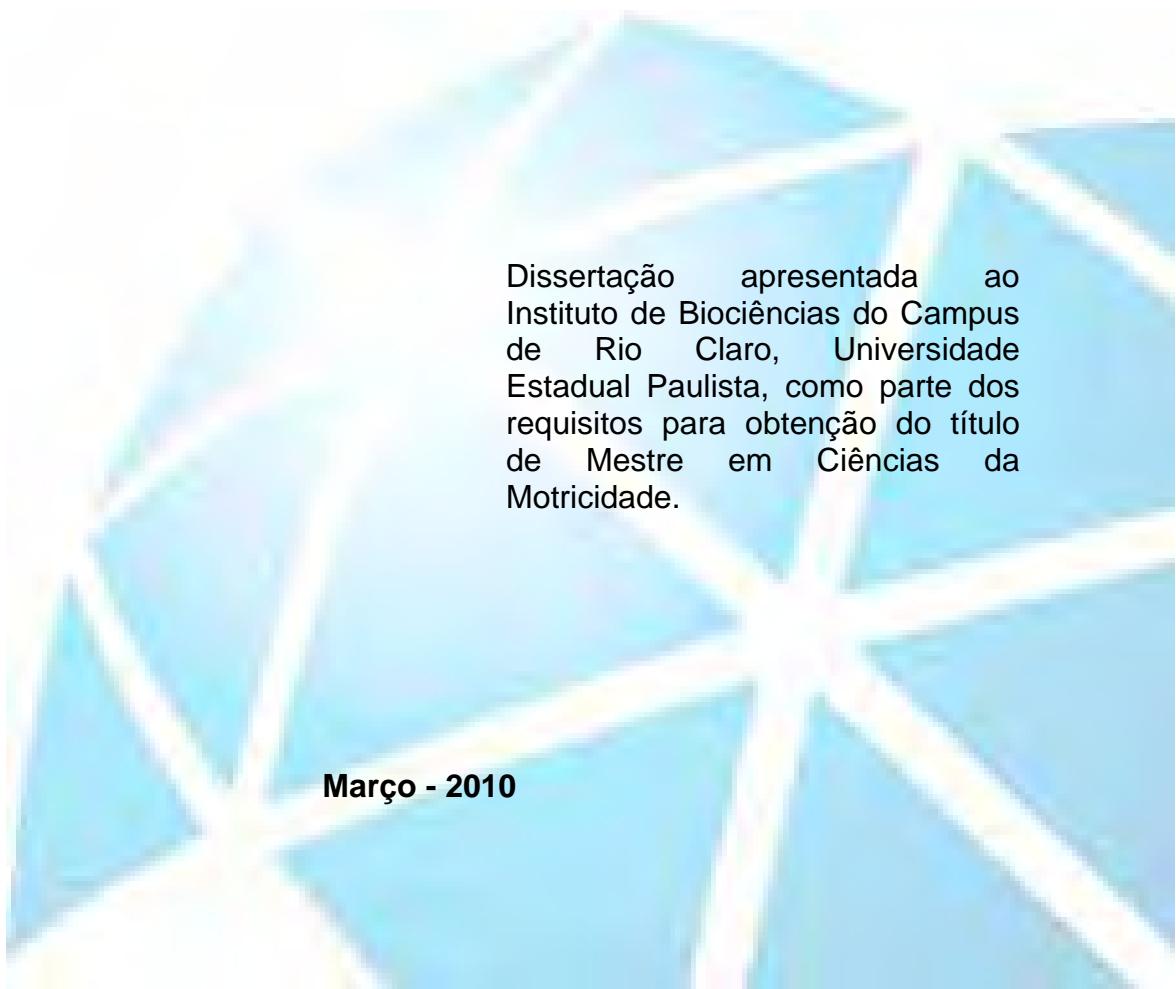




**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA MOTRICIDADE
(PEDAGOGIA DA MOTRICIDADE HUMANA)**

**FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:
CONCEPÇÕES E PERSPECTIVAS DE PROFESSORES**

FERNANDA ROSSI



Dissertação apresentada ao
Instituto de Biociências do Campus
de Rio Claro, Universidade
Estadual Paulista, como parte dos
requisitos para obtenção do título
de Mestre em Ciências da
Motricidade.

Março - 2010



FERNANDA ROSSI

**FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:
CONCEPÇÕES E PERSPECTIVAS DE PROFESSORES**

Orientadora: Profa. Adj. Dagmar Hunger

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ciências da Motricidade.

**Rio Claro
Março - 2010**

370.71 Rossi, Fernanda
R831f Formação continuada em educação física escolar :
concepções e perspectivas de professores / Fernanda Rossi. -
Rio Claro : [s.n.], 2010
211 f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista,
Instituto de Biociências de Rio Claro
Orientador: Dagmar Aparecida Cynthia França Hunger

1. Professores - Formação. 2. Educação física. 3.
Formação continuada de professores. 4. Profissão docente. 5.
Fontes orais. I. Título.

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA MOTRICIDADE
(ÁREA: PEDAGOGIA DA MOTRICIDADE HUMANA)**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO defendida em 12/03/2010

**"Formação Continuada em Educação Física Escolar: Concepções
e Perspectivas dos Professores".**

FERNANDA ROSSI

Comissão Examinadora:


Profa. Dra. Dagmar Aparecida Cynthia França Hunger


Profa. Dra. Luciene Ferreira da Silva


Prof. Dr. Marcos Garcia Neira

Agradecimentos

A Deus pela vida em plenitude, força e esperança.
Aos meus pais Nivaldo (*in memoriam*) e Josefina por todos os
valores ensinados.

Ao Marcelo, meu noivo, pelo amor e pela felicidade.
Ao meu irmão Reinaldo e à minha cunhada Tatiana pelo carinho
sempre.

À Toninha e ao Sr. Macário, meus sogros, pela torcida e incentivo
constante.

À professora Dagmar pela oportunidade de crescimento intelectual,
confiança e apoio à construção da minha vida profissional.

Aos professores Luciene Ferreira da Silva e Marcos Garcia Neira
pela atenção e contribuições inestimáveis para o estudo.

Aos professores participantes da pesquisa por cederem seu valioso
tempo, colaborando para as reflexões sobre a educação brasileira.

Aos membros do NEPEF pela convivência e aprendizado dos
últimos anos.

Aos amigos contemporâneos de mestrado Bruna e Fábio por partilhar
anseios, dúvidas, alegrias e descobertas ao longo dessa jornada.

Ao CNPq pelo apoio financeiro para a realização da pesquisa.
A todos que, embora não nomeados, acompanharam-me nesse
percurso de concretização de um objetivo profissional e pessoal,
nessa importante conquista da minha vida.

“... Mire veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando...”

*João Guimarães Rosa
Grande Sertão: Veredas*

RESUMO

Na presente pesquisa objetivou-se analisar os significados que um grupo de professores de Educação Física, atuantes na rede pública de ensino da cidade de Bauru/SP, atribui à formação continuada no processo da profissionalidade docente. A metodologia empregada na investigação é de natureza qualitativa e inspirou-se no método de abordagem da história do tempo presente. Como técnicas de coleta de dados utilizaram-se, além da revisão da literatura, análises documentais e fontes orais. Por intermédio da entrevista semi-estruturada foram coletados os depoimentos de um grupo de professores do ensino básico da rede pública estadual de Bauru/SP. Os relatos e documentos oficiais foram discutidos à luz da literatura e emergiram como evidências dos depoimentos os seguintes temas principais: as concepções, os significados e a relação dos professores de Educação Física com a formação continuada; as expectativas dos depoentes quanto ao papel da escola e do Estado na formação continuada; e, a formação continuada e o desenvolvimento da carreira do professor de Educação Física. Constatou-se que os entrevistados concebem a formação continuada como um conjunto de diferentes possibilidades formativas, revelando a preocupação em manterem-se em formação ao longo da trajetória profissional. Alegaram não haver espaço para envolvimento nas fases de elaboração e implementação das ações formativas, denotando-se a despreocupação dos modelos atuais em reconhecer e valorizar os saberes experenciais dos docentes. Consideram a escola o lugar privilegiado para a formação, pois a prática pedagógica se constitui num processo de aprendizagem, onde o professor faz descobertas, aprende e reelabora seus conhecimentos e ações, necessitando, portanto, transformá-la no local de referência da formação contínua. Questões financeiras e de falta de tempo foram as principais dificuldades relatadas pelos depoentes para participarem de práticas de formação, sendo que muitos buscam o aprimoramento frequentando cursos e/ou outras atividades custeados com recursos próprios, pois o Estado não tem promovido programas formativos específicos para a área da Educação Física. Outro tema evidenciado pelas análises foi a relação entre a formação continuada e o desenvolvimento da carreira. A formação contínua contribui para a constituição da profissionalidade docente, uma vez que os professores reconhecem a sua importância, fazendo indicações genéricas quanto a sua influência para a vida profissional. Contudo, os fatores que impedem o seu envolvimento com as práticas de formação e os limites das ações vigentes não fornecem subsídios específicos para a averiguação detalhada dos benefícios que essa vertente profissional representa para a construção da carreira do professor de Educação Física. Concluiu-se que, embora as perspectivas apontadas na literatura para a formação continuada vislumbrem o professor como principal agente da sua formação e da construção da sua profissionalidade, para esse grupo de professores de Educação Física essa tendência ainda apresenta-se distante.

Palavras-chave: Educação Física. Formação Continuada de Professores. Profissão Docente. Fontes Orais.

ABSTRACT

In the current study aimed to examine the meanings that a group of physical education teachers working in public schools in a city named Bauru, in São Paulo State, attach to the continued education in the process of teaching professionalism. The methodology used in the research is from qualitative nature and inspired by the approaching method of the history in our time. As techniques of data collection were used, beyond the literature review, documentary analyses and oral sources. Through semi-structured interviews were collected testimonials of group of primary school teachers from a public school in Bauru/SP. Reports and official documents were discussed by the literature and emerged as evidence of the statements followed by the main topics: the conceptions, meanings and the physical education teachers relationship with continuing education, the expectations of the deponents about the school and the state role in continuing education, and the continuing training and career development of the physical education teacher. It was found that the interviewed perceived the continuing education as a set of different possibilities, revealing a concern to keep in constant training. They claimed no room for the involvement in the preparation and implementation phases in the educational actions, showing disregard to the current models to recognize and value the experiential knowledge of the teachers. They consider the school as an ideal place for training, whereas the pedagogical teaching practice constitutes in a learning process, where the teacher finds out, learns and re-elaborate his/her knowledge and actions, and should therefore make it the reference site training. Financial issues and lack of time are the main difficulties reported by deponents to participate in training practices, and many seek for improvement by attending courses and other activities funded from their own resources, because the state has not promoted specific educational programs to the Physical Education area. Another issue highlighted by the analysis was the relationship between continuing education and staff (teacher) career development. The interviewed recognize the importance of training and make general statements about their contribution to professional development. However, the factors that prevent their involvement in practices of training and actions limitations, currently developed do not provide enough subsidies for ascertaining to the real dimension that this professional trend takes part in building professional career of the physical education teacher. It was concluded that, while the prospects mentioned in the literature for the continuing training the teacher catch a glimpse the teacher as the main agent of their training and building their professional teaching, for this group of physical education teachers this trend is still far away.

Keywords: Physical Education. Continuing Education of Teachers. Teaching Profession. Oral Sources.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
CAPÍTULO I – METODOLOGIA	16
1.1 Delineamentos da pesquisa	16
1.2 Técnicas de pesquisa.....	18
1.3 Participantes do estudo e procedimentos para análise dos depoimentos	21
CAPÍTULO II – A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: TENDÊNCIAS E REFERENCIAIS NACIONAIS	28
2.1 Tendências em formação continuada: a lógica do mercado	29
2.2 Referenciais nacionais de formação continuada de professores	35
CAPÍTULO III – CARACTERÍSTICAS DAS AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA: ATUALIDADE E PERSPECTIVAS	56
3.1 O cenário atual da formação continuada.....	57
3.2 Perspectivas de mudanças em formação continuada	63
3.3 Professores de Educação Física escolar: contextos de formação continuada....	85
CAPÍTULO IV – PROFISSÃO PROFESSOR: DILEMAS CONTEMPORÂNEOS E FORMAÇÃO PROFISSIONAL.....	102
4.1 A profissão docente na contemporaneidade: profissionalização ou proletarização?	103
4.2 O professor de Educação Física: profissionalização e formação acadêmica....	113
CONSIDERAÇÕES FINAIS	130
REFERÊNCIAS.....	137
APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	147
APÊNDICE B - Roteiro de Questões para Entrevista	148
APÊNDICE C - Transcrição das Entrevistas.....	149

INTRODUÇÃO

Temas e problemas relacionados à educação têm como pólo de referência o professorado, parte integrante das reformas dos sistemas educativos. As discussões majoritariamente conduzem a uma implicação do professor, projetando sobre sua figura uma série de aspirações que ele deveria assumir para transformar a qualidade do ensino (GIMENO SACRISTÁN, 1999), situando-o numa posição de destaque no debate contemporâneo na área da educação: fala-se em uma nova “centralidade” dos professores nos discursos políticos e sociais para a construção da “sociedade do futuro” (NÓVOA, 1999b, p. 13).

Visando construir um profissional que corresponda a essas funções, nas últimas décadas tem ocorrido um aumento significativo das preocupações relativas ao processo de profissionalização docente. Contudo, a análise dos dilemas atuais dos professores revela que eles estão envolvidos em processos contraditórios. Ao mesmo tempo em que os discursos apontam para a evolução da profissionalização no ensino, é verificado um processo de desprofissionalização, por meio da precarização das condições do trabalho do professor, de sua deslegitimização como produtor de saberes, da perda de poder

aquisitivo e de prestígio social, refletindo na diminuição de sua autonomia e na degradação do seu estatuto.

Evidencia-se que a profissão professor transita entre a ambiguidade da profissionalização e da proletarização. E dentro desse movimento, a dimensão da formação de professores é concebida como um de seus principais elementos (senão o mais importante), pois além de formar os profissionais do ensino, produz a profissão e a profissionalidade docente, objetivo último da formação para o magistério.

A profissão professor é um processo de construção permanente. A formação para a docência inicia-se ainda nos bancos escolares e percorre toda a vida profissional do docente. A constituição do ser professor é influenciada por todas essas etapas e as experiências daí decorridas.

Ressaltam pesquisadores, como Demo (2002, 2004) e Vasconcellos (2004a), que o fundamental para o profissional da educação é manter-se bem formado, o que implica em, além de ter tido um bom embasamento inicial, alimentar de modo contínuo a sua formação, dada a complexidade e dinamicidade do ato de ensinar. Todo professor deve compreender sua formação como um *continuum* que se estende por toda a vida profissional (FERREIRA, 2006; GÜNTHER; MOLINA NETO, 2000; MARCELO GARCÍA, 1995; PIMENTA, 2000; RANGEL-BETTI, 2001).

Nesse sentido, ao longo das últimas décadas, a formação continuada de professores vem ocupando um lugar significativo nos debates educacionais contemporâneos, revelando-se como uma preocupação por parte do poder público, entre as universidades e centros de pesquisa (MEDIANO, 1997) e entre os docentes que estão atuando na escola (GÜNTHER; MOLINA NETO, 2000).

Essa dimensão da formação de professores é uma questão de especial relevância e destaque, uma vez que a busca da construção da qualidade do ensino e de uma escola comprometida com a formação para a cidadania exige, necessariamente, repensar a formação de professores em todas as suas etapas (CANDAU, 1997). Mas cabe dizer que a mudança educativa só é possível ao se conceber a formação do professor em conexão estreita com outros aspectos na qual a realidade escolar está imersa, considerando todas as suas inter-relações (CANDAU, 1997; NÓVOA, 1995, 1999b; PERRENOUD, 1997; VASCONCELLOS, 2004a).

Todavia, a formação continuada constitui-se num processo contínuo e ininterrupto, que percorre toda a trajetória profissional do professor, sempre com o intuito de aprimorar a sua ação pedagógica e desenvolver a sua profissionalidade docente, a sua identidade.

Chakur (2000, p. 82) coloca que a razão mais comumente utilizada para justificar a necessidade da formação continuada apoia-se nos benefícios da atualização dos conteúdos básicos para uma melhor correspondência com as condições escolares, suprindo, ao mesmo tempo, as deficiências da formação inicial. Mas, concorda-se com a autora ao explicar que a formação continuada é justificada por uma razão muito mais profunda que se relaciona com a “própria natureza da prática docente que, enquanto um fazer histórico, não se mostra pronto e acabado, pois se encontra sempre vinculado a um saber”. A formação continuada contribui para a modificação da profissionalização do professor e desenvolve domínios necessários à sua qualificação, como também atua no exame de possíveis soluções para os problemas reais do ensino.

Não obstante, o cenário atual da formação continua evidencia que as práticas não têm contribuído efetivamente para a transformação das aulas e para o desenvolvimento profissional dos professores. As ações vêm sendo implementadas de formas variadas, dentre as quais se destaca a ênfase na formação institucionalizada, com a presença dos professores nos centros universitários (CANDAU, 1997; NÓVOA, 1999b); assim como a realização de cursos de atualização de conteúdos, eventos e palestras que pouco contribuem para a prática docente (DEMO, 2002; PIMENTA, 2000). Tem-se desconsiderado o professor como um sujeito ativo de seu próprio desenvolvimento, suas experiências adquiridas no exercício da profissão docente e os conhecimentos construídos nas suas histórias de vida.

Para dar um novo direcionamento à formação e em resposta a esses modelos que se apresentam ineficientes, reflexões estão sendo estimuladas com o objetivo de construir uma nova concepção de formação continuada (CANDAU, 1997), que está deixando de ser concebida sob a ótica da acumulação de cursos, conhecimentos ou técnicas, e passando a ser concebida como um processo de reflexão sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional (CANDAU, 1997; NÓVOA, 1995).

As preocupações norteadoras das pesquisas no âmbito da formação de professores ganham relevo cada vez mais, englobando tanto processos da formação inicial, como temáticas relacionadas à formação contínua. Mas, estudo realizado por André et al. (1999), ao analisar os temas abordados nas dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação em educação no país, no período de 1990 a 1996, constatou que, em linhas gerais, a maioria das pesquisas se concentrava na formação inicial.

O número de trabalhos que abordavam na época a formação continuada representava somente 14,8% do total da produção sobre a formação do professor, enquanto que o tema da formação inicial era abordado em 76% da produção. Completando esse quadro, 9,2% focalizavam as questões da identidade e da profissionalização docente. Os temas abordados nos estudos da formação continuada estiveram concentrados na análise das propostas de governo ou de secretarias de educação, nos programas e cursos de formação, nos processos de formação em serviço e em questões da prática pedagógica (ANDRÉ et al., 1999). Em outro estudo, a autora complementa que as pesquisas sobre a formação continuada “vêm recebendo certa atenção nas dissertações e teses brasileiras, mas não chegam a atingir nem de longe a mesma proporção que a temática da formação inicial” (ANDRÉ, 2003, p. 69).

Atualmente, constata-se pela revisão da literatura, um crescimento nas produções que se interessam pelo tema da formação continuada. Na área da Educação Física pode ser verificado um processo inicial na produção de estudos referentes a essa problemática (BRACHT et al., 2002; FERREIRA, 2006; GÜNTHER; MOLINA NETO, 2000; MOLINA; MOLINA NETO, 2001; RANGEL-BETTI, 2001). Contudo, ainda pouco se conhece sobre o que representa a formação para os professores de Educação Física escolar, ou seja, quais são os significados atribuídos pelos docentes a esse componente para o seu desenvolvimento profissional e prática pedagógica.

Portanto, há ainda questões importantes a serem analisadas no sentido de dar voz aos professores (quem sempre esteve mais na posição de ouvir e reproduzir) e compreender quais são suas concepções, necessidades e desafios relacionados à formação continuada e quais significados atribuem às práticas de formação atuais para o seu desenvolvimento profissional. Gimeno Sacristán (2002) ressalta que as motivações dos docentes têm sido um capítulo ausente da

formação de professores e da investigação relacionada à formação de professores.

Assim, surgiram as seguintes indagações da presente pesquisa:

- *Qual a concepção dos professores de Educação Física escolar sobre a formação continuada?*

- *Qual a relação que os professores estabelecem com as práticas de formação continuada? Continuam estudando, participam de cursos, fazem pós-graduação, pesquisam a produção acadêmica, dentre outros?*

- *Os professores participam da construção e implementação dessas ações ou têm interesse em participar?*

- *Qual a visão dos professores a respeito do papel do Estado e da escola na formação continuada dos professores de Educação Física?*

- *Quais são as necessidades e expectativas relacionadas à formação continuada no momento em que se encontram na carreira docente? De que maneira a formação contribui para a construção da profissionalidade do professor de Educação Física escolar?*

Considerando tais questionamentos, objetivou-se nesse estudo analisar os significados que um grupo de professores de Educação Física, atuantes na rede pública de ensino da cidade de Bauru/SP, atribui à formação continuada no processo da profissionalidade docente.

Pretendeu-se trazer para o debate, por intermédio dos depoimentos dos professores participantes da pesquisa, aspectos que não foram suficientemente problematizados ao se referirem à formação continuada na área da Educação Física, sendo relevante compreender como os professores analisam essa formação, como estão investindo no seu desenvolvimento profissional e qual a sua relevância para o processo de construção da profissionalidade docente.

Essas são questões importantes, principalmente ao considerar que a Educação Física escolar passa por momentos delicados em função da busca de legitimidade como disciplina curricular (OLIVEIRA, 2000, 2006). Sublinha o autor que a formação profissional continuada adequada, o desenvolvimento de conhecimentos e a intervenção competente e com responsabilidade ética são os pilares para o avanço da Educação Física e o alcance da sua legitimidade profissional e social.

Acredita-se que o êxito da formação continuada perpassa o conhecimento e a valorização de como os professores pensam a sua formação e a sua profissão, o

que estimulou o desenvolvimento da pesquisa ora apresentada, sendo pertinente o estudo desse tema no atual momento histórico da profissão docente, em que o mesmo ocupa um lugar de destaque nos debates educacionais.

A preocupação com o tema proposto para a pesquisa e as motivações para sua realização se originaram para mim ainda no curso de graduação. Na posição de graduanda questionava-me porque discentes de um curso de licenciatura não tinham como objetivo atuar na esfera educacional. Tais indagações embasaram o desenvolvimento do trabalho de conclusão de curso, ocasião em que foi possível perceber que, em parte, isso ocorria dado ao próprio contexto histórico da trajetória da profissão e da formação acadêmica generalista na área. Entretanto, profissionais licenciados atuantes em campos extra-escolares revelaram em seus depoimentos que a escola se traduzia somente como uma opção de trabalho quando outras áreas de atuação não correspondessem satisfatoriamente às suas necessidades. Constatou-se uma desvalorização em termos de formação para atuação no campo educacional, colocando-o em segundo plano pelo grupo de licenciados (ROSSI, 2007).

Esses estudos iniciais motivaram-me a aprofundar as pesquisas sobre a formação de professores de Educação Física. Ao finalizar a graduação e dados tais questionamentos busquei ingressar no curso de mestrado. Identifiquei no início dos estudos que a formação inicial de professores (inclusive de professores de Educação Física) se configurava como um tema bastante explorado, compondo um número significativo de pesquisas – apesar de tais questões nunca se esgotarem dada a própria natureza do ato educativo. Ao estudar temas referentes à docência e à formação de professores, deparei-me com perguntas em busca de respostas relacionadas à formação continuada. Ciente das peculiaridades existentes na formação do professor de Educação Física senti-me motivada a investigar como tal questão estava se configurando para esse professor, uma vez identificado como um assunto ainda pouco estudado na área.

Logo, a escolha do objeto de estudo e os contornos que assumiram essa pesquisa decorreram da constatação de lacunas na produção da bibliografia que trata a temática, bem como resultaram de um processo de construção de conhecimento permeado por minhas interrogações. A noção que inspirou a sua realização revela, principalmente, a preocupação com os processos envolvidos na formação e atuação de professores, bem como a aspiração por construir a

identidade docente na área da Educação Física escolar, anseios que tiveram sua gênese ainda no decorrer da formação inicial em Educação Física.

Espera-se que os resultados, ao apresentar as análises das concepções de um grupo de professores de Educação Física com referência à formação continuada, possam contribuir para a compreensão do processo de constituição da profissionalidade docente na área, bem como, para a ampliação do conhecimento sobre a formação continuada de professores na atualidade.

Esse parece ser o caminho para a consolidação de novas perspectivas de formação e de uma cultura de aprimoramento profissional permanente na Educação Física escolar, no sentido de alcançar a construção autônoma da profissionalidade docente pelos professores. Günther e Molina Neto (2000) mencionam que a formação continuada de professores está intimamente vinculada à visão que esses agentes têm de si mesmos e do papel social da Educação Física.

Com base nessas premissas, em termos de organização da pesquisa, a análise das informações obtidas nos depoimentos dos professores e fontes documentais é apresentada simultaneamente à produção da literatura, estando o texto a seguir estruturado da seguinte forma:

Inicialmente, o capítulo I refere-se à metodologia que norteou a pesquisa, com as técnicas de coleta de dados empregadas, os sujeitos participantes do estudo e os procedimentos utilizados para análise dos depoimentos coletados.

O capítulo II, denominado “A formação continuada de professores: tendências e referenciais nacionais”, abordou as lógicas que orientam essa formação no contexto mundial e, como essa proposta de pesquisa se insere na esfera da rede pública de ensino, traçou-se uma visão panorâmica das ações governamentais nacionais direcionadas à formação continuada.

No terceiro capítulo, “Características das ações de formação continuada: atualidade e perspectivas” foram enfatizadas as formas que vêm assumindo as ações de formação desenvolvidas e quais as perspectivas de mudança vislumbradas, delineando, assim, um quadro sobre a formação continuada nos dias atuais. Na sequência, a discussão foi situada no contexto da Educação Física escolar.

No capítulo IV, “Profissão professor: dilemas contemporâneos e formação profissional”, o olhar voltou-se para a questão da Profissão de Professor. Partindo de

um breve resgate do percurso histórico de profissionalização docente foram discutidos os dilemas postos para a profissão na atualidade que constituem, ao mesmo tempo, um movimento de profissionalização e proletarização docente, com o intuito de identificar o lugar ocupado pela formação de professores nesse contexto. Num segundo momento, com base nesse arcabouço, explorou-se o processo de profissionalização docente na área da Educação Física e as implicações surgidas em decorrência da trajetória de formação desse professor.

