar”. Parece haver aí apenas um caminho, no qual cabe às teorias a tarefa de fundamentar a prática, deixando inócua a outra face dessa relação “elas [as teorias] precisam, na verdade, ser modificadas pela prática” (BRACHT, CAPAROZ, 2007, p. 27).

Assim, a fala do professor Carlos explicita também o entendimento de que a relação teoria e prática constitui-se numa via de mão única, afinal se o papel da

formação continuada é “atualizar” o professor para que ele “não fique pra trás”, é como se aquilo que ocorre na escola fosse ultrapassado, e que não ofereceria meios para a reconstrução das teorias a partir da prática.

4.6 PDE: POR QUE FAZER?

Ao analisar as trajetórias de vida desses professores em busca da elucidação de fatores decisivos que os levaram a participar do PDE reforço que a minha hipótese para o problema de pesquisa é a de que os aspectos estritamente profissionais, relativos à promoção na carreira e conseqüente aumento de salário, não podem, por si só, explicar o interesse dos professores em ingressarem no referido programa.

Sobre a questão do porque participar do PDE, a professora Jéssica começou a explicitar os fatos que antecederam seu ingresso. Ela afirma que o professor, independente de seu campo de trabalho, tende a se acomodar, executando suas tarefas sem realmente refletir sobre sua prática. Essa tendência, de acomodação, também é evidenciada na fala do professor Carlos, relativamente ao interesse na participação de programas de formação continuada abordado no tópico anterior do presente capítulo. Nesse sentido, posso perceber, na fala dos professores, elementos muito próximos do que é caracterizado por Huberman (1992, p. 44) como uma fase da carreira docente em que o professor sente uma “serenidade” e um distanciamento afectivo (sic) nas funções docentes, a medida que, “o nível de ambição desce, o que faz baixar igualmente o nível de investimento, enquanto a sensação de confiança e de serenidade aumentam”.

Para a professora Jéssica, as inquietações citadas no tópico anterior foram o principal motivo para que ela ingressasse no PDE. Ela conta que, como estava trabalhando na SEED na época da inscrição para o programa, ouvia de colegas que não conseguiria retornar ao cargo na Secretaria caso ingressasse no PDE, ao que ela respondia

não tem problema. Eu dei a minha contribuição já pra área, acho que eu contribuí muito pra Educação Física já... no Paraná e...entende? Com todas essas coisas que a gente fez e tentou, não sei se era o melhor, mas era o

que a gente pôde fazer, né? E...eu quero estudar, então se eu não voltar pra Secretaria, eu volto pra escola, lá que é o meu lugar mesmo, meu lugar é lá, eu só estou aqui na Secretaria provisoriamente, de passagem, eu volto pra escola sem...problema nenhum (Professora Jéssica).

O professor Carlos, ao ser questionado sobre os fatores que foram decisivos para que ele ingressasse no PDE, afirma que o fato do programa propiciar que o professor “veja, analise e produza”, encaixando a pesquisa desenvolvida no perfil da escola com vistas a aplicar as mudanças propostas, objetivando o desenvolvimento do aluno, é um grande incentivo à participação.

Ele reforça que a pesquisa desenvolvida no PDE não deve se encerrar no ato do término do programa, colocando que “a pesquisa, ela vai pra escola, né?, e a escola é um trabalho em conjunto com o grupo todo da escola, pra você conseguir implantar aquilo que você adquiriu durante o curso do PDE” (Professor Carlos). Nesse ponto, posso, ainda mais uma vez, abordar a relação descrita nos tópicos anteriores que diz respeito à teoria e prática, pois a fala do professor parece transparecer a ideia de que é preciso sair da escola para adquirir “algo novo”.

A professora Jéssica afirma que, durante o processo de construção das Diretrizes Curriculares, conheceu a professora Astrid Baecker Ávila (professora do Departamento de Educação Física da UFPR, orientadora do Programa PDE), uma das consultoras do processo na época, e que mais tarde tornou-se sua orientadora no PDE. Jéssica relata que teve uma grande afinidade teórica com a professora universitária, afirmando que

nessa discussão das Diretrizes [...] eu conheci a Ástrid e gostei muito do que ela falava, do que ela dizia. Era exatamente aquilo que eu queria estudar, sabe? E aí tive...a...chance maravilhosa de poder tê-la como orientadora (Professora Jéssica).

Perguntada se considera que seus motivos para ingressar no PDE são os mesmos de seus colegas, Jéssica hesita por um instante, dizendo que não poderia falar por eles, mas aponta o final da carreira e a possibilidade de afastamento da sala de aula como fatores, que, no caso dos seus colegas, parecem ter influenciado para ingressar no programa. No entanto, a professora diz que os que não entraram no PDE com o intento de estudar, se aprofundar, acabaram, no decorrer do programa, adotando essa perspectiva. Isso fica evidente na seguinte passagem:

Alguns é porque estavam no final de carreira, queriam ficar um ano fora da sala, estavam cansados da...escola, sei lá, pelos mais diversos motivos, né? Mas eu acredito que teve muita gente [...] que não foi nessa perspectiva [de investir na sua formação], no decorrer do curso passou a ter essa perspectiva (Professora Jéssica).