Pretendeu-se atentar para as questões atuais que envolvem a dimensão da formação continuada de professores de Educação Física, interpretando o contexto, os significados, as intenções políticas, os interesses econômicos, enfim, a repercussão desses elementos para o objeto de investigação proposto. Desse modo, encerrando a investigação, as considerações finais apresentam uma análise geral do estudo, bem como os limites e as possibilidades evidenciadas ao buscar uma aproximação das proposições da literatura com a realidade do cotidiano escolar manifestada pelos professores depoentes.

CAPÍTULO I

METODOLOGIA

1.1 Delineamentos da pesquisa

Propõe-se nessa investigação uma abordagem qualitativa que, de acordo com André (1995, p. 17), baseia-se em princípios como a valorização da “maneira própria de entendimento da realidade pelo indivíduo”, não aceitando que a realidade seja algo externo ao sujeito.

No estudo de caráter qualitativo, enfatiza a autora, é essencial a visão holística dos fenômenos considerando as interações e as influências existentes entre todos os componentes de uma situação. Busca-se a interpretação e a descoberta, valoriza-se a indução e considera-se que fatos e valores estão intimamente relacionados.

Essa foi a abordagem que ofereceu melhores condições para responder ao objetivo da pesquisa, que consiste em analisar os significados que um grupo de professores de Educação Física que atuam na rede pública de ensino atribui à

formação continuada no processo da profissionalidade docente, uma vez que se trata da compreensão da percepção de mundo e das opiniões subjetivas que os indivíduos associam aos fenômenos de sua vida. Nesse sentido, pontua André (1995, p. 17) que

Weber também contribuiu de forma importante para a configuração da perspectiva qualitativa de pesquisa ao destacar a compreensão (*verstehen*) como o objetivo que diferencia a ciência social da ciência física. Segundo ele, o foco da investigação deve se centrar na compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações. Como Dilthey, ele argumenta que para compreender esses significados é necessário colocá-los dentro de um contexto.

Diante dessa concepção, buscou-se investigar uma problemática da atualidade com inspiração no método de abordagem da história do tempo presente, uma vez que essa vertente tem interesse pelas testemunhas vivas, aquelas que estão presentes no momento do desenrolar dos fatos (AMADO; FERREIRA, 1996). Como indica Chartier (1996) o historiador do tempo presente compartilha com outras pessoas o momento em que se encontram, narrando histórias referentes ao mesmo contexto, sendo o pesquisador contemporâneo de seu objeto.

Para o autor acima citado, pensar o tempo presente “propicia uma reflexão essencial sobre as modalidades e os mecanismos de incorporação do social pelos indivíduos que têm uma mesma formação ou configuração social” (CHARTIER, 1996, p. 217), permitindo perceber com maior clareza as relações entre, de um lado, as percepções e as representações dos sujeitos, e de outro, as determinações e interdependências que formam os laços sociais.

Esses parâmetros apresentaram-se condizentes às expectativas desse estudo, uma vez que os professores se constituem como um grupo de indivíduos interdependentes, imerso em determinadas configurações, numa rede de relações que as pessoas constroem entre si (ELIAS, 1980). Para Ferreira (1994, p. 12) essa abordagem, explorada por meio da oralidade, é um

[...] método de pesquisa que produz uma fonte especial, tem-se revelado um instrumento importante no sentido de possibilitar uma melhor compreensão da construção das estratégias de ação e das representações de grupos ou indivíduos em uma dada sociedade.

Rémond (1996) evidencia que na produção de temáticas contemporâneas o pesquisador deve estar atento às mudanças, acolher novos temas e utilizar-se da

imaginação. Frequentar o tempo presente pode representar uma forma de precaução, um meio mais seguro do investigador se resguardar da tentação de introduzir no relato do passado uma racionalidade que não deveria conter: “a história do tempo presente é um bom remédio contra a racionalização *a posteriori*, contra as ilusões de ótica que a distância e o afastamento podem gerar” (RÉMOND, 1996, p. 209).

Como técnicas de pesquisa foram empregadas fontes documentais e fontes orais, analisadas em diálogo com a produção da literatura, conforme apresentado a seguir.

1.2 Técnicas de Pesquisa

Conforme apontam Lüdke e André (1986, p. 1),

Para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele.

A partir das interrogações que o pesquisador faz aos dados, com base na teoria acumulada referente ao tema, é que se torna possível construir o conhecimento relacionado ao fato pesquisado (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Para a presente pesquisa foram propostas, além da revisão da literatura, análises de fontes complementares, documentais e orais.

A literatura adotada versou sobre os temas da formação continuada de professores, compreendendo as tendências globais que envolvem essa prática, as análises das propostas políticas nacionais de formação, as principais características das ações desenvolvidas na atualidade e as mudanças almejadas por pesquisadores do assunto, inserindo nesse contexto a formação para atuação na Educação Física escolar. Abordou-se, ainda, o processo de profissionalização docente, tendo a formação de professores como um de seus principais elementos.

Realizou-se pesquisa documental, por meio da análise de fontes primárias de informações (leis, resoluções e pareceres), com o objetivo de

contextualizar a política educacional em âmbito nacional, apresentando, em linhas gerais, um panorama atual dos referenciais nacionais de formação continuada de professores. Ainda, para compor o quadro das discussões a respeito da profissão e formação acadêmica em Educação Física recorreu-se aos documentos legais que ao longo do tempo contribuíram para caracterizar o professor dessa disciplina do currículo escolar.

Conforme Caulley (1981) citado por Lüdke e André (1986, p. 38) “a análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse”. Para as autoras, a fonte documental pode se apresentar como uma “técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

Não obstante, salienta Le Goff (1996, p. 547-548) que

O documento não é inócuo. É antes de mais nada o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante os quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados desmistificando-lhe o seu significado aparente.

Le Goff (1996) discute, também, o valor da memória destacando que a memória coletiva não é somente uma conquista, mas, sobretudo, um instrumento e objeto de poder. “A memória é um elemento essencial do que se costuma chamar *identidade*, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje [...]”, descreve o historiador (1996, p. 476, grifo do autor).

Com a pretensão de deixar registrado como memória o momento histórico que vive um grupo de professores de Educação Física escolar, trabalhou-se com fontes orais, dada a capacidade desse recurso em captar pontos de vista individuais expressos pelos sujeitos e em absorver elementos como a subjetividade, as emoções ou o cotidiano das pessoas. A fonte oral se legitima como uma fonte histórica por seu valor informativo e por incorporar perspectivas ausentes na literatura (AMADO; FERREIRA, 1996).

Para Meihy (2000) as fontes orais não devem ser consideradas somente como substitutivas da carência documental, mas evidentemente podem complementar certos conjuntos documentais a fim de explicar percepções das experiências sociais de pessoas e de grupos.

Ao entender que essa era a técnica mais adequada para responder aos questionamentos propostos, recorreu-se aos depoimentos de um grupo de professores na tentativa de apreender os significados que estes associam à formação continuada, tendo encontrado nos caminhos metodológicos traçados a potencialidade para a elucidação do problema de pesquisa. Dessa forma, os relatos foram transformados em documentos, privilegiando a experiência manifestada pelos depoentes.

A coleta das fontes orais se deu por meio da entrevista semi-estruturada, considerada por Tourtieu-Bonazzi (1996) uma técnica intermediária entre um monólogo de uma testemunha e um interrogatório direto. Segundo o autor, para a exploração inteligente do testemunho oral é necessário coletar os dados sistematicamente, considerando a seleção dos depoentes, o lugar e o roteiro da entrevista.

Para Amado e Ferreira (1996) os documentos gerados (as entrevistas) são resultados da interação entre entrevistador e entrevistado, entre o sujeito e o objeto de estudo, e isso faz com que o pesquisador se afaste de interpretações que venham a separar rigidamente sujeito e objeto de pesquisa.

Para tanto, foi elaborado um roteiro de questões (apresentado no Apêndice B) com a finalidade de nortear a entrevista em busca de relatos relacionados à problemática do estudo, mas que ao mesmo tempo possibilitasse ao entrevistado explorar outros aspectos que julgasse relevante.

Para a realização da pesquisa de campo foi explicado o objetivo da investigação aos participantes, que assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice A) autorizando a publicação dos relatos fornecidos. Ficou assegurado o sigilo com relação à identificação dos sujeitos e a possibilidade do professor retirar-se do estudo, a qualquer momento, caso sentisse necessidade.

Assim, a composição da documentação oral teve como premissa a apreensão dos significados atribuídos às vivências relacionadas aos processos de formação continuada pelos professores depoentes, pois como bem elucida

Thompson (1992), a coleta de depoimentos pode servir para dar voz a atores sociais.

A validade do trabalho com fontes orais é questionada por muitos investigadores que a consideram demasiadamente subjetiva e imprecisa. No entanto, Thompson (1992) argumenta que a subjetividade é um aspecto presente em toda fonte histórica. Apenas o fato de o documento ser escrito e oficial não o torna mais verdadeiro. Logo, toda fonte deve ser submetida a uma rígida crítica. Diante do mundo complexo e multifacetado da atualidade, uma abordagem que considere e valorize as informações adquiridas diretamente das testemunhas poderá refletir a realidade mais fielmente.

Enfim, como ressalta Le Goff (1996, p. 477),

A memória, onde cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro. Devemos trabalhar de forma a que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens.

Considerando essas questões, a seguir apresentam-se os professores participantes do estudo e os procedimentos empregados na análise das manifestações narradas no momento das entrevistas.

1.3 Participantes do estudo e procedimentos para análise dos depoimentos

O conjunto documental oral da pesquisa foi constituído pelos depoimentos de um grupo representativo de professores de Educação Física do ensino fundamental e médio, atuantes nas escolas públicas estaduais da cidade de Bauru/SP. As entrevistas foram realizadas nos meses de abril e maio de 2009 em diferentes locais: nas escolas onde os professores atuam (antes ou depois da aula, em horários diferentes da jornada de trabalho escolar ou durante o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo/HTPC) e até mesmo em outros locais de trabalho dos participantes. Esse aspecto denotou a disponibilidade e interesse dos depoentes que mesmo sobrecarregados com suas atividades dedicaram seu tempo, possibilitando o desenvolvimento dessa investigação.

Realizou-se um estudo piloto para testar o instrumento de coleta e avaliar a adequação das questões previamente elaboradas aos propósitos estabelecidos. Conforme algumas alterações que se fizeram necessárias para melhor captar as concepções dos entrevistados referentes ao fenômeno investigado, coletaram-se os depoimentos.

As entrevistas foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas na íntegra, as quais constam no Apêndice C (as gravações encontram-se no arquivo pessoal da pesquisadora). Para identificação dos participantes adotou-se como descrição a letra P (ou Professor(a)) seguida do número que representa a sequência de realização das entrevistas, ou seja, P1 (Professor 1) e assim sucessivamente até a última entrevistada, identificada por P8 (Professora 8).

A coleta dos depoimentos foi encerrada no momento em que se constatou que as informações eram recorrentes, considerando, portanto, que a partir deste ponto não justificava-se a inclusão de novos depoentes no estudo, como apontam Lincoln e Guba (1985) citados por Alves (1991).

O Quadro 1 abaixo traz a descrição dos professores entrevistados. E, na sequência, os depoentes são apresentados.

Entrevistado(a)	Sexo	Idade	Formação acadêmica	Instituição	Ano de Conclusão	Pós-graduação	Tempo de docência na Educação Física escolar	Séries que leciona atualmente	Atua em outras esferas?
Professor 1 (P1)	M	26 anos	Licenciatura Plena em Educação Física	Pública	2005	Não possui	3 anos	2º ano (antiga 1ª série); 2ª, 3ª, 4ª, 6ª séries	Não
Professor 2 (P2)	M	63 anos	Licenciatura Plena em Educação Física	Privada	1973	Não possui	30 anos	2ª, 3ª, 4ª, 6ª, 7ª séries	Não
Professor 3 (P3)	M	32 anos	Licenciatura Plena em Educação Física	Pública	1998	<i>Lato sensu</i> – Especialização em Treinamento Físico Individualizado	2 anos e meio	5ª série ao 2º ano do ensino médio	Não
Professor 4 (P4)	M	49 anos	Licenciatura Plena em Educação Física Pedagogia	Privada (EAD)	1987	Não possui	9 anos	5ª série ao 3º ano do ensino médio	Não
Professora 5 (P5)	F	30 anos	Licenciatura Plena em Educação Física	Pública	2001	<i>Stricto sensu</i> – Mestrado em Ciências da Motricidade	4 anos	2º ano (antiga 1ª série) até a 5ª série	Ensino Superior
Professor 6 (P6)	M	45 anos	Licenciatura Plena em Educação Física	Pública	1988	Não possui	21 anos	5ª série ao 3º ano do ensino médio	- Rede Pública Municipal - Treinamento/ Futebol de Salão
Professora 7 (P7)	F	28 anos	Licenciatura Plena em Educação Física Pedagogia	Pública	2004	<i>Lato sensu</i> – Especialização em Educação Física Escolar (em curso)	5 anos	1ª a 4ª séries	Rede Privada
Professora 8 (P8)	F	36 anos	Licenciatura Plena em Educação Física	Privada (EAD)	1996	<i>Stricto sensu</i> – Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem (em curso)	11 anos	2ª, 3ª, 4ª, 5ª e 7ª séries	Danças

Quadro 1. Perfil dos(as) professores(as) participantes do estudo.

Professor 1 (P1): tem 26 anos de idade. Formou-se em Licenciatura Plena em Educação Física numa instituição pública da cidade de Bauru/SP no ano de 2005. Sua experiência na Educação Física escolar é de 3 anos. Atualmente leciona para o 2º ano (antiga 1ª série), 2ª, 3ª, 4ª e 6ª séries.

Professor 2 (P2): é o entrevistado mais experiente, atuando como professor há 30 anos. Hoje está com 63 anos de idade. Graduou-se em Licenciatura Plena em Educação Física em 1973, em instituição de natureza privada da cidade de Bauru/SP. No momento, desenvolve o trabalho com alunos de 2ª a 4ª e 6ª e 7ª séries.

Professor 3 (P3): professor formado por instituição pública de Bauru/SP em Licenciatura Plena em Educação Física no ano de 1998. Possui pós-graduação *lato sensu* na área de Treinamento Físico Individualizado, concluída em 2004. Tem 32 anos de idade e experiência de 2 anos e meio na Educação Física escolar, atuando com alunos da 5ª série ao 2º ano do ensino médio.

Professor 4 (P4): formou-se em Licenciatura Plena em Educação Física em instituição privada de Marília/SP no ano de 1987. Mais recentemente, em 2009, obteve o título de Pedagogo por meio do ensino a distância, oferecido por instituição privada da cidade de Bauru/SP. Tem 39 anos de idade e está há 9 anos na docência, ministrando aulas para 5ª série ao ensino médio na atualidade.

Professora 5 (P5): possui 30 anos de idade, graduou-se em 2001 em Licenciatura Plena em Educação Física em instituição pública de Bauru/SP. Após a formação inicial, realizou curso de pós-graduação *stricto sensu*, obtendo o título de mestre em Ciências da Motricidade no ano de 2004. Tem experiência com o ensino básico há 4 anos, lecionando atualmente do 2º ano (antiga 1ª série) a 5ª série. Concomitantemente à atuação na educação básica, P5 é docente no ensino superior.

Professor 6 (P6): 45 anos. Formado em Licenciatura Plena em Educação Física por instituição pública da cidade de Londrina/PR. Concluiu a graduação no ano de 1988. Tem 21 anos de docência, atuando hoje com turmas da 5ª série ao ensino médio. O professor complementa sua jornada de trabalho na área do treinamento esportivo, com a modalidade futebol de salão, e na rede pública municipal de ensino em cidade vizinha a Bauru/SP.

Professora 7 (P7): licenciada plena em Educação Física por instituição pública de Bauru/SP em 2004. É especialista em Educação Física Escolar (2006) e leciona a disciplina há 5 anos. Trabalha com turmas de 1^a a 4^a séries. A docente também atua em uma instituição privada de ensino básico. Está com 28 anos de idade e, no momento, cursa Pedagogia pelo método de ensino a distância, em instituição particular.

Professora 8 (P8): a última professora que concedeu entrevista para a pesquisa é formada em Licenciatura Plena em Educação Física por instituição pública da cidade de Bauru/SP. Obteve o título no ano de 1996. Tem 36 anos de idade e 11 de docência. Atua nas 2^a, 3^a, 4^a, 5^a e 7^a séries. Possui formação complementar *lato sensu* – é especialista em Pedagogia do Teatro (2006), e, atualmente, desenvolve o curso de mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem. A depoente também é professora de dança.

Em síntese, quanto às características pessoais, foram entrevistados cinco professores do sexo masculino e três do sexo feminino, com idades entre 26 e 63 anos.

No grupo de interlocutores abordaram-se professores que estão em diferentes etapas da carreira docente (de professores iniciantes a professores experientes), tendo em vista que a formação do professor é entendida como um *continuum* que percorre toda a sua vida profissional (FERREIRA, 2006; GÜNTHER; MOLINA NETO, 2000; MARCELO GARCÍA, 1995; PIMENTA, 2000; RANGEL-BETTI, 2001). Os professores foram formados entre os anos de 1973 e 2005.

Foram considerados, ainda, diferentes níveis de titulação: professores licenciados em Educação Física, professores licenciados em Educação Física e Pedagogia, professores pós-graduados *lato sensu* (especialistas) e professores pós-graduados *stricto sensu* (mestres). E quanto à experiência na Educação Física escolar, o tempo de docência varia entre dois anos e meio e trinta anos.

Destaca-se, ainda, que dentre os depoentes, três atuam em outras áreas além do ensino formal básico, como no ensino superior, com treinamento esportivo e na área de dança. Um professor atua também na rede pública municipal e uma professora na rede privada de ensino, além da pública estadual.

Contemplando essas características dos entrevistados objetivou-se ampliar as possibilidades de compreender como os professores estão compondo o

quadro de sua vida profissional nos diferentes momentos da carreira, por meio da construção de suas interpretações em relação às necessidades, expectativas e descontinuidades com que se deparam no decorrer da sua formação contínua.

Ao término da entrevista foi solicitado ao professor(a) o preenchimento das informações apresentadas no capítulo II, Quadro 2, referentes às atividades de formação continuada desenvolvidas ao longo da sua carreira. Alguns professores preferiram preenchê-lo logo após a entrevista, outros encaminharam à pesquisadora por e-mail e, outros ainda, preencheram a mão e solicitaram entregá-lo posteriormente. O levantamento desses dados teve a finalidade de traçar um quadro representativo das ações de formação continuada que esse grupo de professores de Educação Física tem participado.

A etapa seguinte da investigação caracterizou-se em analisar todas as informações coletadas, que nas pesquisas qualitativas são volumosas, geralmente, e precisam ser organizadas e compreendidas. A análise dos relatos dos professores e dos documentos foi pautada pela discussão com o conteúdo estudado na revisão da literatura. Uma vez que “os fatos, os dados não se revelam gratuita e diretamente aos olhos do pesquisador” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 4), a análise consistiu num processo contínuo, durante toda a investigação, procurando identificar as relações e os significados, sendo que a interpretação e o foco de análise foram sendo ajustados mutuamente no decorrer do estudo (ALVES, 1991).

Atentando-se às explicações de Santos (2005, p. 6),

A leitura de uma entrevista, de uma história de vida, ou de um conjunto de depoimentos não é tarefa simples. O ponto de partida é, necessariamente, a precisa delimitação de um problema de pesquisa. [...] No caso de trabalharmos com um conjunto de depoimentos, é interessante perceber que cada um contribui com a pesquisa, isolando acontecimentos ou indivíduos, complementando informações e, mais importante, oferecendo os elementos necessários para a construção do contexto social ao qual a pesquisa se refere (grifos nossos).

Procurou-se não perder de vista as orientações acima, valorizando todos os entrevistados e suas manifestações, destacando o que cada um poderia trazer de contribuição para o objeto de estudo. Nesse sentido, emergiram como evidências dos depoimentos os seguintes temas e subtemas relacionados entre si, a partir dos

quais buscou-se apreender os significados emitidos nos depoimentos dos professores:

- *As concepções, os significados e a relação dos professores de Educação Física com a formação continuada*

Interpretaram-se as concepções dos professores de Educação Física escolar a respeito da formação continuada, além de verificar qual a sua participação nessas ações, bem como o seu envolvimento na construção e implementação das propostas dessa natureza.

- *As expectativas dos depoentes quanto ao papel da escola e do Estado na formação continuada*

Como a pesquisa se insere no campo da rede pública de ensino estadual pretendeu-se elucidar o que pensam os entrevistados sobre o papel/investimento da escola e do Estado em ações de formação continuada para professores de Educação Física.

- *A formação continuada e o desenvolvimento da carreira do professor de Educação Física*

Baseado nesta temática foi evidenciado o desenvolvimento da carreira docente e as necessidades e expectativas relacionadas à formação continuada nesse percurso, verificando quais significados os professores atribuíram às ações de formação continuada para o seu desenvolvimento profissional e quais as contribuições para a construção da profissionalidade docente e identidade do professor de Educação Física escolar.

Entendeu-se que o conjunto documental oral é elemento fundamental para compreender e registrar no tempo presente como o problema da formação continuada é enfatizado nas vozes de professores de um determinado grupo, o qual analisado em diálogo com os documentos oficiais e a produção da literatura, apresentou-se como uma significativa possibilidade de ampliação do conhecimento desse fenômeno. Assim, com base no quadro metodológico adotado, seguem as análises nos próximos capítulos (II, III e IV).

CAPÍTULO II

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: TENDÊNCIAS E REFERENCIAIS NACIONAIS

A formação docente abrange um processo sem fronteiras bem delimitadas na medida em que envolve as influências familiares, os vários anos nos bancos escolares, o curso de graduação, a atuação profissional enquanto professor, dentre tantas outras. Todos esses momentos contribuem para a construção de imagens, crenças, idéias, conhecimentos e saberes sobre o ensinar e o que é ser professor e que constituem (e vão continuar constituindo) o docente, nos dando a idéia de um processo contínuo e permanente (FERREIRA, 2006, p. 48).

A formação do professor percorre toda a sua vida profissional, sendo considerada como algo inacabada e processual. O processo de aprender a ensinar começa antes mesmo dos alunos ingressarem na graduação como aponta Tardif (2002). Para Pimenta (2000), do curso de formação inicial espera-se que de fato forme o professor, ou que colabore com a sua formação e para o exercício da atividade docente, já que professorar não é uma atividade burocrática para a qual se

adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas. Mas é preciso que o professor se atualize permanentemente, diz Demo (2004, p. 121), porque “se o conhecimento, de um lado, é aquilo que a tudo inova, do outro lado da mesma moeda é aquilo que a tudo envelhece”. Mais do que outros profissionais, o professor envelhece rápido, pois lida diretamente com a fonte principal da inovação, que é o conhecimento. Para Demo (2002) é fundamental que o profissional da educação se mantenha bem formado, ou seja, além de ter passado por uma boa formação¹ inicial deve alimentar de modo contínuo a sua formação. Assim, da mesma forma que as questões colocadas no contexto da formação inicial, a formação continuada vem se revelando como uma dimensão bastante importante da vida profissional dos docentes.

O debate sobre as formas que vêm assumindo os processos de formação, a correspondência dos programas às necessidades e perspectivas dos professores, bem como à construção da profissão docente pelo professorado, caminha entrelaçado a um fator de grande relevância: o pano de fundo que determina a concepção de formação de professores, pois a tônica na formação docente não é um fenômeno regional ou pontual, mas global. E é esse pano de fundo que também vai determinar, na esfera pública, as políticas voltadas para a formação continuada.

Em face desse contexto, no capítulo presente são apresentadas as configurações da formação continuada de professores. Abordaram-se as lógicas que a orientam na esfera mundial e as ações governamentais nacionais desenvolvidas nesse âmbito.

2.1 Tendências em formação continuada: a lógica do mercado

A formação dos professores é um dos fatores mais relevantes para as discussões sobre a profissionalização docente e para a compreensão da situação

¹ Por boa formação entende-se o embasamento sólido de conhecimentos acadêmico-científicos, filosóficos, sociológicos, políticos, culturais e técnico-práticos específicos que sustentem a atuação profissional.

atual da profissão de professor. Dentre os aspectos que envolvem esse fenômeno, um fator importante a ser considerado consiste na análise do desenvolvimento da formação de professores como uma tendência internacional, ligada às exigências dos organismos multilaterais, evidenciando a importância do desempenho do alunado para o crescimento econômico (MAUÉS, 2003). Logo, o cenário educacional contemporâneo não pode ser compreendido criticamente sem uma análise mais ampla do contexto, incluindo os interesses em jogo que influenciam as propostas de reformas educativas, especialmente no que se refere à formação de professores, que tem sido bastante enfatizada nos últimos anos.

É preciso entender, primeiramente, menciona a pesquisadora Belmira Bueno (2008)² por que na atualidade a questão da formação de professores assume uma centralidade no debate educacional. Todos os países estão envolvidos com a dinâmica das reformas educativas. Vivendo num mundo globalizado, as reformas apresentam traços comuns e modelos migram de um país para outro, não se sabendo exatamente em que país eles se originaram. Por essa razão, é possível falar em tendências atuais globais no campo educativo e na área da formação de professores. Para a autora existe, na realidade, uma só grande tendência nas reformas da educação: a formação continuada de professores. Afirma Maués (2003) que a formação contínua integra todas as reformas educacionais em curso.

No passado, o curso normal ou a graduação eram suficientes para que os professores realizassem seu trabalho. A profissão docente tinha uma relativa estabilidade e os professores sentiam-se realizados e viviam um tempo que não mudava como hoje. As características da escola, dos currículos, das gerações etc., não se alteravam com tanta rapidez. Um professor não dependia de cursos complementares que lhe dessem suporte para o exercício da sua atividade após o término do curso normal ou de um curso superior. Mas, atualmente, os processos e as mudanças são tão complexos e rápidos que impedem que um profissional esteja munido de todo o conhecimento necessário para lecionar, durante toda a carreira, apenas com o curso de formação básica, sendo necessário recorrer à formação continuada (BUENO, 2008).