Já o professor Carlos acredita que os motivos que levaram seus colegas a ingressarem no PDE não são os mesmos que os seus, afinal, por ser o PDE um programa direcionado a um público-alvo específico, professores a um certo tempo na carreira, ele afirma que alguns professores ingressaram no PDE para terem a possibilidade de atingir a aposentadoria em um nível superior da carreira. No entanto, parece haver aqui uma contradição entre as falas do professor. Em alguns momentos da entrevista ele evidencia a importância do aspecto relativo à promoção na carreira como fator motivador para ingresso no PDE, dizendo, inclusive, que deixou de participar de alguns cursos de formação continuada por já estar, naquele momento, no nível máximo da carreira, e que a participação nesses cursos não acarretaria essa promoção. Dessa forma, as falas do professor parecem evidenciar que os motivos que ele afirma serem relevantes para seus colegas para ingressarem no PDE, são também seus. Isso não significa dizer que são exclusivamente esses os fatores decisivos, mas sim que a questão da promoção da carreira foi um fator importante para que o professor Carlos decidisse participar desse programa de formação continuada.

Quando questiono Jéssica sobre a importância dos aspectos relacionados à promoção salarial e na carreira, enquanto fatores motivacionais para o ingresso no programa, ela é enfática ao afirmar que, no seu caso, esses elementos não foram, de forma alguma, decisivos para que ela fizesse o PDE. A esse respeito ela ressalta:

O salário é 90 reais que aumenta, não faz diferença nenhuma 90 reais, eu...não precisaria ter feito o que eu fiz, ter estudado o que eu estudei[...] A progressão também não...não é assim "ah, agora eu vou passar pra um outro nível..." por que? Porque pra eu chegar no último nível...do PDE eu vou levar 15 anos, só que eu, daqui a 7 anos, me aposento, então eu vou me aposentar antes de chegar no nível máximo pra ganhar aquele salário, digamos, que é almejado pra todo mundo. Então, [...] realmente o que me moveu foi a chance de estudar, me dedicar a estudar, só isso foi o que me moveu (Professora Jéssica).

Antes de iniciar a entrevista ao Professor Carlos, falei brevemente de meu problema de pesquisa e minha hipótese. Assim, o professor começou nossa conversa comentando que

o ingresso no PDE é a oportunidade que o governo oferece de estudar, né, produzir alguma coisa...é...o avanço de carreira, né, financeiro, isso não digo que seja primordial mas...é um...é uma oportunidade, é o que vai motivar você também (Professor Carlos).

Como as falas apresentadas acima evidenciam, é possível perceber, no que se refere às razões que os levaram a ingressarem no PDE, que ambos os professores rechaçam a hipótese de terem feito essa escolha unicamente pelas questões relacionadas à promoção na carreira e ao aumento salarial. No entanto, o professor Carlos afirma que essas questões acabaram por motivá-lo, assim como a seus colegas, a participar do programa, mas não apenas isso. Ele abordou elementos sobre o que será produzido no PDE e como isso o motiva. Já a professora Jéssica descarta completamente a influência dessas questões em detrimento de suas inquietações sobre a carreira docente na Educação Física e sua vontade de estudar.

4.7 OS PROFESSORES AVALIAM O PDE

Este tópico apresenta três análises distintas. A primeira diz respeito a uma avaliação da seleção a que foram submetidos para ingressar no programa. A segunda relaciona-se a uma auto-avaliação da participação dos professores no PDE. E, por último, apresento, pela voz dos professores, uma avaliação deles a respeito do programa em si.

A professora Jéssica participou da seleção no ano de 2007, para ingressar na turma 2008 do PDE. Ela foi submetida a uma prova escrita e à prova de títulos. Sobre essa prova escrita, ela conta que não teve dificuldades em realizá-la, visto que continha em suas questões muito das discussões as quais tivera contato por conta da construção das Diretrizes. Ela afirma ainda que a prova foi “mal elaborada”:

a prova...pra mim foi, assim, super tranquila porque ela foi toda dentro daquilo que eu tava estudando, que eu tinha discutido, que era em relação às Diretrizes, né? Tudo pergunta relacionada às Diretrizes, e...achei, assim, a prova mal elaborada, sabe? A prova era mal elaborada, era confusa, você via perfeitamente, assim, que as pessoas que elaboraram a prova eram de correntes teóricas totalmente diferentes porque é...juntaram tudo, aí tinha questões ali que não tinha opção de resposta, nenhuma daquelas respostas era possível pra responder aquilo que eles tavam querendo. Só que daí você imaginava: “não, eu acho que eles tão querendo dizer isso”, porque você é...pelos autores que eles traziam ali, dizia qual era a resposta que eles queriam (Professora Jéssica).

O professor Carlos, por sua vez, que fez seleção para a turma do ano subsequente ao da professora Jéssica, não realizou nenhum tipo de prova escrita, mas precisou apresentar um pré-projeto de pesquisa e intervenção pedagógica como requisito para inscrição na seleção do PDE. Ele afirma que não teve acesso aos critérios de avaliação do seu projeto. Sobre o tema de pesquisa nesse pré-projeto, ele conta:

eu já trabalho com futebol, já trabalhei com futebol profissional, eu noto na escola que todos querem participar, mas sempre são os mesmos que participam. Então [...] o meu projeto ele tem essa, essa visão de proporcionar uma mudança no comportamento dos alunos com relação ao futebol, fazer com que eles venham participar, e daí por diante, porque você sabe que o futebol [...] é um esporte coletivo, ele nos traz mil e uma possibilidades de você fazer mil e uma coisas dentro da modalidade de futebol (Professor Carlos).

Durante a entrevista, evidenciei à professora Jéssica minha curiosidade em saber como seria o processo de retorno à escola, na fase de implementação do Plano de Trabalho desenvolvido durante o PDE em um contexto no qual ela estava afastada do ambiente escolar, na medida em que, estava atuando desde 2002 na Secretaria de Estado de Educação e não na sala de aula. Dessa forma, perguntei como foi a receptividade dos demais colegas na SEED, se havia muitos colegas também participantes do PDE e também como os professores a receberam na escola. Ela disse que o retorno para a escola foi mais complicado do que para a SEED. Afinal, depois de alguns anos sem estar na escola, os professores não a reconheciam como “alguém de lá”. Foi mais complicado, revela Jéssica, dizer aos professores que fazia parte do quadro da escola na qual era lotada, mas na qual não atuava havia algum tempo, e que iria desenvolver lá seu projeto de pesquisa-intervenção, do que na SEED, pois ela “já estava lá”, inserida. Sobre isso, afirma:

eu acho que foi mais complicado eu retornar pra escola, pra fazer o projeto lá, porque aí era alguém que não era daquele lugar. Eu estou lá mas eu não estou, porque eu não trabalho lá. Então, eu acho que é mais complicado a gente chegar lá e dizer para os professores que eu era daquela escola e que tinha um projeto pra desenvolver lá e que...conquistar a confiança deles do que o inverso. Porque daqui [na SEED] eu faço parte já, há mais tempo, há oito anos praticamente. Então quando eu retornei ao trabalho, normal, fazendo as coisas que eu fazia, do mesmo jeito, não houve assim uma diferença aqui (Professora Jéssica).

Ela avalia que muitos professores participantes do PDE, por não possuírem objetivos claramente definidos em relação ao programa, acabaram ficando “perdidos, porque ficaram um ano fora de sala, iam lá, faziam aqueles cursos lá, aquela tarefa daquele curso, ficaram mais assim, cumprindo tarefas” (Professora Jéssica).

Sobre os aspectos negativos em relação ao programa, Jéssica afirma que o volume de tarefas do PDE é muito grande, e que a demanda é desproporcional em comparação ao tempo (2 anos) disponível para a execução. Além disso, conta que existe muita burocracia na comprovação das atividades, conforme pode-se perceber no seguinte trecho da entrevista: “muita burocracia, assim, muita folha disso e folha daquilo, e assina folha aqui e leva lá e passa por aqui, sabe? É...uma burocratização extrema” (Professora Jéssica). Um outro elemento que a professora Jéssica elenca no esforço de fazer uma avaliação crítica sobre o PDE, diz respeito ao público alvo do programa, que, de acordo com ela, não contempla todo o conjunto dos professores. Como foi explicitado no capítulo anterior do presente trabalho, apenas os professores QPM, Nível II, Classe 11 podem pleitear uma vaga no PDE.

Já com relação aos aspectos positivos, a professora aborda muitos elementos interessantes com relação ao PDE. Ela afirma se tratar de uma iniciativa sem precedentes no Brasil, sendo, portanto, muito “inovador”. A professora sintetiza brevemente, para ela, em que o PDE consiste, dizendo que

ocê trazer o professor do chão da escola, levar ele pro universo acadêmico, fazer com que ele traga suas experiências do cotidiano pra universidade, a universidade poder entender de perto essa realidade e a universidade trazer as questões que faltam pro professor que é essa...que é a questão teórica, do estudo, do aprofundamento e esse professor voltar pra essa realidade, essa relação, assim, “o sonho de todo mundo” (Professora Jéssica).

Nessa fala da professora, é possível perceber que há um certo entendimento de que a universidade possui uma “questão teórica” que o professor “não possui”, como se ele não fosse também um produtor de saberes capaz de refletir sobre a sua prática. (BRACHT *et al*, 2005).

Além desses elementos, Jéssica reforça a relevância do PDE como programa de formação continuada, porque, de acordo com ela, em conversas com os professores do colégio em que ela fez a intervenção do programa,

todos os professores PDE com quem eu falei, eles disseram que eles mudaram a sua prática. Eles olham pra sua prática cotidiana hoje de uma outra maneira. E a escola, os pedagogos e tudo o mais, também dizem que os professores que saem para o PDE, eles voltam diferentes. Então, é uma coisa que dá certo (Professora Jéssica).