² Palestra proferida pela Profa. Dra. Belmira Bueno intitulada “*Tendências atuais da formação de professores: novas configurações, novos desafios*”, durante o III INTEGRAP realizado no Instituto de Biociências da Unesp Campus de Rio Claro, SP, Brasil, em 10 de outubro de 2008.

De fato, pode-se observar em passagem da entrevista com a Professora 7, esse sentimento de necessidade de atualização constante por conta dos desafios da modernidade:

[...] o professor, ele tem que estar apto a querer novidades, a querer mudança, a querer mudar talvez o seu jeito de dar aula porque o tempo vai passando e a gente tem que se adequar à modernidade, se adequar à realidade [...].

Os demais professores participantes do estudo também revelaram a preocupação em permanecer em formação. O entrevistado P1 citou que o professor “tem que estar sempre procurando, buscando cursos. Não só a gente, acho que as instituições que a gente trabalha têm que investir um pouco nessa questão de formar o profissional”, e finalizou: “acho que faz parte de quem é professor”.

Para o depoente 4, o professor “tem que procurar se aprofundar o mais possível em quase todas as matérias”. Abordou, ainda, da importância da atualização dos conhecimentos técnico-específicos:

[...] o professor de Educação Física, ele obrigatoriamente tem que se reciclar num intervalo de tempo pequeno. Mudam-se regras, são novos jogos que aparecem, são novas técnicas que aparecem, então nós professores precisaríamos aí, pelo menos, duas vezes por ano, é... estar tendo contato com coisa nova, com experiências de vida [...].

Na visão da Professora 8 é preciso buscar “dentro de todas as possibilidades se aperfeiçoar e ter o conhecimento o tempo todo. Se ele parar [o professor], ele fica por fora do que está acontecendo”.

Mas é preciso questionar quais traços estão assumindo os programas desenvolvidos e em que medida eles correspondem às demandas, às necessidades e às expectativas dos professores, alerta Bueno (2008).

A autora ressalta que, no contexto atual, a educação continuada é mais do que um projeto de formação: é um projeto econômico. Os programas são destinados a grandes massas de professores, delineando-se como um projeto de consumo. O Estado não tem condições de oferecer tal formação a esse contingente, sendo preciso a intermediação e a parceria para o seu planejamento e execução, que, nesse caso, se faz com grandes empresas de caráter privado. Dessa forma, a educação continuada tornou-se um grande negócio. Corroborando com a autora,

Nóvoa (1999b) e Maués (2003) atentam para o *mercado da formação* que se consolida na área educacional.

Em sua explanação, Bueno (2008) destaca a necessidade de se tomar ciência da lógica que permeia essas propostas, parecendo ser a lógica do mercado. Vale dizer que, para a autora, a perspectiva de formação continuada tem o seu mérito e se fará cada vez mais necessária. Essa não é a questão. A questão é compreender e debater a sua lógica de desenvolvimento, considerando, inclusive, que essa é uma tendência tão marcante no contexto educacional atual que praticamente anula ou ignora a formação inicial.

Para Maués (2003) a formação contínua contribui, em certo grau, para o aligeiramento da formação inicial, além do fato de que muitos gestores interessados no novo mercado da formação, para legitimar a formação continuada, exaltam as lacunas e as deficiências da formação inicial, desmerecendo as instituições que as ministram. Fica evidente que não há políticas educacionais amplas de formação de professores, o que se tem na verdade são planos pontuais e de acordo com interesses momentâneos, tanto políticos quanto econômicos.

Um dos domínios a que os especialistas internacionais (UNESCO, OCDE, União Europeia etc.) dedicam mais atenção é a formação inicial e continuada de professores (NÓVOA, 1999b). As análises realizadas por alguns desses organismos parecem apontar para um só caminho: o sistema educacional precisa passar por uma reforma visando qualificar melhor as pessoas para enfrentarem um mundo mais competitivo, mais afinado com o mercado (MAUÉS, 2003).

A luta por esse espaço tem atraído para a formação de professores um conjunto de instituições e de grupos científicos que nunca demonstraram grande interesse por esse campo e o resultado é a pobreza atual da maioria dos programas de formação, como se pode constatar nos países europeus, diz Nóvoa (1999b), uma vez que o sentido da reflexão experiencial e da partilha de saberes profissionais estão se perdendo. As propostas investem nos sistemas de “acreditação” (no caso da formação inicial) e nas lógicas de avaliação (no caso da formação continuada), arrastando uma concepção escolarizada da formação de professores” (p. 14).

Maués (2003) assinala que dentro desse contexto de tendência internacional nas reformas educacionais, o objetivo da formação de professores é

atender ao processo de globalização/mundialização. Vivemos um momento em que a educação, em todos os seus aspectos, é assumida como mercadoria (MAUÉS, 2003; NÓVOA, 2008).

As reformas educacionais, a partir do final da década de 1980, partiram dos mesmos princípios: as mudanças econômicas impostas pela globalização, exigindo maior eficiência e produtividade dos trabalhadores, a fim de que eles se adaptem mais facilmente às exigências do mercado. Essas reformas apresentam um objetivo político bem definido, que envolve [...] tudo o que possa estar relacionado com o processo de ensino-aprendizagem (MAUÉS, 2003, p. 94).

Coloca Freitas (2003, p. 1097) que nos anos 90, considerada a “década da educação”, com o aprofundamento das políticas neoliberais, surgem novas formas de direcionamento dos recursos públicos devido aos ajustes estruturais (redução dos recursos destinados à educação e políticas sociais) e à privatização. Assim, os recursos são destinados de acordo com os princípios das reformas sociais, políticas e econômicas em curso.

Configura-se o descompromisso do Estado para com o financiamento da educação para todos, em todos os níveis, revelando a subordinação do nosso país às exigências do Banco Mundial e à lógica do mercado (FREITAS, 2003, p. 1097).

Maués (2003) recorre a diversos pesquisadores (PETRELLA, 1999; WEISSHEIMER, 2002; HIRTT, 2001a) para discutir o processo de mercantilização da educação. O mercado determina os caminhos que a educação deve seguir, o que a educação deve fazer desde os aspectos conceituais até as concepções metodológicas e pedagógicas, incluindo, obviamente, a formação de professores, considerada por alguns ministérios da educação como a segunda etapa das reformas educacionais, após o projeto de universalização do ensino fundamental.

As reformas têm, de modo geral, contemplado os elementos indicados pelos organismos internacionais, que devem constituir a arquitetura da formação de professores. Quanto à formação continuada, o objetivo é alinhar os professores em exercício com as políticas educacionais atuais. Numa análise contextualizada das propostas de formação contínua constata-se o seu caráter de acomodação e assimilação dos professores a uma sociedade voltada, cada vez mais, para o

mercado. É preciso adaptar os docentes às exigências governamentais, que sinalizam para a necessidade de uma atualização frente ao novo mundo globalizado. Fica evidente que a formação de professores está refém da lógica do capital, desvalorizando a formação do indivíduo como um ser crítico, situado historicamente (MAUÉS, 2003).

Gatti (2008, p. 63) questiona

[...] se, na ordem dos valores, apenas os materiais e econômicos devem prevalecer nas perspectivas educacionais. Onde ficam as preocupações com a formação humana para uma vida realmente melhor para os humanos enquanto seres relacionais e não apenas como *homo faber*, como homem produtivo?

As pretensões dessas reformas na formação de professores traduzem uma preocupação básica a respeito do papel que o professor deve desempenhar no mundo atual, para o ajuste da educação ao modelo do capital. Maués (2003) observa que, contra essa situação, alguns movimentos sociais, sindicatos e a sociedade civil têm-se organizado a procura de saídas e alternativas ao modelo neoliberal (ao modelo de globalização das desigualdades que aumentou a miséria, a exclusão, o desemprego...) para que seja possível uma transformação da educação, em busca de caminhos para impedir uma completa mercantilização do ensino.

Cabe ponderar que são muitos os fatores que configuram, condicionam a profissão docente, a ação pedagógica e o desenvolvimento da profissionalidade do professor. Dentre esses fatores, existem aqueles de ordem política que se sobrepõem à autonomia do professorado. Afinal, este está envolvido em contextos complexos, em teias de interdependência que dão origem a configurações das mais variadas (ELIAS, 1980). Assim, após destacar esse pano de fundo que perpassa a formação continuada de professores, no subitem 2.2 foram abordados os referenciais nacionais destinados à formação continuada de professores na atualidade.

2.2 Referenciais nacionais de formação continuada de professores

O campo educacional está imerso em inter-relações de elementos macro (políticas públicas, economia, fatores sociais e culturais...) e elementos micro (escola, direção, sala de aula, professores, alunos...) que determinam as ações do professor. A análise da situação do professorado e da formação de professores não deve desvincular-se dos determinantes relacionados às políticas públicas, assim como das circunstâncias históricas e sociais. Desse modo, a seguir, foram abordadas as ações governamentais desenvolvidas para a formação de professores no cenário nacional, especialmente aquelas relacionadas à formação continuada, foco central desse estudo.

Na visão de Gatti (2008), dois movimentos colaboraram para que a formação de professores entrasse na pauta mundial na última década: as pressões do mundo do trabalho em constante transformação e a constatação pelos sistemas governamentais dos precários desempenhos escolares de grandes parcelas da população. No entendimento de Souza (2006) a crescente importância atribuída à formação continuada de professores tem sido sustentada pelo argumento da incompetência. A principal causa do fracasso educacional estaria, justamente, na incompetência dos professores em educar crianças e jovens. No contexto de utilização da formação continuada para forjar a competência do professor instauram-se as políticas públicas nesse âmbito.

Freitas (2003) corrobora que as perspectivas para essa formação precisam ser compreendidas à luz das políticas educacionais em curso desde a década de 90 no Brasil, considerando a subordinação do país às exigências dos organismos internacionais, como discutido anteriormente. Nas políticas atuais foram implementadas mudanças significativas com o objetivo de adequar a formação de professores e a educação básica às exigências demandadas pelas modificações no mundo do trabalho produtivo para o desenvolvimento do capitalismo na atualidade. Na conjuntura neoliberal, “a formação de professores ganha relevância por sua dimensão estratégica na formação das novas gerações” (FREITAS, 2003, p. 1100).

Dessa forma, governantes se voltam para a implementação de políticas públicas de formação de professores (inicial e continuada) para um novo direcionamento educacional. No que se refere à formação continuada, de modo

geral, as instâncias políticas a justificam pela necessidade de atualização dos professores frente aos novos desafios educacionais e às discussões teóricas recentes, visando propiciar mudanças na ação pedagógica e na qualidade da educação brasileira, de tal forma que a formação continuada vai ganhando espaço nos debates e documentos oficiais.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDBEN n.^º 9.394/96, a formação continuada é objeto de vários artigos. O artigo 63, inciso III, define que os Institutos Superiores de Educação deverão manter programas de educação continuada para os profissionais da educação dos diversos níveis. No artigo 67 está que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais da educação por meio do aperfeiçoamento profissional continuado, e propõe, inclusive, o licenciamento periódico remunerado para esse fim (inciso II), indicando, portanto, a responsabilidade dos órgãos públicos pela concretização desse objetivo (BRASIL, 1996).

Porém, esta parece não ser a realidade do cotidiano escolar do Professor 2, como constatou-se em seu relato: “Você não pode sair da escola! Eles não oferecem pra você, e quando você tem alguma coisa, você não pode, você fica obrigado com a escola. Ou você perde o dia de serviço ou você perde o curso [...].”

Já o Professor 6 contou que na escola onde trabalha atualmente, a direção adota as providências para que ele participe de práticas de formação (quando solicitado por ele), mas deixou claro que é uma exceção da sua escola e que dificilmente isso ocorre em outras unidades.

[...] preciso fazer um curso, libera sem problema, coloca outra pessoa pra tomar conta, eu não perco o dia, entendeu. Então, assim, o que essa escola puder fazer e acertar para que eu possa ter condições de trabalhar ou fazer outra coisa, perfeito, perfeito. Não são todas as escolas, tá, eu estou falando dessa escola aqui (P6).

Tratando da educação a distância (EAD), o artigo 80 da LDBEN define que o poder público deve incentivar o desenvolvimento e a veiculação de programas de formação nesse formato também para a educação continuada, além dos outros níveis e modalidades de ensino. E, ainda fazendo referência à EAD, o artigo 87 em seu parágrafo 3º, inciso III, determina que o Distrito Federal, Estados e Municípios, e, supletivamente, a União, devem realizar programas de capacitação para os professores em exercício inclusive por meio desse recurso (BRASIL, 1996).

Posteriormente à promulgação da LDBEN de 1996 e adotando-a como referência, no final da década de 90 foram elaborados os *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)* pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC), para subsidiar o trabalho dos docentes nas escolas e atuar, também, como referencial para os programas de formação continuada.

O objetivo dos PCNs (BRASIL, 1997a) consiste em concretizar um referencial curricular nacional para o ensino fundamental e que funcione como um elemento incentivador de ações para a melhoria da qualidade da educação brasileira. Dentre outros, contribuirá para a atualização profissional do professor, apresentando-se como referência para os projetos ligados à formação inicial e continuada. Logo, os PCNs são utilizados por Secretarias Estaduais e Municipais como base para a elaboração dos programas de formação contínua.

Para o ensino médio o MEC, por meio da Secretaria de Educação Média e Tecnológica, elaborou os Parâmetros Curriculares em 1999, incluindo a Educação Física na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, ao lado das disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte e Informática (BRASIL, 1999a). Ainda, em complementação aos PCNs, o Ministério desenvolveu e distribuiu o PCN+ Ensino Médio. Segundo o documento, não se pretende fornecer receitas, mas aproximar-se da construção de um currículo que possa servir de apoio ao professor na tarefa de desenvolver competências (BRASIL, 2002c).

O PCN+ Ensino Médio destaca o papel da escola como espaço de formação docente e salienta que as práticas do professor estão em permanente formação. Enfatiza que a formação profissional continuada, em qualquer circunstância, deve se dar enquanto o professor exerce sua profissão, paralelamente ao seu trabalho escolar, reconhecendo a escola como o *locus* da formação profissional ininterrupta, sendo competência direta das escolas o desenvolvimento de programa institucional de formação permanente. Todavia, a eficácia dessa formação depende essencialmente da atitude do professor, de compreender-se como alguém que, por profissão, precisa estar em contínua formação, sendo que o perfil desejado é o do professor reflexivo e crítico e envolvido com a autoformação (BRASIL, 2002c). Evidentemente, que a importância atribuída ao professor nesse processo, conforme indicado no documento, não anula ou diminui a responsabilidade das esferas públicas em implementar políticas de formação.

Ao declarar a importância da valorização do magistério para a melhoria da qualidade da educação brasileira e reconhecer que essa valorização se traduz na melhoria do salário do professor, das suas condições de trabalho e da sua formação profissional, o MEC apresentou os *Referenciais para Formação de Professores* (BRASIL, 2002d) que teve sua versão preliminar elaborada no ano de 1997.

No documento, o MEC constata a necessidade de investimento na formação dos professores como uma medida emergente na busca da superação do fracasso dos alunos. Embora constate que os professores não são os únicos ou os principais responsáveis pelo insucesso escolar, indica que

O professor não pode ser visto como ‘o’ problema, mas como imprescindível para a superação de parte dos problemas educativos. E como tal deve ser tratado: como aquele que pode e deve implementar parte das mudanças que se fazem necessárias para garantir uma educação escolar de qualidade a crianças, jovens e adultos brasileiros (BRASIL, 2002d, p. 33).

Entende que “a formação de professores é um requisito fundamental para as transformações que se fazem necessárias na educação” (p. 34), bem como para a atualização constante diante das rápidas mudanças da sociedade. No documento, a formação docente é concebida

[...] como processo contínuo e permanente de desenvolvimento, o que pede do professor disponibilidade para a aprendizagem; da formação, que o ensine a aprender; e do sistema escolar no qual ele se insere como profissional, condições para continuar aprendendo. Ser profissional implica ser capaz de aprender sempre (BRASIL, 2002d, p. 63).

Assim sendo, além da formação inicial, a formação continuada é uma necessidade intrínseca na área educacional e deve fazer parte de um processo permanente de desenvolvimento profissional, assegurado a todos os profissionais da educação. Na concepção do documento:

A formação continuada deve propiciar atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais e apoiar-se numa reflexão sobre a prática educativa, promovendo um processo constante de auto-avaliação que oriente a construção contínua de competências profissionais. Porém, um processo de reflexão exige predisposição a um questionamento crítico da intervenção educativa e uma análise da prática na perspectiva de seus pressupostos. Isso supõe que a formação continuada estenda-se às capacidades e atitudes e problematize os valores e as concepções de cada professor e da equipe (BRASIL, 2002d, p. 70).

Ao tratar das políticas de formação, no que cabe às Secretarias de Educação, o documento aponta algumas das responsabilidades que essas instâncias públicas devem assumir. Dentre elas, traz que os programas de formação continuada para os profissionais da rede devem ocorrer de forma que

[...] favoreçam a construção de uma cultura de desenvolvimento profissional permanente mediante a promoção de ações voltadas para atualização, aprofundamento e intercâmbio de experiências e mediante a criação de condições para que a formação continuada possa ocorrer dentro da jornada regular de trabalho dos profissionais da educação, sem prejuízo das horas de docência (BRASIL, 2002d, p. 135-136).

O documento sugere ainda que sejam criados centros de formação, espaços para a formação diversificada e para partilha de experiências entre os professores de diferentes municípios. Observa-se que isto ainda está distante de acontecer ao considerar a falta de recursos nas Secretarias para aplicação em atividades dessa natureza. Ocorre é que o investimento na formação acaba ficando na dependência da própria iniciativa e condições do docente (RANGEL-BETTI, 2001).

Com o intuito de auxiliar a implantação dos Referenciais Para Formação de Professores e em articulação à implementação dos PCNs, o MEC propôs o programa de desenvolvimento profissional continuado por meio do projeto *Parâmetros em Ação* (BRASIL, 1999b). Mais uma vez declarando a preocupação com o desenvolvimento profissional da comunidade educacional (professores, equipes técnicas, diretores de escola e/ou creches), o projeto é uma forma de apoio e incentivo à formação dos docentes e demais profissionais do campo educativo. Desenvolvido em parceria com as Secretarias Estaduais e Municipais, visa propiciar a aprendizagem coletiva na escola e o aprofundamento dos estudos referentes aos PCNs de modo que novas possibilidades de trabalho sejam criadas para melhorar a qualidade da aprendizagem dos alunos.

A criação de mais um programa se deu no ano de 2004, quando o MEC instituiu a *Rede Nacional de Formação Continuada de Professores* (BRASIL, 2004c) com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação dos professores e alunos. A rede é formada por instituições de ensino superior (IES) públicas, federais e estaduais, e comunitárias sem fins lucrativos em que se constituem Centros de

Pesquisa e Desenvolvimento da Educação. Em parceria com outras instituições de ensino, estes Centros produzem materiais instrucionais e de orientação para cursos a distância e semi-presenciais, formando uma rede de atuação para atender as necessidades e as demandas dos sistemas de ensino (estaduais e municipais).

A rede abrange as seguintes áreas de formação: Alfabetização e Linguagem; Educação Matemática e Científica; Ensino de Ciências Humanas e Sociais; Artes e Educação Física; Gestão e Avaliação da Educação. Os Centros responsáveis pela formação dos professores de Educação Física, juntamente aos de Artes, são a Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN, a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC-SP e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS.

O MEC define os seguintes princípios para a Rede Nacional de Formação Continuada:

- A formação continuada é exigência da atividade profissional no mundo atual;
- A formação continuada deve ter como referência a prática docente e o conhecimento teórico;
- A formação continuada vai além da oferta de cursos de atualização ou treinamento;
- A formação para ser continuada deve integrar-se no dia-a-dia da escola;
- A formação continuada é componente essencial da profissionalização docente.

Sobressai a necessidade de redefinição da função da Universidade para que esta se articule com a sociedade civil de forma que efetivamente se faça chegar os conhecimentos ao cotidiano escolar. Ainda, de acordo com o MEC, o suporte técnico e financeiro para as atividades é oferecido pelo Ministério, além de coordenar o desenvolvimento do programa, que Estados, Municípios e Distrito Federal implementam por adesão, em regime de colaboração (BRASIL, 2004c).

Ao tratar da relação universidade-escola, Növoa (1999a) assinala que ao longo da história, as práticas de formação de professores alternaram-se entre modelos acadêmicos (tendo a instituição superior como o *locus* da formação) e em conhecimentos dito fundamentais; e em modelos práticos, centrados nas escolas e

em métodos aplicados. Para o autor é preciso ultrapassar esta dicotomia, que não corresponde às necessidades do professorado, por meio da adoção de modelos profissionais, desenvolvidos em conjunto entre as instituições de ensino superior e as escolas. Ressalta o trabalho em parceria com as instituições universitárias porque acredita que a consolidação de uma carreira docente única e a dignidade da profissão docente só são alcançáveis com a aquisição de um estatuto universitário pelos professores.

Logo, a formação de professores deve ser repensada e reestruturada como um todo, abrangendo as dimensões da formação inicial, da indução e da formação contínua (HARGREAVES, 1991). Modelos profissionais de formação de professores eficientes devem integrar, segundo Elliott (1991), concepções do contexto ocupacional; da natureza do papel profissional; da competência profissional; do saber profissional; da natureza da aprendizagem profissional; e, ainda, do currículo e da pedagogia (citados por NÓVOA, 1999a).

É evidente para Nóvoa (1999a) que tanto as universidades como as escolas isoladamente são incapazes de atender às demandas atuais da formação. No entanto, como bem diz o autor (1999b, p. 18), nos últimos anos, seja na formação inicial ou na formação continuada, tem se insistido na “escolarização” e na “academização” dos programas de formação de professores. Inevitavelmente, os resultados não se mostram eficazes, conduzindo os professores apenas a uma memorização ante os grupos científicos e às instituições universitárias.

Observa-se, recentemente, uma nova configuração em termos normativos sendo delineada para a formação de professores no Brasil. O governo federal transformou em 2007 a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em agência reguladora da formação de professores, em suas diferentes etapas – inicial e continuada – criando a chamada *Nova CAPES*. De acordo com a Lei n.º 11.502 (BRASIL, 2007), agora além de subsidiar o MEC nas políticas de pós-graduação,

§ 2º No âmbito da educação básica, a Capes terá como finalidade induzir e fomentar, inclusive em regime de colaboração com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal e exclusivamente mediante convênios com instituições de ensino superior públicas ou privadas, a formação inicial e continuada de profissionais de magistério, respeitada a liberdade acadêmica das instituições conveniadas [...].

Com a criação da Nova Capes, o MEC incorpora a Universidade Aberta do Brasil (UAB), definindo ainda no parágrafo 2º que

I - na formação inicial de profissionais do magistério, dar-se-á preferência ao ensino presencial, conjugado com o uso de recursos e tecnologias de educação a distância;

II - na formação continuada de profissionais do magistério, utilizar-se-ão, especialmente, recursos e tecnologias de educação a distância. (BRASIL, 2007).

Freitas (2002) constata que as políticas públicas de formação continuada têm reforçado a concepção pragmatista e conteudista na formação de professores ao reduzir a formação a programas mantidos pelo MEC em parceria com IES e municípios, pois, na realidade, essas ações têm se configurado em “um precário processo de certificação e/ou diplomação e não qualificação e formação docente para o aprimoramento das condições do exercício profissional” (p. 148).

Barroso (2005, p. 741), pesquisador português, chama a atenção para o neoliberalismo educativo constituído

[...] por meio de múltiplas reformas estruturais, de dimensão e amplitude diferentes, destinadas a reduzir a intervenção do Estado na provisão e administração do serviço educativo, quer por meio de retóricas discursivas (dos políticos, dos peritos, dos meios de informação) de crítica ao serviço público estatal e de ‘encorajamento do mercado’.

Ainda que no documento da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (BRASIL, 2004c) conste que o suporte técnico e financeiro para a formação contínua é oferecido pelo MEC, muitos professores buscam o seu aprimoramento frequentando cursos e/ou outras atividades custeados com recursos próprios. Assim relatou a Professora 8:

[...] o que eu tenho sentido é que os órgãos públicos não oferecem isso, então, a gente fica aquém e a gente tem que buscar pessoalmente, né, cada profissional tem que correr atrás. Então, assim, eu tento fazer isso, mas eu sinto que muitos professores não conseguem fazer por *n* motivos. Ou por falta financeira, de recurso financeiro, ou porque não se interessa mesmo, acha que está bom, tudo está bom, não precisa, só porque está no contexto escolar, ou porque, às vezes, um curso interessante é longe, vai custar tempo e dinheiro. Então, tem vários fatores que prejudicam o acesso desses professores.

O Professor 6 também fez alusão à dificuldade financeira para envolver-se em práticas de formação constantemente:

Se eu quiser alguma coisa eu tenho que correr atrás, tá. É... até pouco tempo atrás, cinco anos atrás eu corria atrás, fazer tudo, fazer cursos, entendeu. Hoje, já não consigo mais fazer isso por questão apenas financeira, tá. Então, eu acho que ficou um pouquinho pra traz, eu fiquei, né, pra traz, porque hoje eu não consigo mais bancar os cursos. Queira ou não a profissão hoje está... o Estado está pagando muito mal e a Prefeitura também mal, então, eu não tenho mais condições de bancar isso, entendeu. Mas eu acho excelente, seu eu pudesse fazer, continuar, entendeu, faria direto.

Para o depoente 3, todo professor deve “sempre buscar conhecimento, procurar ler, fazer cursos”. Mas, acrescentou que apesar de considerar essa postura a ideal, “nem tudo é possível fazer: pelo tempo, não dá, pelo custo, não dá”. Essa foi a mesma opinião manifestada pela Professora 7.

O Professor 3 exemplificou a dificuldade dos professores para participarem em atividades formativas:

[...] aqui em Bauru, o que tem geralmente é particular. Então, seria ótimo fazer, mas o custo impede muito a gente de fazer. Professor do Estado não ganha bem. Ganha assim, se você for ver pra ficar, ele investir nele fica muito difícil, ele tem que largar algumas coisas, os gastos básicos pra fazer um curso. E se tiver, por exemplo, na Unesp, às vezes pode até ter, mas não chega pra gente, né, se tiver alguma coisa não chega. Então, acaba não fazendo.