A professora, inclusive, se posiciona contrariamente em relação a uma reivindicação de seus colegas de profissão, para que o Mestrado seja utilizado para promoção direta, sem a certificação no PDE, para o Nível III da carreira. Ela justifica seu posicionamento dizendo que

o que move o PDE justamente é fazer essa transformação do professor para que ele possa atuar na realidade, no sentido de transformar, a partir do que já existe de políticas públicas no Estado, né, nós temos uma Diretriz, nós temos um livro didático, e o PDE vai ter que ta atrelado a isso, não vai criar uma outra coisa diferente. E se...o governo simplesmente aceitar o Mestrado de todo mundo pra subida de nível, [...] eu acho que não há uma, uma transformação, porque aí, bom, cada um vai estudar o que quer e simplesmente vai ser assim: "ah, vou apresentar meu título pra mudar [...] meu nível" (Professora Jéssica).

O professor Carlos, tal qual Jéssica, ressalta que a participação no PDE implica aos participantes grande responsabilidade. Ele também se encontrava afastado da sala de aula, mas também de qualquer atividade docente, pois estava de licença médica por conta de um problema de saúde. Parece haver nas falas dos dois professores, uma íntima relação entre o afastamento da sala de aula e um comprometimento, uma grande responsabilidade. Interpreto essa relação feita por eles como decorrente das consequências as quais o professor PDE que não utilizar o tempo de afastamento para o cumprimento das tarefas obrigatórias pode sofrer.⁷

Sobre os aspectos negativos do programa, Carlos ressalta que o PDE ainda é muito recente para apontamento de falhas, afirmando que

só com o tempo, com o aperfeiçoamento do PDE, a própria a Secretaria sabe, né, onde estão os pontos falhos...o que tem que melhorar, o que precisa melhorar e aquilo que está bom, permanecer e aperfeiçoar, eu acho que esse é o caminho (Professor Carlos).

No entanto, ele aponta que o programa poderia ser estendido a todos os professores, e não apenas àqueles que se encontram no topo da carreira docente,

⁷ Abordo essa questão, das consequências sofridas pelos professores que não cumprirem as atividades obrigatórias do programa, no capítulo anterior, especificamente no penúltimo tópico.

mas que a SEED assim não o faz por impossibilidade relativamente ao quadro de professores ser “grande demais”.

Sobre os aspectos positivos, o professor Carlos diz que o PDE trata-se de uma oportunidade única, singular em nível nacional, no âmbito da formação continuada de professores. Sobre o afastamento da sala de aula, para a realização do PDE, Carlos comenta que

é uma coisa que o professor de repente não está acostumado a fazer. O professor só se afasta de aula no sábado e no domingo, e nas férias, né? É uma jornada cansativa? É. Mas o PDE é mais cansativo ainda, porque o estudo, ele é muito forte, né? São vários assuntos que nós temos que abordar, que ver, fazer análise, então, quer dizer, ...o PDE ele veio num modo, no meu pensamento, ele veio pra me ajudar (Professor Carlos).

Nesse sentido, o professor Carlos aborda o que, para ele, representa uma das grandes contribuições do PDE:

o PDE em si ele faz com que o professor tenha que ler muito. Talvez seja esse o legado que o PDE vai deixar. O professor que lê, que faz uma análise e dessa análise sai uma crítica. E essa crítica ela não é uma crítica pela crítica, que as pessoas estão acostumadas a fazer. Mas uma crítica pra saber realmente o que a gente pode fazer com o PDE dentro da escola (Professor Carlos).

Sobre os pontos positivos apontados pelos professores, há um elemento a ser destacado. Tanto o professor Carlos quanto a professora Jéssica, principalmente esta, reforçam exatamente a principal propaganda exposta nos documentos oficiais do PDE, o fato de ser um programa de formação continuada “sem precedentes” na área pública.

4.8 IDENTIDADE PROFISSIONAL DOS PROFESSORES: DISCUSSÃO DA HIPÓTESE DA PESQUISA

Neste último tópico do capítulo, procuro estabelecer algumas relações possíveis entre o que foi contado pelos professores e a hipótese da presente pesquisa.

Um elemento a ser destacado, nesse sentido, muito provavelmente não por simples coincidência, é que os temas de estudo e pesquisa dos professores investigados, durante a realização do PDE, dizem respeito a fatos marcantes de suas infâncias. O professor Carlos tem como tema de pesquisa o futebol, esporte que, de acordo com ele, quando praticado em sua cidade natal, acabou sendo um dos fatores que o levou a tomar um “gosto pelo esporte”, fato que influenciou na escolha da Educação Física como campo de trabalho.

Já a professora Jéssica investiga o livro didático-pedagógico da Educação Física no Estado do Paraná, refletindo sobre aspectos relativos à prática pedagógica de professores. Quando criança queria ser professora e “trabalhar o corpo”, por isso escolheu Educação Física. Houve também influência de suas professoras de Educação Física escolar, as quais foram muito admiradas por Jéssica. No curso de graduação decepcionou-se com o caráter essencialmente esportivizado do currículo e, a partir daí, começou a fomentar inquietações sobre o papel da Educação Física na escola.