Constatou-se que, embora os professores reconheçam a importância de manterem-se em formação, poucos têm condições de participar de ações dessa natureza com frequência, devido aos fatores impeditivos acima explicitados.

Nesse sentido, objetivando verificar quais as ações de formação que esse grupo de professores participou ao longo da carreira, nas próximas páginas (no Quadro 2) seguem tais informações e suas características, preenchidas pelos próprios entrevistados. Pode ser observado que quatro professores realizaram cursos de pós-graduação. P3 e P7 fizeram curso de especialização, P5 fez curso de mestrado e P8 se envolveu em dois programas de pós: concluiu o curso de especialização e está cursando mestrado no momento.

O curso de especialização da Professora 7 foi na área da Educação Física escolar, P5 é mestre em Pedagogia da Motricidade Humana e P8 é especialista em Pedagogia do Teatro e, ainda, mestrandona área da Psicologia do

Desenvolvimento e Aprendizagem. O depoente 3 especializou-se em Treinamento Físico Individualizado.

Para P3, a especialização consistiu na única atividade de formação após a conclusão da graduação. O Professor 6 participou de cursos voltados para o trabalho com a internet e para a área de treinamento esportivo, com a modalidade futebol de salão. No entanto, tanto P3 como P6 não estiveram envolvidos em nenhuma ação de formação específica para a prática pedagógica da Educação Física.

Já o Professor 2 participou de curso de Extensão na área da Educação Física escolar. Ao longo da carreira (o professor tem 30 anos de docência) também esteve envolvido com outros cursos, que abordaram conteúdos específicos para a disciplina Educação Física, e, ainda, relacionados à prevenção ao uso de drogas e à inclusão.

Os Professores 4 e 7 buscaram uma complementação da formação com o curso de Pedagogia, na modalidade a distância. Para P7 – que ainda está cursando – essa formação complementar objetiva, especialmente, o aprimoramento da sua ação pedagógica. Enquanto o Professor 4 declarou que o curso foi procurado devido a possibilidade que esse título oferece para a mudança de função no sistema escolar, principalmente para atuação na área de gestão, deixando, assim, de ministrar as aulas de Educação Física.

Os entrevistados P1, P2, P4 e P5 declararam ter participado de ações, como cursos e fóruns, desenvolvidas pela rede de ensino estadual com conteúdos voltados para a área da Educação Física escolar.

A participação em congressos foi relatada por P7 e P8, sendo que a última se engajou em várias atividades dessa natureza, assim como seminários, workshops e cursos de curta duração voltados, especialmente, para a dança (também área de atuação da professora).

No quadro a seguir podem ser consultadas as informações detalhadas das ações de formação continuada que esse grupo de professores de Educação Física frequentou. É possível verificar a natureza das atividades (pós-graduação, cursos, palestras, congressos etc.), a periodicidade com que participaram dessas ações, a carga horária dos eventos, bem como os conteúdos que essas atividades ofereceram aos professores-alunos.

Atividades de formação continuada desenvolvidas ao longo da carreira pelos(as) professores(as) participantes da pesquisa

Professor 1 - P1					
Nome da atividade	Tipo de formação	Carga Horária	Período de realização	Promoção/Local	Conteúdos abordados
A Rede aprende com a Rede	Capacitação de professores da rede estadual	4 módulos com videoaulas e tempo indeterminado	2º semestre de 2008	CENP Curso on-line	Propostas curriculares do Estado de São Paulo para a área de Educação Física
Danças circulares e cantigas de roda	Mini-curso	6 horas	2006	SESC Bauru/SP	Cultura infantil, danças circulares e cantigas de roda

Professor 2 - P2					
Nome da atividade	Tipo de formação	Carga Horária	Período de realização	Promoção/Local	Conteúdos abordados
Educação Física - vida e movimento	Curso	40h	16/09/2005 a 25/09/2005	Directoria de Ensino Bauru/SP	Ed. Física escolar, pedagogia do movimento (1ª a 4ª; 5ª a 8ª, EM) – Dimensão sócio-cultural
Prevenção ao uso indevido de drogas	Curso	24h	20/12 a 22/12	Directoria de Ensino Bauru/SP	Prevenção ao uso de drogas
Transformação de signos verbais	Curso	32h	13/03/2000 a 31/03/2000	Directoria de Ensino Bauru/SP	Transformação de signos em Educação Física
Aperfeiçoamento de professores de I Grau	Extensão	216h	Setembro a Dezembro de 76	CETEPAR Curitiba/PR	- Fundamentação Didático-Pedagógico (Educação Física: 1ª a 4ª séries) - Reforma do ensino – a aprendizagem - Avaliação – Características do educando - Introdução à fundamentação didático-pedagógica – integração entre áreas
Meditação / Medicina Chinesa	Curso	30h	06/07/2005 a 29/07/2005	Directoria de Ensino Bauru/SP	Lien chi como cura
Atualização regras de futsal	Técnico	8h	2007	SESC Bauru/SP	Regras de futsal
Inclusão	Orientação	8h	2007	Directoria de Ensino Bauru/SP	Inclusão Visual

Professor 3 - P3				
Nome da atividade	Tipo de formação	Carga Horária	Período de realização	Promoção/Local
Especialização em treinamento físico individualizado	Pós-graduação <i>lato sensu</i>	360h	2004	Instituição Pública Bauru/SP

Professor 4 - P4				
Nome da atividade	Tipo de formação	Carga Horária	Período de realização	Promoção/Local
Fórum de Educação Física Escolar	Fórum	3 dias	2002	Secretaria Estadual de Educação São Paulo/SP
Fórum de Educação Física Escolar	Fórum	3 dias	2005	Secretaria Estadual de Educação São Paulo/SP
Graduação em Pedagogia	Graduação	1 ano	2009	Instituição Privada (EAD) Bauru/SP

Professora 5 - P5				
Nome da atividade	Tipo de formação	Carga Horária	Período de realização	Promoção/Local
Mestrado	Pós-graduação <i>stricto sensu</i>	25 meses	2002 a 2004	Instituição Pública Rio Claro/SP
Alguns cursos de atualização	Atualização	Cursos de 8 horas	Uma vez ao ano (mais ou menos), desde 2006	ATP de Educação Física/Diretoria de Ensino Bauru/SP

Professor 6 – P6					
Nome da atividade	Tipo de formação	Carga Horária	Período de realização	Promoção/Local	Conteúdos abordados
Internet	Curso	Curta duração	2008	Diretoria de Ensino Bauru/SP	Utilização da internet
Cursos relacionados ao futebol de salão	Curso	Curta duração	Ínicio de cada ano (mês de fevereiro geralmente)	Secretaria Municipal de Educação e/ou outros Douratina/SP	Relacionados à modalidade esportiva futebol de salão

Professora 7 - P7					
Nome da atividade	Tipo de formação	Carga Horária	Período de realização	Promoção/Local	Conteúdos abordados
Participação em Congresso	Congresso	12h	2004	UNESP Rio Claro/SP	Título: "A atuação do profissional de Educação Física no primeiro ciclo do ensino fundamental"
Especialização em Educação Física Escolar	Pós-graduação <i>lato sensu</i>	360h	2005 a 2006	Instituição Pública São Carlos/SP	Todos relacionados à Educação Física Escolar
Graduação em Pedagogia	Graduação	1 ano	2009 (em curso)	Instituição Privada (EAD) Bauru/SP	Formação de professores – pedagogos

Professora 8 - P8					
Nome da atividade	Tipo de formação	Carga Horária	Período de realização	Promoção/Local	Conteúdos abordados
Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem	Pós-graduação stricto sensu	24 meses	2009 (em curso)	Instituição Pública Bauru/SP	- Processos de Ensino e Aprendizagem: Aspectos teóricos, metodológicos e de aplicação; - Psicologia do Desenvolvimento Humano: Modelos e Processos; - Comunicação não-verbal; - História do Esporte; - Pesquisa em Formação Profissional no Campo da Educação Física
Especialização em Pedagogia do Teatro	Pós-graduação <i>lato sensu</i>	432 horas/aula	2004 a 2006	Instituição Privada Bauru/SP	- Pedagogia do Teatro - Teatro para crianças - O corpo no corpo do ator

profissional de Educação Física: intervenção e impacto social					
XIX Semana de Estudos da Pedagogia Educação: Formação e Transformação	Evento	8h	2007	UNESP Rio Claro/SP	- Participação de palestras
III Seminário de Estudos e Pesquisas em Formação Profissional da Ed. Física: A Docência Universitária e a Educação Física	Evento	24h	2007	UNESP Rio Claro/SP	- Participação de palestras e mesas redondas - Apresentação de Relato de Experiência: Dança na Escola de Educação Infantil e a Formação do Profissional de Educação Física.
I Simpósio Internacional de Linguagens Educativas: Processo Pedagógico	Evento	30h	2005	USC Bauru/SP	- Participação de palestras e mesas redondas - Apresentação de Relato de Experiência: Bailando com a vida: Dança de salão para Terceira Idade. - Ministrei Mini-curso: A Dança de Salão na Escola.
Curso de Ballet Clássico – Prof. Roberto Lufrin	Curso rápido	8h	2004	Academia Sigma de Dança Bauru/SP	Ballet Clássico
Worshop de Dança Teatro: 2ª. Mostra de Dança	Curso rápido	2h	2002	Centro Cultural: Carlos Fernandes de Paiva Bauru/SP	Dança Teatro
Worshop de Dança e Flexibilidade: 2ª. Mostra de Dança	Curso rápido	2h	2002	Centro Cultural: Carlos Fernandes de Paiva Bauru/SP	Dança e Flexibilidade:
XXII Convenção Internacional Fitness Brasil	Curso rápido	27h	2002	Santos/SP	Curso: Workout Fitness Show
XXII Convenção Internacional Fitness Brasil	Curso rápido	14h	2002	Santos/SP	Curso: Segredos e Estratégias do Personal Trainer de Sucesso
Musculação – Prof. Cássio Mascarenhas Robert Pires	Curso rápido	12h	2002	SESC Bauru/SP	Musculação
Dança Contemporânea – Profa. Sandra de Oliveira	Curso rápido	9h	2002	SESC Bauru/SP	Dança Contemporânea
Dança Contemporânea – Prof. Marcelo Proença	Curso rápido	20h	2001	Oficina Cultural Regional “Glaucio Pinto de Moraes” Bauru/SP	Dança Contemporânea

Workshop de Tango Profs. Vitor Costa e Margareth Karosh	Curso rápido 2h	1999	SESC Bauru/SP	Tango Básico
Curso de Ginástica Profs. Paulo Henrique e Luciane Silva	Curso rápido 8h	1999	Acqua & Fitness Bauru/SP	Ginástica de Academia
A coragem de caminhar na infinitude de processos de criação coreográfica	Curso rápido 16h	1999	SESC Bauru/SP	Composição coreográfica
Worshop de Dança – Prof. Zvi Gotheiner	Curso rápido 2h	1998	SESC Bauru/SP	Dança Contemporânea
23ª. Enaf - Mundial de Atividade Física	Curso rápido 40h	1997	Poços de Caldas/MG	Atividade Física na Empresa
23ª. Enaf - Mundial de Atividade Física	Curso rápido 40h	1997	Poços de Caldas/MG	Street & Funk
23ª. Enaf - Mundial de Atividade Física	Curso rápido 40h	1997	Poços de Caldas/MG	Tango (do Básico ao Avançado)
21ª. Enaf - Mundial de Atividade Física	Curso rápido 40h	1996	Poços de Caldas/MG	Tango Básico
21ª. Enaf - Mundial de Atividade Física	Curso rápido 40h	1996	Poços de Caldas/MG	Coluna Vertebral: Fisiopatologia e Prevenção de Lesões
21ª. Enaf - Mundial de Atividade Física	Curso rápido 40h	1996	Poços de Caldas/MG	Ginástica Corretiva: Reestruturação Corporal Global
17ª. Enaf - Encontro Nacional de Atividade Física	Curso rápido 40h	1994	Poços de Caldas/MG	Dança de Salão
17ª. Enaf - Encontro Nacional de Atividade Física	Curso rápido 40h	1994	Poços de Caldas/MG	Convenção de Dança
Curso de Hidroginástica	Curso rápido 8h	1994	Escola de Natação Moinho de Vento Bauru/SP	Hidroginástica
Ballet Cacifo	Curso rápido Curso anual	1998/1999/2001/ 2002/2003/2004/ 2005	Art & Movimento Bauru/SP	Baby Class ao Grau 8
Ballet Clássico	Curso rápido Curso anual	2006/2007/2008	Sigma Academia Bauru/SP	Ballet Intermediário

Quadro 2. Atividades de formação continuada desenvolvidas ao longo da carreira pelos(as) professores(as) participantes da pesquisa.

Constatou-se, enfim, pela análise dos dados acima, que parte das atividades frequentadas por alguns entrevistados foram oferecidas por instituições privadas. Dentro desse contexto, é pertinente ressaltar que Freitas (2002) exemplifica que a formação em serviço da maioria dos professores tem se transformado num lucrativo negócio para o setor privado e não vista como política pública de responsabilidade do Estado. A formação continuada no contexto das políticas públicas neoliberais ao longo dos últimos anos teve sua relação invertida:

Defendida pelos educadores como *dover do Estado* e das instituições contratantes – públicas e privadas – e *direito dos professores*, nas políticas educacionais atuais tal formação tem essa relação invertida. No quadro da responsabilização individual pelo aprimoramento da formação, esta deixa de fazer parte de uma política de valorização do magistério para ser entendida como um *direito do Estado* e um *dover dos professores* (FREITAS, 1999 citada por FREITAS, 2002, p. 149, grifos da autora).

A esse respeito, o Professor 1 acredita que os investimentos em formação continuada devam se realizar em âmbito estadual, mas pontuou que o Estado pouco tem se empenhado em promover práticas de formação aos professores, especialmente na área da Educação Física: “não tem, dificilmente tem alguma coisa específica assim pra gente.”

Corroborando tais afirmações, o Professor 6, perplexo, narrou: “o Estado não proporciona na minha área nada, nada, nada, nada [...]. Não, até hoje não vi. Faz praticamente dezoito anos que estou no Estado, entendeu, até hoje não vi”. Acrescentou, ainda: “se eu falar pra você que eu fiz duas oficinas em cinco anos que eu estou efetivo no Estado aqui, foi muito. Foram oficinas ainda, não foram nem cursos, duas oficinas, só. Então, do Estado nada, praticamente.”

Embora tenha participado de algumas ações de formação continuada realizadas pelo Estado, P2 sinalizou que “nem a escola, nem o Estado” investem na formação do professor. Citou o entrevistado: “não tem essa atenção que eu acho que [...] o Estado deveria dar, que a Secretaria deveria dar para o profissional, não só pra Educação Física não, aí é pra todas as áreas”.

Outro professor, P3, ainda explicou que além de não serem promovidos programas de formação orientados para os professores da área (via Diretoria de Ensino), o sistema estadual faz inúmeras cobranças aos professores: “o Estado fica assim: ‘você tem que fazer isso, não faz aquilo, não sei o que lá’, só que daí ele não

te proporciona condições pra você fazer". Tal relato acabou por contrariar o texto contido nos Referenciais para a Formação de Professores (BRASIL, 2002d) ao indicar que, dentre outras funções, o sistema escolar deve oferecer condições para que todo professor continue aprendendo durante seu processo de desenvolvimento profissional.

A Professora 8 ainda chamou a atenção para a postura a ser adotada pelo professor no que se refere a sua formação: "na esfera pública, no Estado, [...] faz [...] uns três, quatro anos que a gente não vê nada de capacitação. Então, quer dizer, fica muito no professor, ele ir atrás e buscar". Mas, "se a gente for esperar o Estado a gente [...] acaba não fazendo nada. Então, tem que ser também um compromisso do professor tentar ir buscar".

Todavia, a Professora 7 enfatizou que na sua trajetória de formação não é possível atribuir papel algum ao Estado: "eu busco pela minha própria... por minha própria vontade".

A ideia do Estado mínimo está em franca consolidação e transformando a educação em mercadoria, como outra qualquer. Logo, para os professores, a formação continuada está tomando a forma de mais uma *mercadoria educativa*, elucida Barroso (2005, p. 742).

Assiste-se, por isso, à tentativa de criar mercados (ou quase-mercados) educativos transformando a ideia de 'serviço público' em 'serviços para clientes', onde o 'bem comum educativo' para todos é substituído por 'bens' diversos, desigualmente acessíveis. Sob a aparência de um mercado único, funcionam diferentes submercados onde os 'consumidores' de educação e formação, socialmente diferenciados, vêm-lhes serem propostos produtos de natureza e qualidade desiguais.

Para Gatti (2008), a ênfase na formação continuada não é gratuita. Está baseada nos desafios da sociedade contemporânea relacionados ao ensino, ao currículo, ao crescente acolhimento de crianças e jovens no sistema educacional, às dificuldades diárias enfrentadas por gestores e professores. Tais problemas, constatados pelas pesquisas, levaram a criação do discurso da necessidade de atualização e de renovação dos professores.

E, para os professores, as mudanças em curso repercutem em novas exigências, como afirma Bueno (2007), que se dão, sobretudo, na sua capacidade para enfrentar as urgências do presente e as demandas do futuro. Tais exigências

têm estabelecido a formação de um profissional com um novo perfil baseado na tríade dos planos pessoal, intelectual e profissional.

No *plano pessoal* é esperado que os professores sejam receptivos à diversidade e às inovações, sensíveis às dificuldades e necessidades dos alunos e comprometidos com o seu êxito; no *plano intelectual*, os professores devem portar uma sólida formação científica e cultural, dominar a língua materna e as novas tecnologias; e, no *plano profissional*, serem capazes de articular os conteúdos curriculares de sua disciplina com outros conhecimentos, trabalhar em equipe e, ainda, assumir a gestão de seu próprio desenvolvimento profissional. Isto requer que os professores sejam capazes de aprender a aprender, de saber fazer e refletir sobre o que fazem.

Conclui a autora, que esse novo perfil requerido ultrapassa simplesmente a apreensão de conhecimentos, pois implica numa mudança de *habitus* do professor, uma nova maneira de ser e pensar o mundo, a fim de corresponder ao horizonte de expectativas traçado com os processos de transformação.

O conceito de *habitus*, citado por Bueno (2007), na definição de Bourdieu (2004, p.158) “é ao mesmo tempo um sistema de esquemas de produção de práticas e um sistema de esquemas de percepção e apreciação das práticas. E, nos dois casos, suas operações exprimem a posição social em que foi construído”. Pretende o sociólogo com esse conceito compreender a ordem social transcendendo a oposição entre a subjetividade (para a qual essa ordem é produto consciente e intencional do indivíduo) e a objetividade (que tende a ver a ordem social como uma realidade externa ao sujeito, que determina as ações individuais inflexivelmente). Busca, portanto, reconciliar o ator social ou agente com a estrutura social, já que a percepção do mundo é produto de uma dupla estruturação: do lado objetivo e do lado subjetivo.

Nenhum indivíduo é inteiramente autônomo, as possíveis singularidades individuais estão sempre enraizadas nas figurações sociais e vice-versa (LEÃO, 2007), sendo que as pessoas modelam as suas ideias sob todas as suas experiências. Nesse sentido, Elias (1994) desenvolve a reflexão em torno do conceito de *habitus*, mencionando que os indivíduos, ao relacionarem-se uns com os outros, ao mesmo tempo em que modelam a sociedade, modelam-se a si próprios. Os empreendimentos individuais não ocorrem num vazio de determinações sociais.

O indivíduo porta em si o *habitus* de um grupo. Esse *habitus* representa o que a pessoa individualiza em maior ou menor grau.

O conceito de *habitus* favorece esquivar-se de colocações como “ou isto/ou aquilo” na relação indivíduo-sociedade, facilitando a compreensão de que essa antítese é enganadora. “Esse *habitus*, a composição social dos indivíduos, como que constitui o solo de que brotam as características pessoais mediante as quais um indivíduo difere dos outros membros de sua sociedade” (ELIAS, 1994, p. 150).

Assim sendo, os professores formam seus esquemas de percepção e apreciação do mundo e produzem suas práticas através da experiência adquirida numa determinada posição social, e suas ações exprimem, ao mesmo tempo, a posição social em que estão inseridos.

Gatti (2003, p. 196) chama a atenção para a compreensão dos docentes como seres psicossociais. Por isso,

É preciso ver os professores não como seres abstratos, ou essencialmente intelectuais, mas, como seres essencialmente sociais, com suas identidades pessoais e profissionais, imersos numa vida grupal na qual partilham uma cultura, derivando seus conhecimentos, valores e atitudes dessas relações, com base nas representações constituídas nesse processo que é, ao mesmo tempo, social e intersubjetivo. Há também que se considerar o papel de eventos mais amplos, sejam sociais, políticos, econômicos ou culturais, com seus determinantes que perpassam a vida grupal ou comunitária. Sabemos que a interação desses fatores molda as concepções sobre educação, ensino, papel profissional, e as práticas a elas ligadas, concepções e práticas estas que, por sua vez, são estruturalmente delimitadas pela maneira que as pessoas se vêem, como estruturaram suas representações, como se descrevem, como vêem os outros e a sociedade à qual pertencem.

Como citado anteriormente, não há no Brasil uma política ampla de formação de professores (MAUÉS, 2003). Contudo, como entende Freitas (2002) “a formação continuada é uma das dimensões importantes para a materialização de uma *política global para o profissional da educação*” (p. 148, grifos da autora). A formação continuada, articulada à formação inicial e às condições adequadas de trabalho, salário e carreira, deve ser concebida como a

[...] continuidade da formação profissional, proporcionando novas reflexões sobre a ação profissional e novos meios para desenvolver e aprimorar o trabalho pedagógico; um processo de construção permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional [...] (ANFOPE, 1998 citado por FREITAS, 2002, p. 149).

Nessa direção, o discurso da Professora 7 revelou uma necessidade iminente de políticas públicas efetivas para a formação de professores:

[...] não depende só da gente. Depende sim, praticamente da gente, mas precisaria de uma formação mais, assim, concreta das pessoas responsáveis pela gente. Então, uma formação talvez ou pela Diretoria de Ensino ou por outros lugares, além da gente buscar formação, a gente precisaria de uma disponibilidade de tempo porque a gente, a gente... professor não ganha tão bem, então, a gente precisa trabalhar os dois períodos por completo e mais as coisas que a gente faz em casa pra aula. Então, eu acho que falta assim, de repente, pegar um dia de curso, tirar da sala de aula mesmo e pegar um dia de curso, ter esse amparo com as autoridades que são responsáveis pela gente.

Essa incursão representou um esforço em abordar o fenômeno da formação continuada de professores contemplando a sua complexidade, ao demonstrar o seu espaço na agenda política da educação nacional na tentativa de delinear os contornos em que os professores estão (re)construindo sua profissionalidade docente. Sem perder de vista essas questões que compõem o quadro em que se inscreve a formação continuada, buscou-se, a seguir, explorar como as ações de formação contínua se apresentam no tempo presente e os desafios a serem superados, vislumbrando novas formas de formação que correspondam efetivamente às necessidades do desenvolvimento profissional dos professores.

CAPÍTULO III

CARACTERÍSTICAS DAS AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA: ATUALIDADE E PERSPECTIVAS

O cenário atual da formação continuada de professores evidencia o desenvolvimento de práticas que não têm contribuído efetivamente para a transformação da ação pedagógica. As ações vêm sendo processadas de formas variadas, dentre as quais se destaca a ênfase na formação institucionalizada, com a presença dos professores nos centros universitários (CANDAU, 1997; NÓVOA, 1999b); assim como a realização de cursos de atualização de conteúdos, eventos e palestras que pouco contribuem para a prática docente (DEMO, 2002; PIMENTA, 2000).

Nesse contexto, ressalta-se a percepção dos professores em relação a essa formação, que vem há algum tempo indicando a necessidade de valorizar e de dar voz ao professor que atua diretamente na escola. Assim, para dar um novo direcionamento à formação continuada e em resposta a estes modelos de formação que se apresentam ineficientes, observam-se empreendimentos voltados a construir uma nova concepção de formação (CANDAU, 1997).

Visando debater essas questões, no presente capítulo foi abordado como têm sido desenvolvidas as ações de formação continuada e quais as perspectivas de mudança que se vislumbram, construindo, assim, um panorama evidenciando as principais concepções, tendências e desafios colocados para o desenvolvimento desse importante componente da profissão de professor, parte integrante da profissionalidade docente. Por fim, situou-se a discussão nas propostas de formação continuada específicas para a área da Educação Física escolar.

3.1 O cenário atual da formação continuada

Apesar da relevância que vem assumindo na atualidade, a formação continuada de professores não é um fenômeno recente. Ao longo dos anos, a marca de cada época determinou os quadros conceituais para a formação, empregando variadas terminologias para a definição das ações dessa natureza (tais como reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação), trazendo subjacentes a elas determinadas concepções de formação e formas de desenvolvimento. Alguns desses termos foram bastante criticados por autores como Marin (1995), pois, em suma, as propostas baseadas nessas concepções eram descontextualizadas, descontínuas e inadequadas aos profissionais da educação.

Chauí (2003) relata que é preciso ponderar crítica e reflexivamente a ideia de educação permanente ou continuada que vem se difundindo: a de que somente ela é capaz de manter o trabalhador ativo no mercado de trabalho diante de um mundo globalizado e em constante transformação. Na visão da autora isso não é educação permanente. Confunde-se educação com reciclagem da mão-de-obra (que sofre a obsolescência rápida no sistema capitalista) sendo que esta se trata, na realidade, em o trabalhador adquirir técnicas por meio de processos de adestramento e treinamento para empregá-las de acordo com as finalidades da sua função, com as finalidades da empresa.

De fato, isso não pode ser chamado de educação permanente

[...] porque a educação significa um movimento de transformação interna daquele que passa de um suposto saber (ou da ignorância) ao saber propriamente dito (ou à compreensão de si, dos outros, da realidade, da cultura acumulada e da cultura no seu presente ou se fazendo). A educação é inseparável da formação e é por isso que ela só pode ser permanente (CHAUÍ, 2003, p. 11).