Um ponto de partida importante para esta investigação, conforme descrito na introdução, era o entendimento de que as questões estritamente relacionadas à promoção na carreira e conseqüente aumento salarial, eram insuficientes para justificar o ingresso dos professores da rede pública do estado do Paraná no PDE. Os professores pesquisados corroboram essa assertiva, ao apontar outros motivos que os levaram a pleitear uma vaga no programa. No entanto, não coincidentemente, quando perguntados se os motivos dos colegas para ingressar no PDE eram os mesmos que os deles, ambos afirmaram que essas questões profissionais eram decisivas para muitos dos seus colegas. Analisando as respostas dos professores sobre essa e outras questões, foi possível perceber que para o professor Carlos os aspectos estritamente profissionais foram relevantes para o ingresso no PDE, mas não somente eles. Já para a Professora Jéssica, o aspecto salarial não foi um elemento motivador para o ingresso no PDE, pelo fato de o valor do acréscimo, de acordo com a professora, ser baixo.

Todavia, apresenta-se na presente pesquisa uma alternativa para se alcançar esse tipo de resposta: ouvir a história de vida dos professores. Além de responder algumas questões e suscitar inúmeras mais, esse método, como foi abordado pelos próprios professores, permite que eles repensem sua trajetória, de vida e profissional, de forma singular.

5.0 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história de vida de um professor, a sua trajetória vivida e por ele contada (narrada) auxilia na compreensão de uma série de questões ligadas a sua profissão. Essa é uma afirmação que pode ser feita ao final do presente estudo. Por isso, nesse momento apresento as compreensões que me foram possíveis, ampliando a discussão sobre o problema dessa pesquisa, a saber: quais foram os fatores decisivos nas trajetórias de vida dos professores que os fizeram ingressar num programa de formação continuada como o PDE?

A iniciativa de utilizar o método biográfico, ou seja, ouvir as histórias de vida dos professores entrevistados foi algo que, de acordo com eles, fez com que pudessem reviver momentos de suas trajetórias pessoais que, há muito tempo, não reviviam. Além disso, afirmaram que recontar suas histórias possibilitou que fizessem relações que não haviam antes percebido, como por exemplo, quando a professora Jéssica, ao rememorar suas aulas de Educação Física, nos tempos da escola, revela que suas professoras constituíram-se influenciadoras na escolha de sua profissão.

Um elemento que pode ser destacado nessas trajetórias é a Educação Física escolar que os professores tiveram, principalmente a partir das séries finais do Ensino Fundamental. Enquanto a professora Jéssica evidencia os conteúdos trabalhados nas aulas, destacando atividades rítmico-expressivas e também o esporte, nas falas do professor Carlos, apesar de não evidenciar conteúdos aprendidos, fica implícito que a “área da Educação Física” se reduz ao esporte.

Com relação à formação inicial, os professores fazem referência à predominância do esporte enquanto conteúdo predominante nas aulas na universidade. Até aí, fica perceptível a semelhança no tipo de formação que os dois professores receberam. Outro aspecto que corrobora essa semelhança é o fato de os professores terem feito seu curso de graduação na mesma época, final dos anos 70, início dos anos 80. No entanto, é visível também como a avaliação dessa formação é distinta suas nas falas. O professor Carlos não evidencia nenhum aspecto crítico quanto a essa predominância esportiva, ao contrário da professora Jéssica.

Pelas falas da professora Jéssica é possível perceber que um fator decisivo para que ela ingressasse no PDE é a sua inquietação em transformar o modelo em que a Educação Física se reduz ao ensino dos esportes dentro da escola. Em sua trajetória são relatados alguns episódios que evidenciam essa preocupação, como a sua participação na construção das Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná para o ensino da Educação Física; o fato de ter escrito um capítulo para o Livro Didático Público e sua iniciativa de todo ano, desde 2000, enviar artigos científicos para o Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE). No entanto, é preciso destacar que em suas falas, por vezes, evidencia-se uma dicotomia na relação teoria e prática a medida que parecem corroborar a idéia de que o professor, para repensar sua prática, precisa necessariamente se distanciar dela, ir para outro lugar onde poderia encontrar as respostas de que precisa. Esse lugar, segundo suas indicações, seria a universidade.

Sobre a questão salarial, a fala da professora evidencia que o aumento de salário realmente não foi um fator decisivo para que ela pleiteasse uma vaga no PDE. Quanto às críticas ao programa, ela aponta a “burocracia” para confirmação de presenças nos eventos obrigatórios como a principal vilã. No entanto, para ela, o PDE possui muitos pontos positivos, em quantidade superior em relação aos negativos. Não posso deixar de apontar, como elemento relevante, que a professora Jéssica exerce sua função docente junto à SEED, e parece, em alguns momentos, distanciar-se de seus colegas que atuam em sala de aula, apoiando decisões da secretaria, como por exemplo, sendo contrária à reivindicação antiga dos professores para que o curso de Mestrado seja suficiente para promoção na carreira.