Entre os professores entrevistados, a formação continuada foi concebida como a atualização dos estudos, aperfeiçoamento profissional, desenvolvimento e aprimoramento da prática pedagógica, aprofundamento e aquisição de novos conhecimentos, complementação da formação inicial, busca de mudanças, adequação às transformações da sociedade, atualização referente às produções acadêmicas, amparo para as dificuldades enfrentadas no dia-a-dia, espaço para compartilhar experiências.

O Professor 1 destacou: “eu acho que... é a atualização de estudos [...] desenvolver a prática, né, aprimorar a minha prática [...] é você estar... se atualizando”.

P3, ao expressar os significados da formação continuada, enfatizou que atividades de natureza diversa integram esse componente profissional:

Formação profissional continuada. É você sempre estar procurando fazer cursos, sempre estar se atualizando. É... procurar novidades, às vezes, não é somente fazer cursos ou é... de especialização, não só fazer pós, congressos, mil e uma coisas... ler artigos, revistas, sempre estar procurando alguma coisa para se atualizar, né, coisas novas. Continuamente estar adquirindo conhecimento.

A aquisição de novos conhecimentos também constou da fala da Professora 8, para quem a formação continuada

[...] é um espaço para aperfeiçoamento e para você estar buscando novos conhecimentos e estar é... por dentro das novidades, do que está sendo discutido, quais autores, quais teóricos a gente pode estar utilizando. Então, é um espaço pra gente é... aprender novas, novos conhecimentos.

Um trecho da entrevista com a Professora 5 sintetizou sua concepção de formação continuada: “significa tudo o que você faz após o seu período de formação inicial”. Assim como P4 que relatou: “seria dar prosseguimento aos estudos, aprofundar mais”.

A Professora 7 concluiu que “a formação continuada seria o amparo que a gente precisa para enfrentar” as dificuldades concretas da escola.

Quanto às atividades que compõem o quadro da formação continuada, os depoentes mencionaram os cursos de atualização profissional, cursos de pós-graduação (*lato sensu* e *stricto sensu*), leitura de artigos e revistas, pesquisas na internet, participação em grupos de estudos, congressos, seminários, palestras e fóruns.

Candau (1997) considera que, para a implantação de propostas que se proponham a renovar as práticas pedagógicas, a formação continuada dos professores é um aspecto especialmente crítico e importante, pois “qualquer possibilidade de êxito do processo que se pretenda mobilizar tem no/a professor/a em exercício seu principal agente” (p. 51). Mas, a autora também chama a atenção para o fato de que a formação continuada tem os seus limites e manifesta que é preciso ter consciência da “necessidade de articular dialeticamente as diferentes dimensões da profissão docente: os aspectos psicopedagógicos, técnicos, científicos, político-sociais, ideológicos, éticos e culturais” (p. 67).

A literatura referente a formação continuada de professores apresenta que as práticas dessa natureza assumem diferentes concepções e perspectivas, sendo desenvolvidas sob diversos modelos. De acordo com Pacheco (1995), os processos de formação de professores variam conforme as posturas adotadas em relação aos currículos de formação, ao papel profissional do professor e às finalidades do processo educativo.

Entretanto, Candau (1997, p. 52) identifica na maioria das práticas de formação continuada, a perspectiva que denomina de “clássica”, na qual a ênfase é colocada na “reciclagem” dos professores: voltar e atualizar a formação recebida, ou seja, “refazer o ciclo”.

Sob este formato, as iniciativas podem assumir diferentes modalidades, dentre as quais: universidades que em convênio com secretarias de educação oferecem vagas nos seus cursos de licenciatura para os professores em exercício; convênios estabelecidos entre instituições universitárias e secretarias de educação para a realização de cursos de especialização e/ou aperfeiçoamento, de caráter presencial ou a distância (destaca-se o crescente interesse das instituições pelos cursos realizados nessa modalidade); cursos promovidos diretamente pelas secretarias de educação e ministério da educação; e, ainda, uma modalidade de

apoio à escola em que uma empresa ou uma universidade adota uma ou mais escolas e estabelece formas de colaboração para com elas (CANDAU, 1997).

Nessa dimensão que chama de “clássica”, Candau (1997) contextualiza que a ênfase está na presença do professor nos espaços considerados tradicionalmente como o *locus* de produção do conhecimento, ou seja, o *locus* da reciclagem privilegiado é a universidade e outros espaços com ela articulados. Esse sistema apresentado tem sido o comumente adotado nas ações de formação continuada dos profissionais da docência.

Considera-se de especial relevância, face a esse quadro, questionar qual concepção de formação continuada está presente nessa perspectiva, pois parece se sustentar na posição de que à universidade cabe a produção do conhecimento e aos profissionais do ensino básico a sua aplicação, socialização e transposição didática. Por trás desta visão identifica-se a dicotomia entre teoria e prática (CANDAU, 1997; PÉREZ GÓMEZ, 1997; TARDIF, 2002).

Com a narrativa da Professora 7 constatou-se que a formação continuada apresenta-se distante dos desafios da realidade escolar em que atua:

[...] a formação [continuada] ela pega pontos específicos, porque você já está formado, então eles pegam os pontos mais críticos que a gente precisa se aperfeiçoar, geralmente é assim, né. Mesmo assim, não está, vamos dizer assim, muito na realidade, porque eu acredito assim, quem monta essas formações elas estão, as pessoas estão fora da sala de aula, então, monta segundo teorias, segundo livros e acaba confrontando muito com a nossa realidade.

Outras práticas de formação continuada frequentes têm sido aquelas levantadas por Demo (2002). Os professores participam de eventos, conferências, reúnem-se para discutir os problemas da prática etc.; participam comumente de atividades desse tipo. O problema é que nem sempre a aprendizagem ocorre. O acúmulo de atestados de participação não repercute na aprendizagem, mesmo porque escutar conhecimento alheio não é aprendizagem. Esse tipo de acumulação não representa medidas eficazes para a prática docente.

Esse fato pode ser verificado no relato do Professor 1: “Às vezes, quando vem uma formação, uma coisa de fora assim, você aproveita pouco”. P7 corroborou essa afirmação ao esclarecer a maneira como se dão as contribuições da formação (nos modelos vigentes), no seu ponto de vista:

Ajuda? Ajuda sim, mas a gente tem que escutar a formação, estudar em cima daquilo e depois chegar na nossa realidade e aplicar segundo o contexto que a gente lida. Mas não é... [risos] não é tanto assim como falam nem na graduação, a graduação é mais longe ainda da realidade! É muito longe da realidade do que a própria formação [continuada], [esta] é mais específica, então ajuda um pouco mais.

O problema não parece consistir exatamente nas formas que assumem as práticas, como o formato de eventos ou conferências que Demo (2002) cita, mas na ausência da valorização dos saberes dos professores e na falta de conhecimento de suas necessidades reais para o desenvolvimento dessas práticas.

Pimenta (2000) aponta como ações de formação recorrentes a realização de cursos de suplência e/ou atualização dos conteúdos de ensino. A autora também constata que esses programas trazem poucas melhorias para a atuação docente por não tomarem a própria prática dos professores nos seus contextos, deixando de situá-las como o ponto de partida e de chegada da formação. Esses programas acabam por não possibilitar ao professor a transposição dos novos saberes para sua prática pedagógica (FUSARI, 1988 citado por PIMENTA, 2000).

No que se refere aos objetivos, aos conteúdos prioritários e aos métodos aplicados nas práticas de formação, Chantraine-Demaily (1992) verifica que o campo da formação contínua de professores não é homogêneo. Suas variadas concepções e ações estão relacionadas e confrontam-se ou coexistem no plano da formação. Desejando auxiliar os diferentes atores (professores, formadores, responsáveis pelos programas...) a identificar os jogos políticos, culturais e profissionais que a formação contínua revela, a autora retrata quatro modelos de formação continuada de professores, a saber:

- A *forma universitária*, que tem como finalidade a transmissão do saber e da teoria. Neste modelo, a relação simbólica formador-formando é semelhante à relação das profissões liberais com seus clientes, onde os mestres são os produtores do saber e os alunos atuam como receptores dos conhecimentos.
- A *forma escolar*, onde os formadores ensinam saberes que são definidos exteriormente num programa oficial. Os formadores, assim como seus alunos, possuem um papel passivo em termos de planejamento.

- A *forma contratual*, aquela em que ocorre a negociação entre os diferentes parceiros (formando e formador, formando e organização etc.) para o desenvolvimento de um determinado programa de formação.
- A *forma interativo-reflexiva* caracterizada por estimular a capacidade de resolução de problemas reais. As iniciativas de formação se fazem a partir da ajuda mútua entre formandos, que buscam a elaboração coletiva de saberes profissionais, apoiados por ajuda externa (o formador).

Complementa Chantraine-Demailly (1992) que a eficácia dos modelos de formação contínua depende, essencialmente, das estratégias de mudança escolhidas referente aos diversos tipos de saberes profissionais. Refletindo sobre a diferença entre as formas *universitária* e *interativo-reflexiva*, a autora assume a posição de que no plano individual, a primeira parece ser mais eficaz sob as dimensões afetiva e intelectual. Enquanto a segunda mostra-se mais eficaz no plano coletivo porque resulta na menor resistência perante a formação, possibilita o prazer da construção autônoma das respostas aos problemas enfrentados, aborda a prática de maneira global e permite a construção de novos saberes profissionais. De qualquer maneira, em todas essas formas, a formação continuada conserva o significado de atividade direcionada para a mudança.

Pacheco (1995) define a formação contínua como um processo cujo objetivo consiste em aperfeiçoar o desenvolvimento profissional do professor, nas suas mais variadas vertentes e dimensões. Deve contemplar duas ideias principais: a de mudança para novos saberes diretamente relacionados com a prática profissional; e o desenvolvimento de atividades que conduzam a uma nova compreensão do fazer didático e do contexto educativo.

Em meio a essa diversidade de pontos de vista, a formação profissional continuada constitui-se em um tema atual, complexo, podendo ser abordado e analisado a partir de diferentes enfoques e dimensões, considerando a sua importância para a vida profissional do professor e para a transformação da qualidade do ensino (CANDAU, 1997).

Desse modo, observam-se na literatura esforços para repensar a formação continuada dos professores, como pode ser visto a seguir.

3.2 Perspectivas de mudanças em formação continuada

Projetando um novo direcionamento para a formação continuada e em resposta aos modelos de formação que não apresentam resultados efetivos para a prática pedagógica, uma série de buscas, reflexões e pesquisas estão sendo orientadas no sentido de construir uma nova concepção de formação continuada (CANDAU, 1997).

Para Marin (1995) atualmente convém abordar o *continuum* de formação de professores como *educação permanente*, *formação continuada* e/ou *educação continuada* por serem estes os termos que mais apropriadamente representam os significados da formação no contexto educacional, pois apresentam como eixo da formação o conhecimento.

Trata-se de colocar como eixo o conhecimento, centro da formação inicial ou básica, de formação continuada; de realizar e usar pesquisas que valorizem o conhecimento dos profissionais da educação e tudo aquilo que eles podem auxiliar a construir. É o conhecimento, ainda, estabelecido como fulcro das novas dinâmicas interacionistas das instituições para a valorização da educação e a superação de seus problemas e dificuldades (p. 17-18).

Pode-se sintetizar que esses termos trazem como concepções a ideia de uma educação como processo prolongado pela vida toda e o significado de atividade conscientemente proposta, direcionada para a mudança. Articulam-se aos aspectos institucionais, visando à implementação desses processos também no *locus* do próprio trabalho cotidiano de maneira contínua, transformando-se numa “verdadeira prática social de educação mobilizadora de todas as possibilidades de todos os saberes dos profissionais” (MARIN, 1995, p. 18).

Nesse esteio, para repensar a formação contínua dos professores, três eixos de investigação estão se tornando consenso entre os profissionais da educação: definir a escola como o *locus* da formação; valorizar os saberes experienciais dos docentes; e, atentar para as diferentes etapas do desenvolvimento profissional docente, como descreve Candau (1997):

1º) Estabelecer a escola como o *locus* da formação a ser privilegiado. No cotidiano do professor na escola “ele aprende, desaprende, reestrutura o aprendido, faz descobertas” (CANDAU, 1997, p. 57).

Para o Professor 1, a escola é realmente esse espaço privilegiado para a formação docente, pois “é onde acontece a educação [...] eu aprendo muita coisa aqui [...] não digo que é mais do que eu aprendi na faculdade, mas, o que faz melhorar meu trabalho é o que eu estou aprendendo aqui”.

Esse é o *locus* propício para o professor aprimorar a sua formação. Logo, é necessário tornar a escola no lugar de referência em todo o processo formativo. Mas, “trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se os programas de formação se estruturarem em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos” (NÓVOA, 1991, p. 30 citado por CANDAU, 1997, p. 57).

Vasconcellos (2004a) vai ao encontro do exposto ao ressaltar que os desafios do cotidiano escolar são complexos por demais e que para enfrentá-los com competência, o professor precisa estar sempre pesquisando, estudando, procurando aprimorar-se. A escola, por sua vez, não pode ser vista apenas como um local de trabalho, mas também como espaço de formação, sendo necessário investir prioritariamente na formação continuada e em serviço do professor. Dessa forma, e por meio do trabalho coletivo constante, o professor terá melhor compreensão do processo educacional, de sua postura frente às situações e dos métodos de trabalho mais apropriados.

Cabe questionar se existem condições concretas de trabalho para professores e gestores investirem no desenvolvimento profissional no contexto escolar, pois verificou-se nos depoimentos que essa concepção ainda não reflete a realidade da formação docente. Para os Professores 1 e 3 a origem do problema não está somente na escola, mas resulta da estrutura do sistema educacional.

[...] no caso, assim, de nós funcionários do Estado, a escola não tem tanta autonomia [...] tantos projetos pra investir no profissional [...] acho que não é tanto por culpa da escola, né, acho que é culpa do sistema mesmo assim, de: escola, diretoria e secretaria de educação (P1).

O depoente 4 acredita que a estrutura educacional torna os professores agentes passivos em sua própria prática ao afirmar: “a escola segue o padrão

predeterminado já pelo Estado. Então, ela passa pra nós o que eles têm em mente lá e nós temos que cumprir. Só isso".

"O mínimo que deveria acontecer é um incentivo, né, então, isso é uma coisa que eu não observo de nenhuma forma", sinalizou a Professora 5 a respeito da postura da escola em que leciona.

O Professor 6 não deixou de citar que a sua escola incentiva a formação docente e apoia a sua prática, procurando constantemente atender às suas necessidades. Porém, a instituição não desenvolve propostas concretas de formação para os professores de Educação Física.

Nessa conjuntura, a Professora 8 reconheceu: "esse é um contexto bem complicado porque, lógico, tem que ter o envolvimento de todos: professor, coordenador, direção, e ainda não tem". Como P6, também relatou o apoio que tem recebido da escola para sua prática pedagógica, mas confessou: "eu ainda não vejo esse espaço de formação", concebendo esse fato como consequência da burocratização a que os professores estão submetidos, da ausência de um projeto político pedagógico contextualizado e elaborado em conjunto pela comunidade escolar, e da ausência, ainda, de interdisciplinaridade.

Tem alguns projetos isolados que eu acho que poderiam possibilitar uma formação continuada. Mas, do jeito que está sendo passado eu acho que fica só, assim, jogado um monte de informação que na verdade o professor não consegue transpor isso pra realidade e aí fica assim: o governo finge que dá uma formação e o professor finge que aprende (P8).

A respeito do Projeto Político Pedagógico (PPP) buscou-se saber com os entrevistados se a formação continuada está integrada nas propostas das escolas em que atuam. Alguns professores contaram que o PPP faz referência à formação continuada, mas que na prática ela não acontece, como exemplificou o Professor 1: "está prevista sim. É... mas não, não acontece. Na hora de operacionalizar não, não acontece". O Professor 6 mencionou que sabe que essa prática consta no documento, mas que fica somente no papel, não ocorrendo de fato. Enquanto a Professora 7 não tem conhecimento do projeto da escola.

Ainda, a Professora 8 criticou a forma como a sua escola desenvolve o PPP, sem o envolvimento do corpo docente:

[...] qual é o projeto político pedagógico da escola?, não tem. Tem uma proposta que veio do governo, mas e especificamente a nossa proposta? Do nosso contexto, da nossa comunidade não foi feito. Não foi feito. Pode ter sido feito por uma pessoa, mas ele não foi discutido. Então, como que os professores vão elaborar o seu projeto pedagógico das suas aulas se eles nem sabem qual é o projeto político pedagógico da escola?

Gadotti (2000) ressalta que projetar significa lançar-se para frente, indica a ideia de um futuro diferente da situação do presente. Logo, o termo *projeto* pressupõe uma ação intencionada que traz consigo um sentido definido do que se quer inovar. De acordo com Vasconcellos (2004a), o PPP caracteriza-se como um instrumento teórico-metodológico que, por meio de uma leitura da realidade, visa intervir nessa realidade e transformá-la. Sua sistematização não é definitiva, podendo ser reconstruída ao longo de seu desenvolvimento.

Assim, Vasconcellos (2004a, 2004b) comprehende o PPP como o plano global da instituição. Consiste em um processo de planejamento participativo, que no seu decorrer se aperfeiçoa e se concretiza. Para Pereira (2008) a sua elaboração exige uma reflexão acerca da concepção de educação e sua relação com a sociedade, bem como o tipo de indivíduo que se busca formar. Sendo fruto de reflexão e investigação, como também indica Veiga (2003), o projeto aponta um rumo, uma direção para um compromisso estabelecido coletivamente.

Charlot (2002) adota como condição para uma boa educação o encontro entre um projeto político forte e práticas cotidianas nas aulas. Mas, nesse ínterim, enxerga dois problemas: o do discurso político que não presta atenção aos que estão fazendo educação na escola, dizendo o que deve ser feito o tempo todo; e, ao mesmo tempo, cai-se numa armadilha tecnológico-profissional, acreditando que basta profissionalizar mais os professores, dando-lhes mais ferramentas e instrumentos para resolver as questões do ensino. Conclui o autor que sem perspectivas amplas de construção de um sistema de ensino, não vão se desenvolver ações eficazes na prática escolar.

2º) O segundo eixo consiste em adotar como referência fundamental para o desenvolvimento da formação continuada, o reconhecimento e a valorização dos saberes docentes, especialmente os saberes da experiência, “núcleo vital do saber

docente, e a partir do qual o professor dialoga com as disciplinas e os saberes curriculares" (CANDAU, 1997, p. 59).

Para Tardif (2002, p. 38), os professores "no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio". Saberes que emergem da experiência e são por ela validados. Incorporam-se à experiência tanto individual quanto coletiva como meios de *saber fazer* e *saber ser*. A prática pedagógica é um processo de aprendizagem no qual os professores (re)significam a sua formação e a adaptam à profissão.

O desenvolvimento de uma nova cultura profissional, manifesta Nóvoa (1995), passa pela produção de saberes e de valores que deem corpo a um exercício autônomo da profissão docente. É preciso, portanto, dar um estatuto ao saber da experiência e condições para que os professores façam suas escolhas de formação.

Dos professores entrevistados, exceto o Professor 4, nenhum relatou ter participado das fases de elaboração e implementação de ações de formação continuada. Nota-se nas práticas de formação atuais a preocupação em ouvir os professores e valorizar os saberes por eles produzidos na sua prática cotidiana para a construção da formação contínua, sendo que essa necessidade foi manifestada pelos depoentes, como foi observado na fala de P1:

[...] acho legal o professor participar da sua formação. Assim, tanto na elaboração... acho que a gente se sente parte daquela formação, né, acho que fica mais, você dá mais importância e você trabalha com elementos que você está colocando ali que você acha problemático.

Também afirmaram os Professores 3 e 6 que para o desenvolvimento de propostas que correspondam à realidade torna-se imprescindível a participação dos professores, que estão diante das questões do contexto escolar, no planejamento dessas ações.

P3 enfatizou o que acontece com as atividades pensadas por pessoas externas à sala de aula: "vai fazer a parte teórica, daí vocês vão sentar, vai lá ler livros, tudo muito lindo, mas quando chega na prática não dá certo". Complementou que "os professores, esses sim são os que mais têm que participar. [...] quem faz

muito isso daí [quem elabora as ações], tinha que ir até quem faz a prática pra falar que a realidade da escola não é essa".

No entanto, para a Professora 5, no seu contexto de atuação o espaço para participar da construção das propostas de formação contínua é bastante restrito:

[...] eles consultam, entendeu, mas eu não sugiro nada, não tenho abertura pra sugerir ‘ah, eu acho que deveria ser isso’, entendeu. Eles propõem e aí eu auxilio naquilo que, que eu posso fazer, que eu tenho conhecimento aqui da faculdade, mas na elaboração das propostas, daquilo que eu acredito que deveria ser trabalhado eu não participo praticamente de nada.

Reconheceu, a Professora 8, como seria difícil reunir todos os docentes para o desenvolvimento desse tipo de trabalho, mas sugeriu como estratégia a composição de uma comissão com professores da rede para a discussão e elaboração das propostas formativas, pois: “eu acredito que seria fundamental a participação dos professores”.

A parceria entre os atores envolvidos na formação docente (responsáveis pela elaboração das práticas de formação, agentes formadores, gestores e professores) resultaria em programas mais eficazes, revelou a Professora 7:

Seria interessante porque você conseguiria colher é... coletar informações a respeito do que a gente tem mais dificuldade, porque eu acho que a formação nada mais é do que o amparo das nossas dificuldades, pelo menos a minha opinião é essa. Seria interessante se a gente conseguisse participar inicialmente nem que fosse só com ideias ou com sugestões, qual o problema que a gente está mais enfrentando na escola. Em cima das nossas respostas eles fariam uma formação.

3º) Por fim, o terceiro eixo baseia-se em considerar as diferentes etapas do desenvolvimento profissional do docente nas práticas de formação continuada, dada a complexidade do ciclo profissional dos professores³. Em diferentes momentos do exercício profissional, os professores enfrentam problemas, têm necessidades e perspectivas diversas. O ciclo de vida profissional representa um

³ A investigação dos ciclos de vida profissional não se constituiu como objetivo principal dessa pesquisa, mas considerando a oportunidade oferecida pelos depoimentos dos docentes e a importância desse eixo para a formação continuada dos professores desenvolveu-se a análise apresentada.

impacto considerável nas concepções e estratégias de formação continuada (CANDAU, 1997).

Sobre esse aspecto, a investigação referente ao ciclo vital dos professores realizada por Huberman (2000) talvez tenha sido a mais difundida nos últimos anos (MARCELO GARCÍA, 1999), trazendo contribuições significativas para o estudo da formação continuada de professores (CANDAU, 1997). De acordo com Huberman (2000, p. 38), o desenvolvimento da carreira docente se constitui em:

[...] um processo e não em uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades.

Em seus estudos, o autor encontrou sequências-tipo no desenvolvimento da carreira do professor e as classificou em cinco etapas básicas, de acordo com os anos de carreira, lembrando que estas não devem ser tomadas como fases estáticas ou lineares, mas concebidas por meio de uma relação dialética:

- ***Entrada na carreira (1-3 anos de carreira):*** fase de sobrevivência, descoberta e exploração. A sobrevivência se dá entremeio ao choque com o real (confronto inicial com a complexidade profissional), envolvendo as preocupações consigo mesmo, os desencontros entre os ideais e as realidades e o enfrentamento a outras dificuldades do contexto escolar. Já a descoberta traduz o entusiasmo do início de carreira, experimentações e a exaltação pela responsabilidade assumida, por constituir parte de um corpo profissional. Soma-se a estes aspectos a exploração que pode ser fácil ou problemática, sendo limitada, portanto, por questões de ordem institucional.

Dentre os participantes desse estudo, dois professores encontram-se nessa fase da carreira docente: o Professor 1, atualmente com 3 anos de docência e o Professor 3 com 2 anos e meio de atuação na Educação Física escolar.

No que se refere às concepções acerca do desenvolvimento profissional, P1 declarou quais são suas necessidades: “acho que eu preciso ter mais assim, organização no meu trabalho e mais certeza do que eu estou fazendo”. Destacou, como pontua Huberman (2000), a angústia com relação aos seus ideais e o confronto com a realidade do contexto escolar:

[...] a gente fica angustiado de muita coisa que a gente quer, que a gente espera que os alunos respondam daquela forma ou que a gente espera que a escola seja assim e não, e não atende nossas expectativas [...] a gente vê isso em situações, às vezes, que o aluno faz coisas que a gente não está ensinando ou que não está ajudando em nada, nada, né. Ou a escola, você faz um projeto pra tentar melhorar alguma coisa e não melhora. E, às vezes, você não tem ajuda dos pais. Tem muitos pais que participam, estão preocupados, às vezes não sabem como ajudar. Mas, tem pais que são muito displicentes, relapsos ou chega até o ponto de falar o contrário do que a gente fala aqui [...].

Observou-se, assim, a decepção do professor a respeito das limitações do alcance da função que exerce no sistema educacional:

[...] a confiança que você tinha, que você tem quando você espera que um dia você vai dar aula, né, quando você está na graduação, você vê que... é possível você fazer as práticas, mas a sua parcela de responsabilidade, de influência sobre eles é bem menor do que você imaginava [...] não é por isso que eu perco a esperança, né, mas, você percebe que você é muito pequeno nesse processo todo (P1).

Ao tratar das necessidades relacionadas ao processo de formação continuada, sinalizou o depoente que gostaria de aprimorar-se para ser capaz de construir uma prática em conjunto com seus alunos, uma prática reflexiva e elaborada por todos os envolvidos.

Como contribuição para o seu aprimoramento profissional, reconheceu que participar de práticas de formação continuada facilita o trabalho docente, aumenta o seu aproveitamento e o torna mais eficaz.

Ao ser questionado quanto ao desenvolvimento de sua carreira, outro entrevistado, o Professor 3, relatou que não pretendia atuar na educação básica ao concluir o curso de licenciatura em Educação Física. Iniciou sua atuação profissional na área do treinamento esportivo (preparação física) e em academias de ginástica. Mas, como tais áreas não supriram suas necessidades financeiras decidiu prestar concursos públicos em outros campos profissionais, como na área de educação para o trânsito e policial. Essa postura reflete o que Huberman (2000) descreve como as preocupações consigo mesmo, presentes nessa fase da carreira.

Contudo, após trabalhar nessas duas áreas (educação para o trânsito e policial), o professor acabou optando por inscrever-se em concurso na área da

educação, pois concluiu que precisava de um emprego que oferecesse mais segurança para sua família. Assim, iniciou sua jornada na Educação Física escolar.