Para o professor Carlos, o aspecto da promoção e conseqüente aumento de salário foi relevante para ingresso no PDE, porém não foi o único. É possível perceber, pela sua trajetória, que ele possui uma preocupação com a escola e seu cotidiano. Ele fala, em algumas passagens, da sua preocupação com o bem estar dos alunos e afirma que o professor de Educação Física, por vezes, precisa ser como um membro da família do aluno. Apesar de se configurar um entendimento sobre a Educação Física que parece não primar pela reflexão da mesma enquanto uma prática pedagógica munida de conteúdos a serem ensinados, essa preocupação do professor parece evidenciar outro elemento decisivo para que ele ingressasse no PDE: a possibilidade de produzir algo que fosse benéfico na

intenção de contribuir na aprendizagem dos alunos. Suas críticas ao programa são com relação à demanda grande de trabalho para o tempo disponível, e nisso há também convergência com a fala da professora Jéssica.

O presente trabalho respondeu algumas questões, no entanto, incitou inúmeras outras. E é por isso que, apesar de ser este o produto do estudo no tempo-espaço dedicado a esta pesquisa, a temática aqui levantada não se encerra no término dessa monografia. Ao contrário, tanto melhor se esta pesquisa puder incitar outras tantas relativamente ao PDE, programa ainda recente e carente de análises e aprimoramentos; às histórias de vida de professores de Educação Física, que parecem ser realmente reveladoras nas análises de muitas questões profissionais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Luciano de; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Professoras de Educação Física: duas histórias, um só destino. **Movimento**, Porto Alegre, v.13, n. 02, p.13-35, maio/agosto de 2007.

ANDRÉ, Marli; ROMANOWSKI, Joana Paulin. **O tema formação de professores nas dissertações e teses (1990-1996)**. In: ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de (org). Formação de professores no Brasil (1990-1998). Série Estado do Conhecimento. Brasília : MEC/Inep/Comped, 2002, p.17-146.

ANDRÉ, Marli *et al.* Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, p. 301-309, Dezembro, 1999.

BENITES, Larissa Cerignoni; SOUZA NETO, Samuel; HUNGER, Dagmar. O processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação de professores de Educação Física. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.34, n.2, p. 343-360, maio/ago. 2008

BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com história de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.28, n.1, jan./jun. 2002. p.11-30.

CARVALHO, Janete Magalhães; SIMÕES, Regina Helena Silva. **O Processo de Formação Continuada de Professores**: uma construção estratégico-conceitual expressa nos periódicos. In: ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de (org). Formação de professores no Brasil (1990-1998). Série Estado do Conhecimento. Brasília : MEC/Inep/Comped, 2002, p.171-183.

FERNANDES, Mauro da Costa. **Formação continuada de Professores (as) de Educação Física**: a rede e os desafios da formação na SMED-BH. In: XVI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte; III Congresso Internacional de Ciências do Esporte. Anais. Salvador, 20 a 25 de setembro de 2009. Disponível em: <http://www.rbceonline.org.br/congressos/index.php/CONBRACE/XVI/schedConf/presentations?searchField=&searchMatch=&search=&track=23>. Acesso em agosto 2009.

FIGUEIREDO, Zenólia C. Campos. Experiências Sociocorporais e Formação Docente em Educação Física. **Movimento**. Porto Alegre, v. 14, n. 01, p. 85-110, janeiro/abril de 2008.

FOLLE, Alexandra *et al.* Construção da Carreira Docente em Educação Física: Escolhas, Trajetórias e Perspectivas. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 01, p. 25-49, janeiro/março de 2009.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. Rio de Janeiro: Record, 2007.

GOODSON, Ivor F. **Dar Voz ao Professor**: As Histórias de Vida dos Professores e o Seu Desenvolvimento Profissional. In: NÓVOA, António. (org). Vidas de Professores. Porto: Porto Editora, 1992. p. 63-78.

HACK, Cássia; COELHO, Fábio da Penha. **Educação Física e Formação Continuada: uma possibilidade.** In: XVI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte; III Congresso Internacional de Ciências do Esporte. Anais. Salvador, 20 a 25 de setembro de 2009. Disponível em <http://www.rbceonline.org.br/congressos/index.php/CONBRACE/XVI/schedConf/presentations?searchField=&searchMatch=&search=&track=23>. Acesso em agosto 2009.

HUBERMAN, Michael. **O Ciclo de Vida Profissional dos Professores.** In: NÓVOA, António. (org). *Vidas de Professores.* Porto: Porto Editora, 1992. p. 31-62.

JOSSO, Marie-Christine. História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as “histórias de vida” a serviço de projetos. **Educação e Pesquisa.** São Paulo, v. 25, n. 2, p. 11-23, jul./dez. 1999

MOLINA NETO, Vicente; GILES, Marcelo Gustavo. **Formação Profissional em Educação Física.** In: BRACHT, Valter; CRISORIO, Ricardo (coords). *A Educação física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas.* Campinas: Autores Associados; Rio de Janeiro: PROSUL, 2003. p. 250 – 278.