Declarou que não sabe por quanto tempo continuará na função de professor, mas que enquanto estiver atuando nesse âmbito se dedicará a fazer o seu trabalho com competência, buscando, inclusive por meio da formação contínua, melhorar sua prática pedagógica constantemente.

Outro pesquisador, Piéron (1996), também desenvolveu estudos dos estágios de desenvolvimento profissional. Baseado na descrição de Berliner (1988) o autor situou os professores de Educação Física em diferentes níveis de “mestria profissional” (PIÉRON, 1996, p. 25). Classificou como ***principiante*** o estudante e o professor no 1º ano de experiência, que tem como principal preocupação adquirir experiência. No caso dos professores que se encontram com 2 e 3 anos de experiência, o autor chamou de ***principiante avançado***, fase em que o docente começa a responder ao contexto e a desenvolver certo conhecimento estratégico.

- ***Fase de estabilização (4-6 anos)***: para Huberman (2000) essa fase caracteriza-se como o estágio de consolidação pedagógica, de sentimento de competência crescente e segurança. Ocorre o comprometimento com a carreira docente e aumenta a preocupação com os objetivos didáticos. Considera-se, ainda, como a fase de libertação ou emancipação, em que se acentua o grau de liberdade profissional.

Nessa fase da carreira estão as Professoras 5 e 7. A Professora 5 está com 4 anos de docência na Educação Física escolar, enquanto a Professora 7 conta com 5 anos de experiência profissional.

Para a Professora 7, o maior desafio enfrentado nessa etapa da docência está relacionado com o comportamento dos alunos e a falta de envolvimento da família na educação das crianças.

[...] às vezes, eu quero que as coisas saiam muito certinho, mas, assim, no sentido de que é muito simples uma educação, é muito simples dar uma educação pra um filho e eu não me conformo de uma mãe não olhar um caderno, de uma mãe não perguntar como é que o filho está na escola. Então, esse descaso que está tendo da família com a criança, às vezes eu não consigo aceitar isso (P7).

A docente sente-se incapacitada para transformar a realidade na qual atua e muito desanimada por não visualizar em seu trabalho cotidiano uma

influência positiva para seus alunos, para as famílias envolvidas, como declarou: “não depende só de mim e, às vezes, eu vejo que eu ajudo aluno, ajudo, ajudo, ele vem e piora de novo. Então, eu fico desmotivada porque dá a impressão que eu não estou valendo nada, dá impressão que o meu trabalho não vale nada”. Apesar de se enquadrar nessa segunda etapa da carreira se considerados os anos de experiência, os sentimentos revelados pela entrevistada são comuns àqueles encontrados nos três primeiros anos de docência, como os desencontros entre seus ideais e a realidade escolar, como descreve Huberman (2000).

A formação docente para P7 é um meio de encontrar soluções para os problemas reais do contexto educacional, além de contribuir para elevar o entusiasmo do docente.

Nossa carreira ela vai se desenvolvendo conforme o tempo, porque eu brinco que a gente... é caindo que a gente aprende, né. Mas, a formação eu diria como se fosse um amparo. É... a formação feita efetivamente, eu acho que a gente conseguiria resolver muitos problemas na área educacional, daria assim mais é... ânimo pra gente [...] porque a gente acaba ficando muito desanimado com nossos erros, desanimado com o sistema educacional, desanimado com os alunos, com a educação que eles têm agora (P7).

Já a Professora 5, há 4 anos na docência escolar, declarou que não tinha como objetivo principal dedicar-se à essa esfera profissional. Não obstante, sua atuação no ensino superior com disciplinas voltadas para a Educação Física escolar se traduziu em estímulo para que prestasse concurso com o intuito de identificar os conteúdos e outros requisitos solicitados pelo Estado para a atuação do professor dessa área e, assim, buscar uma integração entre o ensino superior e a docência no ensino básico.

[...] eu achava interessante, se eu começasse a dar aula, as contribuições do ensino fundamental pra disciplina de Prática de Ensino que eu ministrava, porque era muito difícil falar da prática dos alunos sem ter a minha. Então, foi mais nesse sentido que eu quis prestar o concurso e ingressar (P5).

Nesse percurso profissional, a atuação na escola acabou acontecendo na sua vida e a satisfação com o trabalho foi encontrada no fato de poder contribuir positivamente para o desenvolvimento dos alunos: “hoje, assim, eu gosto muito de dar aula pelos alunos, pelo progresso deles, a maneira como eles vão se modificando

ao longo dos anos, aquilo que eu posso contribuir com eles. Isso é fantástico", relatou a entrevistada.

Ao retratar seus sentimentos negativos com relação à educação formal, a professora enfatizou as questões da violência, indisciplina, falta de interesse do aluno e, especialmente, a estrutura hierárquica estabelecida no sistema estadual de ensino:

O que me decepciona bastante é a estrutura do Estado, né. Então, toda a burocracia, uma hierarquia que você questiona muito porque eu tenho que responder a algumas pessoas que têm uma formação é... como que eu vou falar? Não é, assim, não querendo parecer arrogante, mas eu respondo a pessoas que têm muito menos tempo de estudo, muito menos interesse por estudar, que tem uma formação muito complicada, entendeu. E eu tenho que ser, eu sou subordinada a essas pessoas. Então é muito difícil você discutir com alguém que não tem conhecimento nenhum da sua área. Então, isso é uma barreira... acho que é o que decepciona a maior parte das pessoas que estão no Estado. Além de problemas como violência, como falta de disciplina, de interesse, que a gente tem e a gente passa mesmo, mas eu acho que essa parte burocrática é o mais decepcionante, assim.

Ficou evidente no depoimento de P5 que ela está vivendo uma crise na profissão. Esse elemento Huberman (2000) aponta como uma das características que surgem na fase que compreende dos 7 aos 25 anos de docência (próxima etapa do desenvolvimento profissional). Mas, como adverte o autor, o fato de ter encontrado sequências-tipo em seus estudos não impede que muitas pessoas vivenciem os sentimentos mais comumente encontrados em outros momentos da carreira, afinal o percurso é singular à pessoa que o viveu.

A crise enfrentada por P5 repercute num processo de reflexão, ou seja, a faz pensar se continua ou não nessa trajetória profissional. Contou a entrevistada que, devido a essa hierarquia e aos processos burocráticos a que os professores estão submetidos no sistema de ensino estadual, não pretende continuar lecionando, mas gostaria de envolver-se com a atividades relacionadas à gestão educacional.

[...] se eu for traçar uma perspectiva pra mim no Estado, eu não acredito que eu vou continuar muito tempo em sala de aula, entendeu. Não gostaria, gostaria de ter outras possibilidades pra tentar modificar alguma coisa, porque assim, a nossa prática docente ela modifica muita coisa, mas ela não atinge essa burocracia. Então, eu gostaria de modificar alguma coisa nesse sentido.

Para a depoente, a questão primordial relacionada à formação docente, visualizada no momento em que se encontra, está em disseminar para os professores da rede as discussões do meio acadêmico. Porém, no seu entendimento, não existe atualmente entre os envolvidos com o campo educacional a preocupação em divulgar a produção acadêmica aos que estão fazendo educação na escola. Assim como existem dificuldades por parte dos professores para articularem as produções teóricas com a sua prática.

Retomando os estudos de Piéron (1996), professores de Educação Física com 3 ou 4 anos de docência e alguns mais experientes podem ser classificados como o **professor competente**, apresentando como principal característica a capacidade de tomar decisões de forma consciente sobre o que é necessário para o desenvolvimento da aula. A partir dos 5 anos de prática, o professor construiu um expressivo repertório de experiências e possui um sentido mais global da aula, podendo ser chamado de **professor eficaz**.

Após essa fase, o professor assume uma postura de **professor expert** para Piéron (1996). No entanto, segundo sua teoria, somente alguns professores são capazes de atingir esse patamar que implica em ensinar intuitivamente, respondendo às situações escolares com fluidez, quase que inconscientemente, ao menos que surja um problema específico.

- **Fase de diversificação (7-25 anos):** nessa ocasião o professor encontra-se num estágio de experimentação e diversificação, de motivação, de buscas de desafios. Experimenta novas práticas e diversifica métodos de ensino, tornando-se mais crítico. Pode se caracterizar, também, como uma fase de questionamentos, gerando uma crise, seja pela monotonia do cotidiano da sala de aula, seja por um desencanto causado por fracassos em suas experiências ou por reformas estruturais. O professor faz um exame do que será feito de sua vida frente aos objetivos e ideais estabelecidos inicialmente; reflete tanto sobre continuar no mesmo percurso como sobre as incertezas de uma possível mudança (HUBERMAN, 2000).

Dos depoentes participantes do estudo, três professores (P4, P6 e P8) apresentam tempo de atuação condizente com essa etapa da carreira.

O Professor 4, com 9 anos de docência, pontuou a principal dificuldade para o seu trabalho: “o difícil hoje é você conscientizar um garoto de que a Educação Física não é simplesmente correr”, mas ele acredita que no futuro próximo os alunos estarão mais conscientes “de que tem necessidade de saber a teoria antes da prática”, como abordou em suas palavras.

Sente necessidade de uma formação contínua que lhe forneça embasamentos para trabalhar com novos conteúdos, introduzidos recentemente ao currículo da disciplina:

Olha, eu gostaria de ter muito mais cursos. Poder me aprofundar mais naquilo que agora tenho necessidade que são esportes que antes não estavam dentro do currículo ou não eram trazidos para o currículo. Eu te dou um exemplo assim: hoje nós temos que trabalhar *hip-hop*, *street dance*, movimentos de esgrima, do boxe, e a gente sabe que isso não é aceito.

Esse professor (P4), assim como a Professora 5, não faz planos de continuar atuando com a docência na Educação Física escolar. Formou-se recentemente em Pedagogia com o intuito de mudar a sua trajetória profissional e dedicar-se a atividades de gestão escolar: “Pra futuro. Pra ser usado pra futuro porque eu não pretendo ficar na escola até acabar. É um meio pra ascensão profissional, tanto que esse ano eu já trabalhei como vice-diretor, então...”, declarou.

De acordo com Huberman (2000) essa característica de mudança de percurso profissional apresentada pelos depoentes P4 e P5 é típica dessa fase da carreira (entre 7 e 25 anos de docência), em que o professor se sente motivado a buscar mais responsabilidade, autoridade e prestígio por meio do acesso a funções administrativas. Reflete-se, ainda, como a busca de novos desafios sentindo a necessidade de comprometer-se com projetos que tenham certos significados, como foi possível notar nas preocupações relatadas por P5 (“gostaria de ter outras possibilidades pra tentar modificar alguma coisa”). Sobretudo, constatou-se que a decisão de mudar o rumo da carreira está amparada no desencanto quanto ao papel de professora/professor.

Outra entrevista, a Professora 8, também está nesta terceira etapa da carreira, com 11 anos de docência. Revelou em suas falas que a decisão em atuar na área educacional surgiu da necessidade de estabilidade profissional:

[...] no começo eu falei ‘eu não vou pra escola, eu vou pra academia’ porque eu, já no segundo ano eu já comecei a fazer estágio, já comecei dar aula e era uma área que eu gostava, porque era ginástica, tinha um pouco da dança que eu gosto, então, eu pude ali estar satisfazendo, assim, a minha vontade de dançar. Depois eu comecei com a dança de salão que também abriu várias possibilidades e aí depois de um tempo, é... pela falta de estabilidade mesmo que a academia não oferece pro profissional, aí eu fui entrando gradativamente na escola.

Suas colocações exemplificaram a representação que alguns licenciados atuantes na academia de ginástica possuem da Educação Física escolar: para estabilizar-se profissionalmente e obterem segurança financeira buscam ingressar no sistema educacional, especialmente na esfera pública, como demonstrado em estudo de Rossi e Hunger (2008).

Quanto à fase inicial de atuação como professora, a depoente descreveu que não foi um processo fácil, passando por diferentes dificuldades.

É... no início da fase de substituto era muito difícil, porque aí eu senti mesmo a necessidade de estar buscando mais conhecimento, um aporte teórico mesmo pra, pra eu estar seguindo, que linha que eu vou seguir, o que eu julgo necessário. Então, essa mudança, né, de atuação, que eu saí de um... da academia pra um contexto totalmente diferente que é a área escolar, então, eu tive que fazer um... não sei se eu posso chamar de ‘reaprender’ para estar atuando na escola, estar estudando novamente os PCNs, a proposta [...] como que funcionava o Estado [...] (P8).

Ressaltou sua frustração com o comportamento dos alunos durante esse período e os questionamentos que fazia quanto à realidade que estava enfrentando:

[...] a frustração do primeiro ano era você chegar lá e os alunos não fazerem a... o que você tinha colocado como objetivo da aula. Então, eu não conseguia dar aula, então eu saía realmente frustrada, ‘será que o problema é comigo?’, ‘ou são os alunos?’, ‘ou é a estrutura da escola?’ (P8).

Atualmente, após alguns anos de experiência, considera que é possível definir uma linha de atuação, a forma como deseja trabalhar e comprehende a maneira mais adequada para atingir os objetivos educacionais, elementos descritos por Huberman (2000) comuns a esta etapa profissional. Mas, foi um processo que demandou tempo, como explicou:

[...] ao longo do tempo a gente foi percebendo [...] que tinha que dar um tempo também pros alunos acostumarem com o nosso estilo de dar aula, porque cada professor tem o seu estilo, tem a sua maneira, as suas prioridades, né, que cada um vivencia (P8).

Ao ser questionada sobre as necessidades sentidas com relação à formação continuada, considerando a etapa em que se encontra, a fala da depoente apontou para a importância de atualização constante para o trabalho pedagógico e para o desenvolvimento profissional:

[...] só ficar na graduação, no conhecimento que a gente teve na graduação, eu acho que prejudica nossa atuação profissional. Então, eu acredito que é importante e... acho que tudo, que sempre estão surgindo novidades e mesmo pra você é... estar por dentro do que está acontecendo, principalmente na sua área de atuação [...].

Mais um depoente, o Professor 6, encontra-se nessa fase profissional – tem 21 anos de docência na área da Educação Física escolar. De acordo com seus relatos, está muito desanimado com sua atuação profissional devido, especialmente, a fatores relacionados ao comportamento dos alunos, como a falta de respeito e a violência para com o professor. Têm-se, nesse caso, evidências do que Huberman (2000) pontua como o desencanto pela docência, como pode ser visto abaixo na fala do professor:

No Estado é... me desanimou muito porque com o passar dos anos a coisa tá caindo, entendeu. Os alunos não têm mais respeito, os alunos não, não têm mais paciência, entendeu. É... está difícil trabalhar, está muito difícil trabalhar. [...] você vê também outra coisa: noticiário direto de aluno batendo em professor, aluno xingando professor, aluno riscando carro de professor, aluno... Então, está difícil trabalhar, está muito difícil.

Dessa forma, o professor está decidido a mudar de atividade profissional. Pretende continuar no campo educacional, contudo ministrar aulas não faz mais parte de seus planos, seja em âmbito público estadual, seja municipal (atualmente está vinculado às duas esferas). Tem como objetivo, nesse momento, administrar uma unidade escolar privada. Seu depoimento foi incisivo:

[...] comecei ano passado com uma escola particular, entendeu, é... pretendo sair fora, sair, sair fora. Tanto do Estado quanto da Prefeitura. Se eu conseguir acertar a escola lá, der certo, funcionar, eu pretendo sair. [...] Eu sou o proprietário da escola, então, eu vou trabalhar na... em cima, né. Então, nada de dar aula, pelo contrário, não quero mais saber.

Complementou que esteve um dia muito animado com a profissão, mas para ele “caiu muito, caiu muito, muito, muito, muito. [...] Antes você trabalhava com gosto, tinha vontade, entendeu, você tinha material a vontade e os alunos te respeitavam e hoje não [...]. Está muito difícil dar aula, está muito difícil”.

As principais reclamações do professor quanto à formação continuada referiram-se à ausência do Estado em desenvolver propostas efetivas de formação docente: “É uma falta de apoio, de cursos, de é... isso aí, apoio, curso e vontade, né, do Estado em fazer as coisas acontecerem [...] dá computador pro professor, dá notebook pro professor, e porque não investir em curso? [...]”.

- ***Momento de serenidade e distanciamento afetivo e/ou de conservadorismo e lamentações (25-35 anos):*** de acordo com Huberman (2000), nesta ocasião o professor começa a lamentar o período passado caracterizado pelo ativismo, pela força e pelo envolvimento em desafios. Mas, em contrapartida evoca uma grande serenidade em sala de aula, certo conformismo com sua prática e se aceita como é. Tem-se um distanciamento afetivo para com os alunos que pode se dar ou pelo distanciamento gerado pelos alunos com relação aos professores mais velhos (os professores jovens são tratados por eles como irmãos(ãs) mais velhos(as)), ou, numa análise sociológica, pode resultar da pertença de professores e alunos a gerações diferentes, dificultando o diálogo e o envolvimento entre ambos. A fase de serenidade pode se deslocar para uma fase de conservadorismo, em que os professores se tornam mais resistentes às inovações e às mudanças e é enfatizada uma nostalgia do passado.

Dentre os participantes desse estudo, o Professor 2 é o mais experiente, completando no momento da coleta das entrevistas 30 anos de docência, encontrando-se, pelo critério do tempo de trabalho, nessa etapa da carreira. Mas o professor já está se preparando para a aposentadoria, a fase de desinvestimento profissional, a qual Huberman (2000) indica que acontece, geralmente, entre os 35-40 anos de vida profissional. Para P2 esse acontecimento se antecipou em alguns anos, o que não surpreende, lembrando que as etapas da carreira encontradas pelo autor não são rígidas, podendo haver variações.

O professor contou sobre o início da carreira docente e relatou as principais dificuldades enfrentadas:

[...] no começo [...] eu fui para uma cidade que nem quadra eu tinha. Então, eu não posso falar assim que eu tinha uma bola, porque não tinha, nem quadra eu tinha. Era chão batido, era salbro batido. A quadra quem fez fui eu. Arrumamos com a Prefeitura um menino lá, fizemos o alicerce. Quer dizer, então, eu realmente comecei a carreira lá de baixo, da quadra, né. Tinha uma boa formação, porque a nossa faculdade na época era muito forte, era uma faculdade excelente [...], então nós fomos preparados, sabe. Só que no começo é assim, tem aquele negócio de você ser profissional, trabalhar. Só que eu deparei com um lugar, com uma escola sem quadra, sem nada, tive que começar do zero, sabe.

Apesar dos desafios, o professor citou que nunca desanimou: “mas nunca desanimei não, não foi pela falta de material, sempre trabalhei bem, nunca tive problema com escola”. Hoje, sua visão do ambiente escolar é mais negativa, perpassando a falta de apoio dos envolvidos com o campo educacional e a falta de respeito dos alunos:

[...] agora piorou, né, porque além de tudo isso aí você tem a falta de apoio. Não aqui. Aqui tem uma direção boa, quando você chama atenção te apoia. Se precisar de alguma coisa, material a gente tem o suficiente pra trabalhar direitinho, mas a gente sabe que tem lugar que nem isso tem. Tem colegas da gente que passa isso e eu sei o que é passar tudo isso. Agora, cada vez o alunado vai ficando pior, tem aquelas escolas cada vez pior. Você... não te respeitam mais. A aula de Educação Física que é o xodó, ainda continua sendo o xodó, você tem que brigar com eles de vez em quando, você tem que encarar eles porque eles não te obedecem, não cooperam. Você tem que impor, às vezes, ser um pouco mais agressivo, pra poder manter um pouco de disciplina.

O professor declarou o descontentamento quando outras pessoas lhe dizem que essa sua opinião é resultado da proximidade com a aposentadoria, sugerindo o seu desinteresse pela profissão. No entanto, afirmou que “não é porque está em fim de carreira, mas é que vai magoando, né, eu fico chateado. Então, eu acho que pra quem está começando agora, vai ser duro. Eu acho, eu acho”. Assim, revelou-se na narrativa do docente uma nostalgia do passado.

As maiores dificuldades em termos de formação continuada para o professor estão relacionadas com a impossibilidade de se ausentar da escola para participar de práticas dessa natureza: “se tiver um curso e se você for pedir pra ser dispensado, você não vai ser, você não vai ser.” Sua principal crítica consiste na falta de oportunidade para desenvolver-se por meio da formação: “se tivesse, por

exemplo, cursos a noite que a gente pudesse fazer, mas faz muito tempo que eu não vejo nada nesse sentido".

Como está em fase de desinvestimento da carreira, o professor está planejando outras atividades para quando aposentar-se da escola: pretende investir em uma academia de ginástica em sociedade com seu filho, também formado em Educação Física. Essa postura, observada por Huberman (2000) como predominante da fase de desinvestimento profissional, está descrita na sequência.

- ***Fase de desinvestimento, recuo e interiorização (35-40 anos):*** no final da carreira ocorre um movimento de recuo e interiorização. Geralmente, é tomada uma postura positiva face ao desinvestimento profissional, libertando-se progressivamente do trabalho sem lamentações para dedicar mais tempo a si próprio e a outros interesses extra-escolares. Contudo, professores que não tenham alcançado seus objetivos, suas ambições iniciais, podem desinvestir na sua vida profissional ainda no período de desenvolvimento da carreira. Enfim, tal fase pode acontecer serena ou amargamente (HUBERMAN, 2000).

Após enfatizar a importância em considerar esses três eixos na formação continuada dos professores (definição da escola como o *locus* da formação, valorização dos saberes da experiência e das especificidades das etapas do desenvolvimento profissional docente), ressaltam-se as colocações de Nóvoa (1999b) ao declarar que é impossível imaginar alguma mudança educativa que não passe pela formação de professores. Mas isso não significa desenvolver mais programas de formação como tantos outros que já existem, e sim mudar a concepção de formação, situando o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores ao longo dos diferentes ciclos da sua vida, construindo lógicas de formação que valorizem a sua experiência em todas as fases: aluno, aluno-mestre, estagiário, professor principiante, professor titular e, inclusive, professor reformado.

Diante do exposto, é imprescindível reconhecer que a formação continuada é um processo heterogêneo, sendo preciso considerar todas as variantes envolvidas, como as necessidades e expectativas dos professores em cada momento do seu exercício profissional (CANDAU, 1997).

Com o intuito de superar os modelos de formação tradicionais, baseados na perspectiva técnica, as novas tendências investigativas na formação inicial e

continuada de professores valorizam o conceito do professor reflexivo, difundido especialmente por estudiosos como Schön (1992), Nóvoa (1995) e Pérez Gómez (1992). A proposta consiste fundamentalmente na valorização da prática profissional, baseando a formação na reflexão de todas as etapas do ensino, concebendo o professor como um intelectual que constrói e reconstrói seu conhecimento através da reflexão *na* e *sobre* a ação. Visualiza-se um professor capaz de apropriar-se de um pensamento autônomo, baseando-se na reflexão de todo o processo que envolve suas ações docentes e nas experiências advindas da sua prática cotidiana, e capaz de atuar como principal agente da formação, assumindo-se como sujeito do seu desenvolvimento e na construção da sua profissionalidade docente.

Marcelo García (1995, 1999) se refere às distintas fases por que passa o professor no processo de aprender a ensinar como formação inicial, período de iniciação e desenvolvimento profissional. “Convém prestar uma atenção especial ao conceito de *desenvolvimento profissional dos professores*”, por ser este o que melhor corresponde à concepção atual do professor como um profissional do ensino (1995, p. 55, grifos do autor). A noção de desenvolvimento profissional defendida pelo autor traz consigo uma ideia de evolução e de continuidade (superando a justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores), assim como pressupõe uma valorização dos aspectos contextuais, organizacionais e orientados para a mudança, numa tentativa de superação do caráter individualista nas atividades de formação continuada dos professores, colocando a ênfase na dimensão participativa (ativa) dos professores.

Nóvoa (1995), no contexto dessa proposta e ao reafirmar que a formação tem ignorado tanto o desenvolvimento pessoal do professor, quanto a articulação entre a formação e os projetos das escolas, constata que para a formação adquirir como eixo de referência o desenvolvimento profissional implica em considerar três dimensões estratégicas para a formação: ***produzir a vida do professor*** (desenvolvimento pessoal), ***produzir a profissão docente*** (desenvolvimento profissional) e ***produzir a escola*** (desenvolvimento organizacional). Essas são estratégias eficazes para adquirir como eixo de referência o desenvolvimento dos professores na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente (NÓVOA, 1992, 1995).

Para **produzir a vida do professor**, Nóvoa (1992, 1995) propõe a formação na perspectiva crítico-reflexiva citada, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e conduza a dinâmicas de autoformação participada, possibilitando a troca de experiências, a partilha dos saberes e a produção desses saberes, transformando o professor no construtor de sua formação.

Entretanto, o professor deve ser recolocado no centro dos debates educativos, das ações e problemáticas de investigação (NÓVOA, 1995, 2000). Assim, **produzir a profissão docente** implica em:

[...] valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas (NÓVOA, 1995, p. 27).

Formar-se implica ao professor um investimento pessoal, o desenvolvimento de um trabalho livre e criativo sobre trajetórias e projetos, em busca da construção de uma identidade tanto pessoal como profissional. Recorrendo a Nias (1991), Nóvoa em várias de suas obras (1992, 1995, 2000) enfatiza que o professor é a pessoa, assim como uma parte importante da pessoa é o professor.

Urge por isso (re)encontrar espaços de interacção entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida (NÓVOA, 1995, p. 25).

As práticas de formação, ao assumirem como referência as dimensões coletivas, estão contribuindo para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão autônoma na produção dos seus saberes e valores. Os professores precisam se assumir como produtores da sua própria profissão (NÓVOA, 1992, 1995).

Mas, “falar de formação de professores é falar de um investimento educativo dos projectos de escola” (NÓVOA, 1992, p. 7). Diante disto, não basta formar ou mudar o profissional, é preciso também intervir no ambiente em que sua ação é colocada em prática. Para tanto, o desenvolvimento profissional deve articular-se com os projetos da escola. **Produzir a escola** é elementar, pois nenhuma inovação pode ocorrer sem uma mudança no âmbito das organizações escolares e do seu funcionamento. O desafio consiste em conceber a escola como

um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas, concebendo a formação como um processo permanente (NÓVOA, 1992, 1995).

Nessa perspectiva, Nóvoa (1999b) destaca a contribuição das abordagens autobiográficas, das práticas de escrita pessoal e coletiva e do estímulo a uma atitude de investigação para as práticas de formação continuada, que deveriam fazer parte de uma concepção abrangente de formação de professores como meio de transformar a experiência em conhecimento, formalizando um saber profissional de referência.

Adotando esta mesma concepção, Bueno (1998) aponta para o uso da pesquisa em colaboração e de narrativas autobiográficas em superação aos modelos tradicionais de formação contínua, com suas imposições de ideias prontas e anulação da experiência passada. O intuito é justamente trabalhar a memória e a recuperação dessa experiência, tornando o professor pesquisador de sua história de vida, de sua prática docente, dos seus alunos, sendo levado, portanto, a compreender seu contexto e suas interações e a estabelecer novas relações com a docência e o ofício de ensinar.

A respeito do cotidiano escolar, André (1994, p. 74) defende o uso da pesquisa etnográfica com ênfase nas situações do dia-a-dia do professor, tendo como objetivo a articulação entre “teoria e prática pedagógica, pesquisa e ensino, reflexão e ação didáticas”. Discutir cenas do cotidiano escolar em cursos ou programas de formação e aperfeiçoamento docente pode ser uma excelente alternativa para a articulação teoria-prática. Pode aproximar o professor das situações reais das escolas e permitir a investigação teórica de forma mais orientada e significativa.

A questão essencial não é organizar mais cursos ou ampliar a formação. O que falta, na visão de Nóvoa (1999b), é integrar essas dimensões ao cotidiano da profissão docente, fazendo com que elas se tornem parte essencial da definição de cada um como professor, como professora.

De acordo com os estudos de Libâneo (2002, p. 74) as práticas de formação de professores encerram quatro requisitos fundamentais, a saber:

[...] uma cultura científica crítica como suportes teóricos ao trabalho docente; conteúdos instrumentais que assegurem o saber-fazer; uma estrutura de organização e gestão das escolas que propicie espaços de aprendizagem e de desenvolvimento profissional; uma base de convicções ético-políticas que permita a inserção do trabalho docente num conjunto de condicionantes políticos e socioculturais.

Enfim, dentre os muitos aspectos a serem considerados nas práticas de formação de professores, Gimeno Sacristán (2002, p. 87) é contundente ao afirmar que a questão do *habitus* assume caráter de especial relevância:

A formação do professor deve considerar o significado do que P. Bourdieu discutiu há muito tempo, o *habitus*, como forma de integração entre o mundo das instituições e o mundo das pessoas. O *habitus* em educação é mais importante do que a ciência e do que os motivos. O *habitus* é cultura, é costume, é conservadorismo, mas é, também, continuidade social e, como tal, pode produzir outras práticas diferentes das existentes.

Nessa direção, a formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma nova profissionalidade docente (NÓVOA, 1992, 1995). É pertinente ressaltar que a profissionalidade docente não se encerra numa qualificação especializada, mas consiste no

[...] acesso à capacidade de resolver problemas complexos e variados pelos seus próprios meios, no quadro de objectivos gerais e de uma ética, sem ser obrigado a seguir procedimentos detalhados concebidos por outros. É pois ser, mais do que numa actividade de execução, capaz de autonomia e responsabilidade (PERRENOUD, 1997, p. 184)

Para Contreras (2002) a profissionalidade docente implica em três dimensões, três exigências do trabalho de ensinar: a obrigação moral, o compromisso com a comunidade e a competência profissional. A obrigação moral se traduz para os professores na preocupação com o bem estar dos alunos e nas implicações éticas do seu trabalho, exigindo-lhes consciência sobre o sentido do que é desejável educativamente. O compromisso com a comunidade requer que as práticas profissionais não se constituam isoladamente, mas partilhadas, uma vez que a educação é para os professores uma ocupação socialmente encomenda e responsabilizada publicamente. Tal exigência ultrapassa a categoria profissional, estendendo a responsabilidade pública para a comunidade que deve, também, participar das decisões relacionadas ao ensino. Por fim, a competência profissional transcende o sentido técnico dos recursos didáticos: trata-se de competências profissionais complexas que articulam habilidades, princípios e a consciência da importância do seu trabalho e de suas consequências. Ou seja, uma competência profissional coerente com a obrigação moral e o compromisso com a comunidade.

Constata-se que a formação continuada vem procurando caminhos de desenvolvimento, de renovação. Está deixando de ser concebida na perspectiva da acumulação de cursos, conhecimentos ou técnicas e passando a ser concebida como um processo de reflexão das práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional (CANDAU, 1997; NÓVOA, 1995).

As tendências aqui explicitadas, trazidas de autores estudiosos do tema, representam um avanço considerável para a formação contínua, ainda que se configure como um processo em construção. É preciso que os professores sejam capazes de refletirem sobre a sua própria profissão, encontrando modos de formação e de trabalho que lhes permitam atuar como principal agente da sua formação, assumindo-se como sujeito do seu desenvolvimento, articulando de forma indissociável os projetos profissionais, pessoais e organizacionais.

Todavia, é preciso ressaltar que a motivação para com a profissão não é uma peculiaridade individual, unicamente de natureza intrínseca, mas decorrente de fatores extrínsecos, sobretudo. Para os professores, os fatores extrínsecos que interferem na sua profissão englobam a desvalorização profissional, a precarização do trabalho docente, a violência presente nos ambientes escolares, a hierarquia e burocratização a que estão submetidos, dentre outros.

Enfim, essas são as principais tendências e desafios colocados para o desenvolvimento da formação continuada de professores na atualidade. No próximo tópico, considerando o estudo aqui desenvolvido, enfatizou-se esse componente da profissão professor no contexto da Educação Física escolar.

3.3 Professores de Educação Física escolar: contextos de formação continuada

Ao situar a discussão sobre a formação de professores no campo da Educação Física, Rangel-Betti (2001) compartilha com vários autores anteriormente citados a ideia de que a formação do professor deve estender-se por toda a sua vida profissional. Salienta que um profissional não adquire todo o conhecimento necessário para sua atuação num curso de graduação, surgindo a necessidade de

complementar a formação de formas variadas, dentre as quais, destaca-se a educação continuada.

Como relatou a Professora 8, “o aprendizado acontece sempre, todos os dias. [...] se ele [o professor] estacionar ele vai ficar pra traz. Então, essa construção vai sendo adquirida ao longo do tempo e estudando, sem o estudo não tem como”.

Para Rangel-Betti (2001), iniciativas de formação contínua são necessárias aos professores por colaborarem para uma melhor compreensão de sua própria prática, propiciarem o aumento de seu nível de conhecimento, facilitarem a relação entre os pares e atuarem, ainda, como estímulo profissional. Ao considerar a complexidade e abrangência da área da Educação Física, Oliveira (2000) complementa que é preciso que os profissionais assumam a responsabilidade da necessidade constante de atualização. Para a área escolar, essa atitude apresenta-se como uma das condições para que a Educação Física se consolide no meio educacional.

Os professores entrevistados sinalizaram a preocupação em estarem constantemente envolvidos com atividades de formação, como ficou demonstrado na fala do Professor 1: “eu tento estar sempre me atualizando. Mesmo porque eu acho que quanto mais a gente se atualiza mais fácil vai ficando o nosso trabalho [...]. Melhor pros alunos e mais fácil pra mim também”.

Na percepção da Professora 5, a preocupação com a formação tem de ser permanente dada a complexidade em conciliar prática pedagógica e desenvolvimento profissional.

[...] tem que existir uma preocupação em se atualizar, né, que a gente observa que, eu observo muito isso, que quanto mais você se envolve com a prática profissional, mais você se afasta da tua formação. É muito difícil conciliar as duas coisas em virtude de tempo, de uma série de outras coisas. Mas, mesmo que seja complicado em virtude disso, tem que existir uma preocupação e pelo menos acompanhar as discussões que estão sendo feitas em nível acadêmico, aquilo que você pode utilizar na sua prática profissional (P5).

Da mesma forma que autores identificam a dicotomia entre teoria e prática nas concepções de formação continuada de diferentes áreas do conhecimento escolar (CANDAU, 1997; PÉREZ GÓMEZ, 1997), promovendo o distanciamento entre corpo docente e comunidade científica (TARDIF, 2002),

Günther e Molina Neto (2000) asseguram ser esta a compreensão que permanece no imaginário dos professores de Educação Física. Os autores dizem que esta situação tende a manter-se enquanto permanecer o distanciamento entre produção acadêmica na área e a ação dos professores na escola.

Ao referir-se à formação de professores, questões como o distanciamento da realidade social são de extrema relevância, não podendo ser desconsideradas. Na formação inicial, as atividades de estágio contribuem para a aproximação com o contexto escolar. No entanto, de acordo com Sarti (2009, p. 135), há ainda desafios a serem superados para o estabelecimento de uma prática efetiva, como o desenvolvimento de um trabalho articulado entre as instituições de formação e as escolas de educação básica que recebem os estagiários. Hoje,

O mais comum é que os estudantes das licenciaturas realizem o estágio de docência em escolas escolhidas em função de suas preferências individuais e que nelas efetuem as atividades de observação e/ou de regência a partir de orientações gerais oferecidas pela instituição formativa. Nossos cursos de formação inicial de professores não costumam contar com a figura de tutores, ou seja, professores em exercício que, no âmbito de um convênio com as instituições formativas, recebem sistematicamente estagiários em sua classe e participam ativamente de sua formação. A atuação dos professores em exercício costuma ser bastante limitada, cabendo-lhes apenas permitir que os estagiários realizem em sua classe as atividades solicitadas pela instituição de formação.

A importância da parceria universidade-escola foi mencionada pela Professora 5 como uma forma de aproximação dos professores escolares com a instituição superior de ensino. Com relação aos estágios, P5 apontou benefícios para ambas as partes: estagiários e professores supervisores, pois o trabalho desenvolvido com os graduandos representa, também, uma oportunidade de aprimoramento profissional para o docente.

[...] em relação ao estágio, talvez o professor supervisor do estágio lá no campo de trabalho pudesse ter uma discussão com a faculdade que está levando o aluno pra lá. Eu até já vi algumas, por exemplo, faculdades que abrem a possibilidade do professor supervisor do estágio frequentar a faculdade. Então, fazer disciplinas e tal. Que é uma ideia. Eu digo isso, porque assim, vários alunos meus [...] vão fazer estágio comigo. Então, é uma possibilidade que eu tenho de explicar a minha prática e de saber o que está acontecendo de novo ali na graduação, os conhecimentos, o que pode ter modificado. Então é uma ponte pra discussão (P5).

Ao tempo que a Professora 7 chamou a atenção para a relação teoria – prática na formação continuada:

[...] tem que sair um pouco do papel e trazer mais o embasamento, não é teórico, é um embasamento prático e o que está acontecendo... na nossa aula, como ela tem que ser noventa por cento prática, mais ou menos, eu acho que a nossa formação deveria ser prática. Então, a nossa dificuldade é essa. O que a gente pode trabalhar, como a gente pode trabalhar. Não seriam receitas prontas também não, mas seriam as próprias experiências e talvez as soluções. [...] está faltando esse amparo mais na parte prática, e não só papel, papel, papel.

Parece evidente que a prática pedagógica precisa ser concebida como o fio condutor da formação continuada, o que não significa que a teoria seja irrelevante. A questão está em superar a dualidade teoria e prática, conscientizar-se que aprender e fazer ou que formação e ação docente não se constituem como polaridades.

Diante das análises da literatura desenvolvidas, observou-se que as concepções dos programas de formação continuada de professores estão, ainda que lentamente, se transformando e os pesquisadores do meio acadêmico estão percebendo que a formação não ocorre somente nos espaços institucionalizados. A literatura evidenciou que, progressivamente, está se atribuindo maior valor à experiência e ao cotidiano dos professores no desenvolvimento de sua formação, sem, contudo, desvalorizar a importância dos contributos teóricos.

Existe, ainda, a preocupação em desenvolver práticas e processos de formação que levem em consideração a trajetória de vida profissional e pessoal do professor, visando que esse professor seja o protagonista desse processo. Os estudos de Günther e Molina Neto (2000) indicam que a vida de professores de Educação Física parece estar imbricada com suas atribuições como docente, não havendo formação estritamente profissional, “a pessoa do professor está ali” (p. 91, grifo dos autores), bem como, a escolha das atividades no tempo livre (práticas corporais, atividades culturais etc.) reflete na atuação docente.

Ferreira (2006) retoma um dado importante ao tratar da formação continuada de professores de Educação Física. A autora recorda que na década de 80 as produções acadêmicas voltaram-se prioritariamente para a denúncia das perspectivas ideológicas na área – discussões férteis para uma mobilização em busca da identidade pedagógica para a Educação Física escolar e para o debate

epistemológico na profissão – mas que colocou em posição secundária a preocupação com as questões referentes à formação docente.

De acordo com a autora, até meados da década de 90 as propostas de formação continuada para professores de Educação Física mais difundidas se inseriram entre as políticas públicas estaduais – como, por exemplo, o PEC (Programa de Formação Continuada) no Estado de São Paulo –, e federais como os Parâmetros Curriculares - Em Ação. Essas ações pautavam-se pelos modelos formativos tradicionais ao desconsiderarem os saberes que os professores possuíam. Atualmente,

Para se contrapor às críticas e a estes modelos formativos tradicionais, o que se nota nas atuais produções acadêmicas sobre a formação continuada é um alerta para que se observe com mais cautela o contexto (social e local) onde se dá a atuação do professor e a preocupação em envolvê-lo em seu processo formativo e não de apresentar prescrições (FERREIRA, 2006, p. 59-60).

Essa concepção tem como foco central o desenvolvimento de ações de formação continuada em conjunto com os professores, com o intuito de transformar o papel que esses professores têm assumido nos contextos de sua própria formação.

Podemos visualizar algumas propostas de formação continuada de professores de Educação Física que caminham nessa direção, em ações recentemente desenvolvidas por estudiosos como Günther e Molina Neto (2000), Rangel-Betti (2001), Molina e Molina Neto (2001), Bracht et al. (2002) e Ferreira (2006).

Günther e Molina Neto (2000), fazendo uso da pesquisa etnográfica, investigaram a formação permanente de professores de Educação Física na rede municipal de ensino de Porto Alegre/RS (realizada num período de dez anos). O estudo objetivou compreender os significados dessas atividades para os professores e seus efeitos sobre a prática pedagógica, de tal forma que a pesquisa pudesse contribuir para o desenvolvimento desse processo de formação na rede de ensino.

Destacam os autores que grande parte dos entrevistados declarou a importância das ações desenvolvidas para a sua prática pedagógica, passando a repensar as suas ações docentes. A participação em eventos, por exemplo, sensibilizaram os professores para reverem suas concepções de educação e os

levaram a refletir sobre o seu papel no coletivo da escola. Todavia, duas reivindicações principais foram feitas pelos professores: a sua participação efetiva na construção de políticas de formação continuada e a valorização da escola como o *locus* de formação, tendo como ponto de partida da formação as suas próprias práticas.

Quanto à pesquisa ora apresentada, constatou-se que as possíveis contribuições da participação em ações de formação continuada para a prática pedagógica, manifestadas pelos depoentes, foram diversificadas. As citações arroladas abaixo perpassaram opiniões gerais sobre as influências positivas de tais ações, bem como representações negativas dessas práticas.

Foi possível notar nos relatos dos Professores 1 e 7 que as práticas de formação se traduzem em contribuição para o trabalho educativo. P1 enfatizou a importância do conhecimento adquirido com conteúdos como jogos, assim como as discussões teóricas que enriqueceram o seu trabalho:

[...] é aquele negócio, sempre contribui com alguns elementos que você vai relacionando com a prática, né. Ah, eu já fiz alguns cursos de recreação, de jogos cooperativos, e... e eu trago atividades para os alunos. Às vezes, algumas atividades que eu já conhecia, mas a gente aprende a abordar de uma outra forma [...] às vezes, eu faço algumas disciplinas na Unesp mais conceituais assim, de teoria do conhecimento também, acho que ajuda a planejar a aula, ajuda a observar melhor algumas coisas que acontecem, situações que acontecem na aula... sobre é... violência dos alunos, sobre como eles reconhecem a escola [...] (P1).

A Professora 7 considerou o espaço para a troca de experiências como o mais relevante no contexto de formação continuada:

Sempre contribui com alguma coisa, as poucas que eu participei [...] serviu pra nossa realidade, trabalhar as nossas maiores dificuldades, do que a gente quer mais fugir porque a gente não... ou fez uma vez e não deu certo e tem talvez resistência de fazer pela segunda. E trocar, a troca de experiência, é o que mais vale, a troca de experiência.

Apresentando uma opinião mais abrangente, o Professor 2 acredita que o próprio ato de investir na formação profissional é capaz de trazer benefícios para o professor, como citou:

[...] sempre quando você faz um tipo de investimento, de estudo [...] com a própria atualização você já modifica, né, você já vem com outra cabeça, você já se prepara, você... dá uma movimentada, de qualquer forma acaba fazendo isso. Então ajuda, nesse sentido acaba ajudando, mesmo se for pra mexer um pouco com você, né, acaba sendo bom.

O depoente 4 chamou a atenção para a continuidade dos programas de formação e que seria interessante a introdução de novos conhecimentos ou de estudos comparativos com outros contextos nas atividades formativas.

[...] esse programa de continuidade de estudos eu acredito que a cada seis meses deveria ter um. E alguém que traga coisa nova pra nós, traga conhecimentos novos, ou comparativos com outros lugares pra gente poder trabalhar aqui também.

Enquanto a Professora 5 foi mais específica ao abordar esse assunto, ressaltando que a formação promovida pelo Estado pouco contribui para a sua ação pedagógica, como explicou:

Aí que tá. Ahn... se eu for te falar daquilo que eu tive de convocação da Diretoria de Ensino e os cursos que foram oferecidos, os debates e tal, complementou. Não dá pra falar que é um trabalho perdido porque não é [...]. [Mas] o que eu vejo ali ainda é muito distante daquilo que poderia ser, entendeu, daquilo que a gente vê de produção acadêmica e que poderia ser muito mais rico. Então, não sei te falar de contribuição, assim, para a ação pedagógica.

A entrevistada complementou que muitos dos subsídios para a sua atuação advêm de estudos realizados em função da docência no ensino superior, além do fato que, na sua visão, a formação promovida atualmente por meio das ações estaduais poderia ser substituída por outras atividades de formação sem dificuldades, dada a fragilidade daquelas ações em atender as demandas dos docentes.

Eu acho que eu tenho muito mais dos estudos que eu preciso fazer, do que daquilo que é fornecido, né, o material que é fornecido pra gente ali dentro. E, infelizmente, não são todos os professores que têm essa possibilidade ou que têm essa preocupação de buscar alguma coisa além daquilo. Então, eu acredito que a contribuição maior talvez seja para os professores que estão só na rede e que dependem um pouco mais daquilo. E aí eu acho que existe contribuição sim, tá, não vou falar que não. Mas, não é nada que você não consiga procurando de outra forma, entendeu (P5).

Enfim, a depoente 8 elencou como os “pontos fundamentais” que contribuem para a qualidade da sua prática pedagógica, o curso de especialização (em Pedagogia do Teatro), as pesquisas constantes na literatura e a participação em grupos de estudos:

[...] a especialização que eu fiz foi muito importante e participar de grupos de estudos também contribui bastante. [...] Então, isso contribuiu muito pra que eu melhorasse. Eu acho que eu venho melhorando na minha prática pedagógica e eu sempre tive muita curiosidade em estar lendo, em estar indo atrás, pra estar é... de acordo com os meus princípios, o que eu julgo ser uma aula de qualidade. Então, isso foi, assim, acho que foram pontos fundamentais pra... esse crescimento mesmo profissional, a minha atuação na escola.

A apropriação do conhecimento e a tradução dos saberes veiculados nas ações de formação na prática pedagógica é um processo individual que se inter-relaciona com as experiências, as representações e a história de cada professor. Consequentemente, os efeitos provocados pela formação assumem diferentes formas para cada indivíduo.

Rangel-Betti (2001) discute a experiência de um programa de formação continuada envolvendo aproximadamente 15 professores da rede pública municipal de ensino de Rio Claro/SP, entre os anos de 1999 e 2001, na Secretaria Municipal de Educação do município, visando realizar estudos abordando a educação infantil. Tanto a programação dos encontros como os assuntos a serem debatidos foram definidos pelos próprios professores participantes do programa que se inseriu como parte do Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) do professor.

A autora concluiu que foi possível, ao longo das atividades, identificar a existência de um conhecimento gerado na prática, no contexto das aulas, e constatou que esse conhecimento precisa ser veiculado na formação profissional dos professores de Educação Física, pois traduz a realidade do cotidiano e extrapola o conhecimento acadêmico. As atividades também se constituíram em momentos propícios para compartilhar as experiências, os problemas e as possíveis soluções.

O HTPC, para os professores entrevistados nesse estudo, geralmente não se configura como uma possibilidade de formação docente. O Professor 1 relatou que a direção da escola em que atua libera-o desse compromisso como forma de incentivar a sua participação em cursos ou outras atividades formativas: “eu já pedi pra ceder um horário de HTP pra eu poder fazer um curso... quando vê

que é, que é interessante pra escola, tem esse apoio sim". Mas, complementou que "onde a escola pode chegar é nisso aí, ceder horários, assim, que a gente tem livre pra poder fazer algum curso, pra... que envolva a escola". Analisou o HTPC da seguinte forma:

[...] tem duas instâncias diferentes. Acho que escolas de 1^a a 4^a, no caso essa que eu dou aula é... os HTPs eles são muito voltados para alfabetização. Que é o que o Estado está cobrando. As políticas do Estado que chegam é... principalmente para o aluno aprender a fazer conta e escrever. Então, os coordenadores, eles estão sendo orientados para estar... ficar muito com os PEB I, são os professores que ficam dentro da sala. É, então, tem pouco espaço para o professor de Educação Física e de Artes. Tanto que na maioria dos HTPs é... a gente tem pouco, tem pouca importância assim sobre o que a gente está fazendo, que plano de aula que a gente está adotando [...] quanto a coisas específicas que chegam para os professores de Artes e de Educação Física não tem muita... não vem muita coisa assim [...].

[Enquanto em] escola de 5^a a ensino médio os HTPs eles até têm um pouco... assim, aí eu acredito que os professores eles estão num nível de importância mais igualitária [...] quando precisa trabalhar algum projeto todos professores tentam se envolver da mesma forma, né. Mas, ainda assim é mais... as informações que chegam, as orientações que chegam são mais pra português e matemática.

A ênfase que as escolas depositam nas competências de ler, escrever e contar, como salientou o Professor 1, também foi compartilhada pelo Professor 3, de acordo com a seguinte fala:

[...] no HTPC é mais assim amplo, é mais para todos os professores. E o que o Estado mais é... enfoca é realmente isso, é leitura e escrita, entendeu, então é mais isso. Às vezes, tem alguma coisa de Educação Física? Tipo, teve agora: 'oh, vai ter o dia do desafio', entendeu, mas não chega nada assim, 'ah, isso é de Educação Física', sei lá, um texto assim.

Não se verificou, portanto, práticas voltadas para a formação específica do professor de Educação Física, e P3 sente-se desamparado com a falta de orientação/formação para o trabalho com novos conteúdos, dizendo que: "pra formação em Educação Física não. Pode até ter assim, chegar alguma coisa, 'oh, tem que trabalhar tal coisa', mas e o que vem junto com isso daí, entendeu? Vamos trabalhar, vamos, e aí, como? É tipo assim oh, 'toma, se vira'". Destacou, também, as cobranças a que o professorado está sujeito: "tem muito assim,

cobrança e, depois, fiscalização, né, oh, ‘deixa eu ver caderneta, vou ver se você fez, se aplicou’”.

Assim, para esse professor, o HTPC se configura, especialmente, como um espaço para avisos gerais.

[...] é excelente o HTP, é uma ideia ótima, passa novos conhecimentos pros professores. Então o HTP é isso, pra passar, para os professores poderem conversar sobre algum problema com uma sala, um aluno, é... conversar com a coordenadora, né, ‘oh, tem essa proposta, tem isso e isso’. Porque tem [...] projetos que são feitos, mas não pra Educação Física, vem do Estado alguma coisa, mas nada pra Educação Física. Daí a gente se envolve ali com Matemática, Português, mas também é o que?, tem muito... é recado o HTP, sabe, ‘oh, mudou a resolução, agora você tem que fazer isso’, é muito recado (P3).

De qualquer modo, concluiu o entrevistado que o HTPC não é capaz de “suprir as necessidades dos professores de Matemática, Filosofia, História, Geografia, Educação Física, Artes, não dá”, sendo necessário pensar em outras ações de formação.

Na escola em que atua a Professora 7, questões voltadas para a formação continuada dos professores são tratadas durante o HTPC, mas não se relacionam com a disciplina Educação Física. Mais uma vez foi abordada a ênfase que a escola atribui à alfabetização e à matemática.

Nessas reuniões são muito, é trabalhado muito o aperfeiçoamento que seriam esses cursos de formação continuada. Então, é trabalhada alguma dúvida, aí a coordenadora busca na DE e volta, tudo. Mas, na minha área, por eu ser a única dessa sede, só tem eu de Educação Física, então, é nesse horário que eu começo, de repente surge alguma ideia, eu vou montando meus planos, eu faço a minha parte pedagógica, mas não que eu recebo de ninguém. O que falta é... isso não acontece. Não acontece por eu estar num contexto diferenciado de 1^a a 4^a série, então, o assunto é só alfabetização, início à matemática, Educação Física é deixada de lado (P7).

A Professora 5 enfatizou a ausência de discussões relacionadas à área da Educação Física durante o HTPC que pudessem contribuir para sua atuação e formação profissional:

O HTPC ele existe, tá. Agora, se eu for pensar na minha atuação, na minha formação e atuação em Educação Física ele não me serve para absolutamente nada. Eu aprendi a classificar a alfabetização

dos alunos, se eles são pré-silábicos, silábico-alfabéticos, quer dizer eu acabei é... me envolvendo com essa parte mais das professoras da sala, [...] mesmo porque eu sou a única professora que participa do HTPC, de segunda-feira, que é o horário das PEB I, que vão as professoras de 1^a a 4^a que eu tenho mais contato. Então, eu não tenho possibilidade nem de discussão com a outra professora da escola que dá aula de 6^a série e ensino médio. Então, pra minha formação especificamente ele não contribui, entendeu. A menos assim, claro, eu acho extremamente interessante os conteúdos e tal, mas no meu cotidiano eu não vou utilizar, não vou pedir para um aluno escrever um texto e ficar lá classificando o que ele é, entendeu. Não tem função pra mim.