NÓVOA, António. **Os Professores e as Histórias da Sua Vida.** In _____ (org). *Vidas de Professores.* Porto: Porto Editora, 1992. p. 11-30.

PARANÁ. **Lei n. 103, de 15 de março de 2004.** Estabelece o Plano de Carreira dos Professores da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná. Curitiba, 2004. Disponível em: www.pde.pr.gov.br/arquivos/.../Leis/Lei Complementar 103.pdf. Acesso em abril de 2009.

_____. **Decreto n. 4.482, de 15 de março de 2005.** Dispõe sobre o Plano de Desenvolvimento Educacional. Curitiba, 2005. Disponível em Acesso em agosto de 2009.

_____. **Documento Síntese:** versão para discussão. Secretaria de Estado da Educação. Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, Curitiba, 2007.

_____. **Documento Síntese:** versão preliminar 3. Secretaria de Estado da Educação. Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, Curitiba, 2008.

PARANÁ. **Documento Síntese:** versão preliminar. Secretaria de Estado da Educação. Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, Curitiba, 2009.

_____. **Edital n. 168/2006.** Dispõe sobre o processo seletivo para o Programa de Desenvolvimento Educacional. Secretaria de Estado da Educação. Curitiba, 2006. Disponível em <http://www.pde.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=188>. Acesso em maio de 2009.

_____. **Edital n. 184/2006.** Informa sobre os locais de prova para o processo seletivo do Programa de Desenvolvimento Educacional. Secretaria de Estado da Educação. Curitiba, 2006. Disponível em

<http://www.pde.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=188>. Acesso em maio de 2009.

_____. **Edital n. 39/2006**. Dispõe sobre o processo seletivo para o Programa de Desenvolvimento Educacional. Secretaria de Estado da Educação. Curitiba, 2006. Disponível em <http://www.pde.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=188>. Acesso em maio de 2009.

_____. **Resolução n. 1905/2007**. Normatiza a operacionalização do Programa de Desenvolvimento Educacional. Secretaria de Estado da Educação. Curitiba, 2007. Disponível em <http://www.pde.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=9>. Acesso em junho de 2009.

_____. **Resolução n. 2637/2007**. Dispõe sobre o afastamento do professor para o Programa de Desenvolvimento Educacional. Secretaria de Estado da Educação. Curitiba, 2007. Disponível em <http://www.pde.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=9> ..Acesso em junho de 2009.

_____. **Resolução n. 4341/2007**. Normatiza a operacionalização do Programa de Desenvolvimento Educacional. Secretaria de Estado da Educação. Curitiba, 2007. Disponível em <http://www.pde.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=9> ...Acesso em julho de 2009.

_____. Superintendência da Educação. **Instrução n. 05/2007**. Dispõe sobre os Grupos de Trabalho em Rede – GTR do Programa de Desenvolvimento Educacional. Secretaria de Estado da Educação. Curitiba, 2007. Disponível em <http://www.pde.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=10> ..Acesso em julho de 2009.

PAIVA; Andréa Carla; OLIVEIRA, Ilka Maria. **Formação Conitnua: (re)definindo a prática da educação física escolar**. In: XVI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte; III Congresso Internacional de Ciências do Esporte. Anais. Salvador, 20 a 25 de setembro de 2009. Disponível em <http://www.rbceonline.org.br/congressos/index.php/CONBRACE/XVI/schedConf/presentations?searchField=&searchMatch=&search=&track=23>. Acesso em agosto 2009.

SANTOS, Núbia *et al.* Vida de Professores de Educação Física: o pessoal e o profissional no exercício da docência. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 02, p. 141-165, abril/junho 2009.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica são lançadas em Faxinal do Céu e Foz do Iguaçu**. Disponível em: <http://www.diaadia.pr.gov.br/deb/modules/noticias/article.php?storyid=64>. Acesso em dezembro de 2009.

ANEXO – TABELA DE VENCIMENTOS

Tabela de vencimentos**Tabela de Vencimentos - Anexo da Lei 103/2004****TABELA DE VENCIMENTOS DOS PROFESSORES – 20 HORAS SEMANAIS**

NÍVEIS	CLASSES										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Nível III	1.101,03	1.156,08	1.213,89	1.274,58	1.338,31	1.405,23	1.475,49	1.549,26	1.626,72	1.708,06	1.793,46
Nível II	643,75	675,94	709,73	745,22	782,48	821,61	862,69	905,82	951,11	998,67	1.048,60
Nível I	515,00	540,75	567,79	596,18	625,99	657,29	690,15	724,66	760,89	798,93	838,88
Nível Esp. III	437,75	459,64	482,62	506,75	532,09	558,69	586,63	615,96	646,76	679,09	713,05
Nível Esp. II	386,25	405,56	425,84	447,13	469,49	492,96	517,61	543,49	570,67	599,20	929,16
Nível Esp. I	360,50	378,53	397,45	417,32	438,19	460,10	483,10	507,26	532,62	559,25	587,22

Na Tabela de 40 horas semanais os valores são o dobro desta Tabela.

Comentários:

Níveis Especiais: quadro em extinção. I – Antigos professores PC-3. II – Antigos professores PD-4. III – Antigos professores PE-5.

Níveis: quadro permanente. I - Antigo PF-6 (Professores com Licenciatura Plena). II – Antigos professores PG-7 (Professores com Licenciatura Plena mais especialização (Pós-graduação); III - Professores com Mestrado ou Doutorado.

Os Professores aposentados que detinham o título de Especialista, Mestre ou Doutor, antes da aposentadoria, devem requerer o enquadramento no nível correspondente à titulação, mediante a juntada dos documentos comprobatórios. Este enquadramento se dará a partir do mês em que foi requerido.

Os professores da ativa, ao obterem uma nova titulação (Licenciatura Plena, Especialização, Mestrado ou Doutorado), deverão requerer, a qualquer tempo, a passagem de um nível a outro, juntando os documentos comprobatórios. O pagamento será retroativo à data do protocolo.

Todos os níveis contemplam 11 classes, correspondendo a 5% entre uma e outra. A passagem de uma para outra classe se dá com a avaliação de desempenho e atividades de formação e/ou qualificação profissional. Esta progressão se dará a cada dois anos.

Os valores dos quinquênios são calculados sobre o valor correspondente à classe em que o Professor se encontra enquadrado.

APÊNDICE – ROTEIRO DE ENTREVISTA

ROTEIRO DE ENTREVISTA

- Olá professor(a), queria de início agradecer por essa ajuda no trabalho. Nossa conversa vai ser bem tranquila, nosso intento aqui é perceber, pela sua voz, por suas experiências de vida, a sua trajetória como professor(a) com relação a formação continuada. Tudo bem?

- Gostaria que você me falasse um pouco das suas origens, seus pais, sua infância, como foi isto?

- E na escola? Como foi a sua Educação Física? Conte um pouco de suas experiências no contexto escolar. Onde você estudou? Quando?

- Fale, o que para você, na sua vida, foi decisivo para a escolha da Educação Física?

- Além dessas influências você cita mais alguma? Seus pais? Amigos?

- Certo. Dessas coisas que você me contou sobre o que te motivou a fazer Educação Física, fale-me sobre o curso? Conte se suas expectativas ao ingressar no curso foram atendidas, se houve mudanças sobre o que pensava da Educação Física durante e depois do curso. Fale sobre isso.

- Muito bem. E na profissão? Fale sobre como foi o seu ingresso na profissão? Onde você trabalhou, como foi?

(TITULADOS)

- Você possui um ou mais cursos de pós-graduação. Como e por que você decidiu fazê-los?

- Você percebe diferença entre esses cursos de pós-graduação e um programa como o PDE, por exemplo? De que natureza são essas diferenças?

- Nesse contexto (profissão), conte como surgiu o interesse em programas de formação continuada. De quais você já participou? Com quais objetivos?

- Você participou da construção das Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Física?

- Certo. Agora que você me falou dos programas de formação que participou e porque me diga como você avalia esses programas? Assim, como você avalia o conteúdo, as atividades e a forma como são propostos esses programas?

- Fale um pouco de como você avalia a sua participação nesses programas? O que mais te agradou e/ou desagradou? Por quê?

- Você acredita que a formação em serviço que você obteve, influi na sua prática pedagógica? Nas suas aulas? Você sente mudanças, acha que são positivas? Que mudanças você destacaria?

- Além dos aspectos da sua prática pedagógica, me conte como a participação nesses programas influi na sua carreira. Progressão? Salário? Você acha que esses fatores motivam a participação? Que peso eles possuem?

- Você acha que os fatores que te motivaram a fazer parte do PDE são os mesmos para seus colegas?

- E o PDE? Quais fatores foram decisivos para que você participasse? O que te motivou? Como ficou sabendo?

- Conte como foi a seleção para o ingresso? Foi difícil?

-(Ingressos)

- Quais são as suas expectativas com o PDE?

- O que mais considera que será positivo?

- Vislumbra alguma dificuldade?

(Egressos)

- Como você avalia o programa: o que deu certo e o que não funcionou na sua opinião?

- Qual é a sua avaliação sobre sua participação no PDE?

- Que dificuldades ou facilidades você encontrou durante o processo?

- Que dificuldades ou facilidades você encontrou ao regressar à escola?

- Pensou em algum momento em desistir do processo de formação (PDE)? Por quê? O que te fez mudar de opinião?

- Sentiu que seus colegas passaram a se relacionar de maneira diferente contigo? Se sim, por que acha que isso ocorreu?

- Como foi o processo de implantação da experiência pedagógica? Que dificuldades ou facilidades encontrou?

-Muito bem, professor(a). Você pode ficar totalmente a vontade para expor outros aspectos sobre formação continuada ou qualquer outro assunto sobre o qual conversamos.

-Eu vou transcrever essa nossa conversa, submeter a você e se perceber que faltam informações importantes dessa sua trajetória, eu volto a falar contigo. Muito obrigada mesmo pela disponibilidade.