Complementou que

[...] seria muito interessante, por exemplo, ah em horário de HTP, então, ao invés de fazer o HTP na escola lá, junto com as professoras de 1^a a 4^a, que houvesse um momento de discussão com os outros professores de Educação Física. Então, sei lá, um horário diferenciado lá na Diretoria pra que a gente pudesse trocar um pouco de experiência [...].

Outro entrevistado, P4, disse que o tema da formação continuada já foi discutido nos HTPCs, mas ele acredita que para alcançar uma formação eficiente “tem que ser uma coisa mais específica [...] tem que tirar o professor que é titular da casa pra fazer cursos, tem que mostrar coisa nova, tem que trazer pra garotada coisa nova, senão fica na mesmice que é o que está acontecendo”.

Enfim, sobre a relação entre o HTPC e a formação continuada lamentou a Professora 8: “o único horário que a gente teria para estar tentando resgatar isso, não se faz porque é... as questões burocráticas acabam, acabam com nosso tempo, então, eu não vejo como um espaço de formação, pelo contrário”.

Embora o tratamento das questões relacionadas à Educação Física seja diferenciado por parte da coordenação, como relatam os depoentes, é preciso que o professor dessa área se assuma como parte integrante da totalidade escolar, envolvendo-se com os diferentes aspectos da aprendizagem dos alunos, e buscando desenvolver a sua formação (e sua prática docente) também articulada ao contexto da escola.

Molina e Molina Neto (2001) colaboram com a discussão de outra experiência de formação continuada na área da Educação Física. Os autores analisaram uma das atividades de formação permanente executadas em parceira entre a Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS e a Secretaria Municipal

de Educação do município de Porto Alegre/RS. A atividade em pauta constituiu-se em um curso de 40 horas/aula, com ênfase na reflexão sobre a prática pedagógica dos professores do ensino fundamental e contou com a participação de 40 professores da rede.

Importante ressaltar que os autores entendem por formação permanente “os projetos de formação pessoal e profissional nos quais o professor participa, antes, durante e depois da formação inicial, por decisão própria ou atendendo orientações das diferentes instâncias da administração a qual está vinculado” (MOLINA; MOLINA NETO, 2001, p. 74). Os professores participantes do programa são reconhecidos como profissionais reflexivos e transformadores da realidade social em que atuam.

No contexto dessa atividade, o grupo de professores participantes colocou como uma das principais críticas aos programas de formação continuada o fato de que os conhecimentos produzidos por pensadores da área da Educação Física não se apresentam satisfatórios para a resolução dos problemas do cotidiano escolar. Na ótica desses professores, as atividades de formação permanente que vêm sendo desenvolvidas têm priorizado procedimentos e estratégias didáticas inovadoras, mas o que de fato eles sentem necessidade é de um processo permanente de reflexão. É esta a alternativa de formação permanente reivindicada por este grupo (MOLINA; MOLINA NETO, 2001).

Para Bracht et al. (2002) as ações de capacitação de professores na área da Educação Física não têm atingido a forma “interativa-reflexiva” (p. 11), tendo pouco efeito para a mudança da prática pedagógica. Os autores desenvolveram um estudo com base num curso de pós-graduação *lato sensu* com 15 professores de Educação Física atuantes em escolas públicas e privadas do Estado do Espírito Santo, configurando-se esta como mais uma ação na área que considera o professor como participante ativo na sua formação.

Dentre outros, os autores concluíram que a metodologia da pesquisação pode ser um instrumento de desenvolvimento profissional e um instrumento fundamental para a implantação de reformas, de mudanças da escola considerando uma participação autônoma dos professores. Visualizam nessa metodologia possibilidades de resultados mais efetivos, tendo em vista que nessa abordagem se pretende vincular o conhecimento da realidade da própria prática com a ação de

formação e os professores passam de sujeitos informantes (como ocorre nas pesquisas tradicionais) para pesquisadores de sua própria prática.

Ainda, dentre as ações que constituem a formação continuada de professores, têm-se os programas de iniciação à docência, pouco estudados na área (FERREIRA, 2006). Tais programas, baseados na coordenação de mentores, são desenvolvidos “com o objetivo de auxiliar o ingresso profissional de um modo menos traumático, oferecer apoio e orientação formativa voltada para a aprendizagem e o desenvolvimento da profissão e, auxiliar na socialização com a cultura escolar” (p. 5). Nessa perspectiva, a autora analisou a aprendizagem profissional de dois professores de Educação Física ingressantes (no primeiro ano de carreira), que vivenciaram um programa de iniciação conduzido pela própria pesquisadora, a mentora da ação. Tratou-se de uma pesquisa-intervenção desenvolvida segundo um modelo colaborativo-construtivo, envolvendo ativamente os professores.

Em linhas gerais, o programa possibilitou aprendizagens aos professores como a minimização de sentimentos negativos (aprendendo a conviver com as diferentes sensações sem questionar a continuidade na carreira), a construção de estratégias de ensino e, referente à escola, os professores conseguiram lançar algumas alterações entre os alunos a respeito da imagem da Educação Física e do professor dessa disciplina (FERREIRA, 2006)⁴.

Os desafios do início da carreira que Ferreira (2006) destaca também foram sentidos pelo Professor 3, que relatou a dificuldade em compreender o contexto escolar e o ambiente de atuação, nessa etapa da profissão. Na concepção do depoente, seria imprescindível um trabalho com os professores iniciantes na prática pedagógica.

Eu entrei, como outros, pelo concurso. Ninguém foi chamado pra conversar. Não foram apresentados, entendeu. Não é porque você fez o concurso, que eu respondi lá e acertei e passei, que eu sei como está sendo trabalhado o sistema hoje [...], chama todos os professores de Educação Física que entraram agora [...] vamos chamar todos e conversar com eles, vamos apresentar. Não. Eu fiquei lá dois anos, o que eu fui aprendendo foi com os professores antigos, entendeu, se está certo ou errado (P3).

⁴ Apesar dos resultados positivos que a metodologia aplicada possibilitou, a pesquisadora enfatiza a necessidade de refletir sobre as dificuldades que uma pesquisa colaborativa apresenta, demonstrando a emergência de mais estudos sobre a construção de programas formativos dessa natureza.

Dessa forma, verifica-se que programas de iniciação à docência como o que foi desenvolvido por Ferreira (2006) se apresentam como meios importantes para amenizar as dificuldades enfrentadas na passagem da formação básica para a vida profissional, sendo esta, provavelmente, a principal necessidade de formação continuada para professores em início de carreira, fase importante para a configuração das bases da vida profissional na escola.

Na avaliação geral das práticas de formação, realizada pelos depoentes, constatou-se que a formação continuada não tem se diferenciado da formação inicial, como colocou a Professora 8:

[...] os cursos, eu acho, assim, que eles ainda tão muito... como que eu diria, numa forma inicial, como se fosse uma graduação. Eles não avançam, eles é... pegam alguns conteúdos e desenvolvem como se a gente tivesse ainda na graduação e não avança no conhecimento, na construção do conhecimento. Então, a gente fica ainda muito limitado aos conhecimentos que a gente adquiriu na graduação, mas sem muito um aprofundamento maior. Então, ainda acho que deixa a desejar.

A depoente declarou que sente falta de ações mais concretas:

[...] o professor vai lá tentando buscar um algo a mais e se depara com conteúdos que a gente já viu, já discutiu, já é... tá cansado de ver, e aí você fica na mesmice, né. Eu acho que eles teriam que buscar esse avanço, a gente ter discussões mais aprofundadas mesmo sobre as questões relevantes, os pontos cruciais [...] da nossa área que ainda não estão sendo assim enfrentados de frente. Está muito por debaixo dos panos, joga água quente aqui, vamos tampar um buraco ali e realmente o que é preciso fazer não está sendo feito.

Também relatou o Professor 1 que os conteúdos da formação continuada repetem, muitas vezes, os estudados na formação inicial, mas isso não significa necessariamente um problema, na sua ótica. De modo que a avaliação realizada pelo entrevistado não foi totalmente negativa:

[...] tem muita coisa repetida que a gente já viu na faculdade, mas algum detalhe ou outro você... você absorve diferente, né, de novo. Às vezes, uma coisa que você já viu na graduação, que algum professor falou, você não tinha dado atenção, agora que você tem uma proximidade com a prática, você 'ah tal, é assim mesmo, né!'. Fica, acho que fica um pouco mais significativo, assim, pra gente. Então é... sempre eu gosto de 'revisitar', assim, algumas coisas que eu vi na faculdade... eu procuro fazer uns cursos pra ver se é realmente assim.

A Professora 7 mencionou os pontos positivos das práticas de formação continuada que consegue visualizar nos modelos atuais:

É, eles tão visando aperfeiçoar e melhorar as aulas de Educação Física principalmente, né. Mas, depende muito do professor e dessa formação. Mas eu acredito que os que se empenham em dar a formação, tem surtido bastante resultado. Não se aproveita cem por cento nunca de tudo, mas dá pra aproveitar mais de cinqüenta por cento do que, do que é dado. Eu acho que vale a pena. Tudo que é novidade, ideias novas de outros professores, até a troca de experiência é bem válida, pra gente ter novas ideias, porque chega uma certa hora que a gente... a nossa, a nossa criatividade cessa um pouquinho e a gente acaba não criando tanto [risos].

Na concepção da Professora 5 existe, também, a dificuldade dos professores assimilarem e aplicarem as discussões das produções acadêmicas em sua prática pedagógica:

Eu observo muita evolução em relação ao meio acadêmico. Assim, é... pela produção, pelas pesquisas que a gente sabe que acontecem numa velocidade grande. Aí você sempre tem novidade, tem coisas pra você estar incorporando do cotidiano acadêmico. Em relação à Educação Física escolar eu já observo uma dificuldade maior em relação à prática profissional. As discussões acadêmicas elas avançam sempre. Mas, é... existe uma dificuldade grande, especialmente para aqueles que não estão envolvidos com a universidade, faculdade, de visualizar aquilo que é feito, né, então, as discussões acadêmicas, teóricas como eles chamam, e a prática no cotidiano.

Utilizando como exemplo a implantação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo⁵, a Professora 8 demonstrou indignação com as estratégias empregadas pelos formadores do Estado, ao destacar a forma como foi conduzida a conferência para divulgação do material referente ao programa:

A proposta curricular do Estado de São Paulo que foi jogada na nossa mão, não teve uma capacitação, o que eles deram foi uma conferência pra falar como que a gente utilizava o material. Mas, assim, eu achei um absurdo o jeito que foi trabalhado, porque eles, eles deram na primeira entrevista, lá na primeira conferência: ‘você pega, você abre o caderno, você lê a página tal...’ [...] isso eu acho

⁵ Refere-se ao *Programa São Paulo faz escola*, a Proposta Curricular do Estado de São Paulo implantada pela Secretaria de Estado da Educação (SEE) no ano de 2008. Disponível em: <<http://www.saopaulofazescola.sp.gov.br>>.

que qualquer professor vai fazer! Eles não precisavam ter perdido tempo com isso e ter discutido questões mais relevantes. Então, nós nos sentimos envergonhados do governo estar fazendo isso, parece que a gente não sabe nem ler, do jeito que ele fez!

Ficou caracterizada uma visão infantilizada dos professores pelo órgão. Postura que parte do pressuposto que professores não são profissionais detentores de autonomia e de saberes docentes (especialmente aqueles provenientes da experiência), pois o tratamento direcionado ao corpo docente não se diferencia daquele direcionado a um estudante em fase de formação inicial.

O Professor 6 também fez críticas à forma como o Estado implanta as propostas curriculares, dizendo que o currículo atual

Foi jogado e não foi trabalhado [...]. Que nem, hip-hop, como é que é trabalhado? Coloco o som, os alunos que conseguem desenvolver tentam ensinar pros outros alunos. Que preparação que eu tive pra isso? Então, é uma, assim, eu não tenho, não recebi nada de formação, nada, nada, nada, entendeu. Só li e pesquisei pra poder passar pros alunos. Então, é muito jogado pra gente, não é passado informação.

Apesar de iniciativas como os estudos das propostas de formação continuada descritos no decorrer deste tópico, propostas estas que buscam transformar o professor em agente de seu próprio desenvolvimento profissional, transcendendo a posição de sujeito passivo nas ações formativas, as pesquisas que tratam especificamente da formação continuada de professores de Educação Física ainda são reduzidas. Para Oliveira (2006), ainda há muito a discutir sobre o processo formativo na área da Educação Física. Sublinha o autor que a formação contínua do professor, atrelada à reorganização das ações e dos conteúdos aplicados, revela-se em atitude de fundamental importância para a legitimação da Educação Física no processo educacional.

Após as análises apresentadas nesse capítulo, é pertinente pontuar que a formação de professores insere-se num contexto mais amplo: o da Profissão Docente. A formação continuada, especialmente, vem ganhando espaço nos debates educacionais por ser concebida como um dos principais elementos do processo de profissionalização do magistério e um meio para a mudança educacional como um todo, sendo uma das áreas de maior prioridade nas reformas

educativas. Visando, portanto, compreender as amarras sociais na qual se insere esse fenômeno, o capítulo IV buscou, primeiramente, retratar o cenário atual da profissão professor e o lugar ocupado pela formação no movimento de profissionalização docente. E, na sequência, o olhar voltou-se para a área da Educação Física, contextualizando-a nesse quadro.

Pretendeu-se, com isso, tratar do fenômeno da formação continuada considerando suas implicações e imbricações na trajetória de consolidação da profissão docente, assim como compreender a disciplina Educação Física na atualidade e as repercussões do processo de constituição da profissão e formação acadêmica para o professor atuante na escola.

CAPÍTULO IV**PROFISSÃO PROFESSOR:
DILEMAS CONTEMPORÂNEOS E FORMAÇÃO PROFISSIONAL**

Ao longo das últimas décadas tem se observado em âmbito mundial um significativo aumento nas preocupações relativas ao processo de profissionalização docente e, dentro desse contexto, à formação de professores. O professorado vem ocupando uma posição de destaque no debate educacional contemporâneo, assumindo uma nova “centralidade” nos discursos políticos e sociais para a construção da “sociedade do futuro” (NÓVOA, 1999b, p. 13). A formação de professores assume uma função central nas políticas educacionais, uma vez que as reformas perpassam a formação de seu principal agente. Contudo, o que se nota no contexto atual da profissão docente é que as práticas, por vezes, não condizem com os discursos e o professorado está imerso, em muitas situações, em processos contraditórios.

Ao estudar as questões relacionadas à docência parece-nos evidente que diversos fatores se entrelaçam, pois como afirma Nóvoa (1999a) a compreensão da construção dessa profissão exige um olhar crítico a todas as tensões que a

permeiam, pois o percurso profissional dos professores é repleto de lutas, conflitos, avanços e retrocessos. O objetivo desse capítulo foi interpretar tal problemática considerando a sua complexidade, refletir sobre o movimento de profissionalização docente como uma contextualização histórica, sem desconsiderar as inter-relações com as questões econômicas, sociais e políticas, conforme abordado no capítulo II.

Assim, nos subtópicos que seguem, o foco do estudo consistiu nos dilemas postos para a profissão na atualidade que constituem, ao mesmo tempo, um movimento de profissionalização e proletarização na docência e a importância atribuída à formação profissional no contexto de profissionalização. Num segundo momento, considerando esse arcabouço, buscou-se evidenciar o processo de profissionalização docente na área da Educação Física e as implicações surgidas em decorrência da trajetória de formação desse professor.

4.1 A profissão docente na contemporaneidade: profissionalização ou proletarização?

O processo de profissionalização docente desenvolveu-se permeado por inúmeras tensões. Nóvoa (1999a) faz uma breve digressão histórica, mas muito relevante, de um contexto histórico e político mais amplo, a respeito do processo de profissionalização do professorado que, como grupo profissional, tem uma trajetória específica. Como afirmam Lüdke e Boing (2004), apesar de tratar do contexto português, suas discussões são muito pertinentes para a realidade brasileira, considerando que o desenvolvimento escolar no país seguiu a matriz de Portugal.

Nóvoa (2008) considera importante inscrever a reflexão sobre o professorado na história, não para aprisionar-se a ela, concebendo-a como uma fatalidade, mas, com base na consciência histórica, encontrar novos caminhos para conduzir a profissão docente.

A gênese da profissão docente tem lugar no seio de congregações religiosas. A função docente consistia, inicialmente, em uma ocupação secundária de religiosos ou indivíduos leigos. É na segunda metade do século XVIII, período-chave na história da educação e da profissão docente, que o modelo de professor

religioso é substituído pelo modelo de professor laico desencadeando o processo de estatização do ensino, o que consistiu, sobretudo, na substituição do controle clerical do professorado pelo controle estatal. Todavia, não ocorreram mudanças significativas nos aspectos motivacionais, nas normas e nos valores originais da profissão docente (NÓVOA, 1999a).

A princípio, a ética e as normas aderidas pelos professores eram essencialmente religiosas, mas mesmo com a estatização do ensino, quando a vocação de ensinar é substituída pela prática de um ofício cedendo o lugar à profissão, as motivações originais dos professores não se alteram. As regras deontológicas, bem como o corpo de saberes e de técnicas, sempre foram impostas aos professores do exterior, primeiro pela Igreja e depois pelo Estado, ou seja, por meio de instituições mediadoras das relações internas e externas da profissão docente. Segundo NÓVOA (1999a, p. 17) “é o enquadramento estatal que institui os professores como corpo profissional, e não uma concepção corporativa do ofício”.

O processo de funcionarização e a falta de autonomia dos professores (regulamentados por instituições mediadoras) impedem a afirmação da existência de uma profissão docente, podendo-se falar, talvez, somente em processo de profissionalização na área do ensino nesse período (NÓVOA, 1999a).

A dificuldade de profissionalização do magistério pode ser compreendida, entre outros fatores, pelo fato de o *saber* ser considerado por muito tempo um bem que não poderia ser comercializado e a docência tida como um sacerdócio, dada a sua relação com a Igreja, diferentemente do Direito ou da Medicina, por exemplo, profissões que sempre fizeram trocas simbólicas com a sociedade.

De acordo com Nóvoa (1999a), a criação de instituições de formação, tendo na sua origem o desenvolvimento das técnicas e dos instrumentos pedagógicos, bem como a necessidade de assegurar a reprodução das normas e dos valores próprios da profissão docente, representa uma etapa decisiva do processo de profissionalização docente, porque

[...] permite, por um lado, a consolidação do estatuto e da imagem dos professores e, por outro, a organização de um controlo estatal mais estrito. A criação de instituições de formação é um projeto antigo, mas que só se realizará em pleno século XIX, graças à conjugação de interesses vários, nomeadamente do Estado e dos professores (NÓVOA, 1999a, p. 18).

As referidas instituições, proporcionando uma formação especializada e longa, ocupam um lugar central na produção e reprodução do corpo de saberes e do sistema de normas da profissão docente, pois

Mais do que formar professores (a título individual), as escolas normais produzem a profissão docente (a nível colectivo), contribuindo para a socialização dos seus membros e para a gênese de uma cultura profissional (NÓVOA, 1999a, p.18).

Porém, Nóvoa (1999a) enfatiza que é no princípio do século XX que se fixa um retrato do professor profissional. É a época de glória do modelo escolar e também da profissão docente. No contexto internacional, em face da expansão da educação ao conjunto da sociedade, há uma crença generalizada nas potencialidades da escola e o progresso representado por ela tem como seu agente de transformação os professores, que serão investidos de um importante poder simbólico e considerados os protagonistas deste novo projeto social.

Assim, a partir de um modelo de análise do processo histórico de profissionalização do professorado elaborado pelo autor, é possível delinejar os contornos dos professores profissionais dos anos 1920: são docentes que exercem a atividade em tempo integral ou como ocupação principal; possuem uma licença oficial, confirmado a sua condição de profissionais do ensino; seguiram uma formação profissional em instituições especializadas e participam de associações profissionais. Esses aspectos contribuíram para o desenvolvimento de um corpo profissional e a defesa do estatuto sócio-profissional. Nesse momento histórico, o corpo docente detém um conjunto de conhecimentos e técnicas para o exercício qualificado da atividade de ensino e adere a valores éticos e a normas deontológicas. Os professores se sentem confortáveis em seu estatuto socioeconômico, pois gozam de prestígio social e de uma situação econômica digna (NÓVOA, 1999a).

Mas, a história da profissionalização docente continua a ser escrita, apresentando avanços e recuos, permeada, em muitas ocasiões, por processos contraditórios e discursos que não condizem com a intencionalidade declarada (NÓVOA, 1999a, 1999b).

A análise do processo de profissionalização docente sugere uma evolução linear e inexorável, o que não passa de um equívoco, uma vez que “a afirmação profissional dos professores é um percurso repleto de lutas e de conflitos,

de hesitações e de recuos” (NÓVOA, 1999a, p. 21). A compreensão desse processo exige um olhar crítico às tensões que o atravessam, uma vez que a consolidação do corpo docente representa uma ameaça aos interesses de inúmeros atores que ocupam o campo educativo, como Estado, Igreja, Família, por exemplo.

Essas tensões estiveram presentes no processo de profissionalização do professorado até os anos 1920 (período em que se delineou a imagem do professor profissional) e continuam marcando presença no contexto contemporâneo. Nesse sentido, estudos apontam para um processo de desprofissionalização (ou proletarização) a que os professores têm estado sujeitos nas últimas décadas (CHAKUR, 2000; LÜDKE; BOING, 2004; NÓVOA, 1999a).

A precarização do trabalho docente e a falta de autonomia dificultam, mesmo nos dias atuais, falar na existência de uma “profissão” docente (LÜDKE; BOING, 2004, p. 1174). Os autores julgam mais coerente falar (ainda) não em profissão, mas em processo de profissionalização no âmbito do ensino. Como ressaltado anteriormente, Nóvoa (1999a) diz que no passado, mesmo com a formação do corpo docente laico, não era possível conceber uma real profissão docente devido, especialmente, pelo processo de funcionarização dos professores ante o Estado e pela sua falta de autonomia. Mesmo passados séculos, parece que a história docente pouco se transformou nessa questão.

Para Nóvoa (1992), desde meados dos anos 1980 duas situações ambíguas ocorrem na profissão docente: a profissionalização e a proletarização, que caracterizam-se, dentre outros aspectos, por duas tensões a que o professorado está submetido: a intensificação do trabalho dos professores com uma sobrecarga de atividades impossibilitando a dedicação dos docentes na construção da sua profissão e a tendência para separar a concepção da execução, ou seja, a elaboração dos programas de ensino da sua concretização, o que provoca uma degradação do estatuto dos professores e a retirada de margens importantes de autonomia profissional.

O desenvolvimento da pedagogia e/ou das ciências da educação gerou um dilema para a profissão. A profissionalização dos professores depende da construção de um corpo de conhecimentos que ultrapasse a esfera do instrumental, “por isso, é natural que os momentos-fortes de produção de um discurso científico em educação sejam, também, momentos-fortes de afirmação profissional dos professores”. No entanto, em grande parte, “a comunidade científico-educacional

alimenta-se dos professores e legitima-se por meio de uma reflexão sobre eles" (NÓVOA, 1999b, p. 15). Os investigadores vão às escolas, observam o que de melhor os professores sabem fazer, sistematizam esses conhecimentos e os devolvem para os docentes como algo de sua criação, de forma que as pesquisas levam os investigadores do meio acadêmico a saberem o que os professores sabem, mas não conduz os professores a saberem melhor aquilo que já sabem, que desenvolvem.

Logo, essas práticas voltadas para a profissionalização provocam um efeito de desvalorização da profissão por meio da deslegitimação dos professores como produtores de saberes. Este é um paradoxo que deve ser desvelado para a compreensão de alguns dilemas postos para a profissão docente. Parece evidente, ainda, que além do distanciamento entre produção e execução (saberes), a proletarização também se reforça com os resultados educacionais, que na medida em que não são alcançados desencadeia-se um processo de "culpabilização" do professor. No imaginário social são disseminadas algumas representações do professorado, acusando-o pela falta de qualidade da escola pública, pelo fracasso dos alunos, caracterizando-o como desqualificado e despreparado para o ato de ensinar.

Um dos professores ouvidos na pesquisa, o mais experiente do grupo com aproximadamente 30 anos de docência, contou o que acontece com a imagem do professor e da escola na atualidade e as consequências que podem acarretar para a profissão no futuro:

[...] eu acho assim, que os próprios alunos, eles é... eles não valorizam mais os professores. Eles não valorizando o professor agora, eles não valorizam a profissão lá na frente. Então, acredito até, não jogando... como costumam dizer que tudo a gente joga nas costas dos pais, da família, dizendo 'vem de casa, vem da família'. Mas eu acredito que enquanto a gente não valorizar a escola, o aluno não aprender a valorizar o professor, enquanto a escola não começar a valorizar o ensino, que tem isso aí também, eu acho que vai ser muito difícil orientar esse tipo de... de mostrar pra eles uma visão futura de professor, pra eles serem professor, eu não acredito. Eu acho que a profissão de professor hoje ela tá... decaída. Porque eles não têm entusiasmo nem com a escola e nem com o profissional que está lá na frente (P2).

Explicitou, também, que os jovens professores não têm a pretensão de construir sua carreira profissional no ambiente escolar:

Se você conversar uma hora, nessas entrevistas, com esses que estão começando agora, que estão com três, com quatro, com cinco, até eu sei lá, dez anos de magistério, eles não têm objetivo de ficar. Eu sei porque eu já conversei com vários, alguns desses já saíram fora, sabe, já pediram exoneração do cargo e já partiram pra outra (P2).

Recentemente no Brasil, ressalta Lelis (2008), os docentes da escola primária foram os profissionais que mais receberam críticas desfavoráveis pela mídia e pela produção acadêmica, mais do que qualquer outra categoria profissional. A desvalorização desse profissional decorre, dentre outros aspectos, da passagem para a escola de massa e da democratização do ensino, levando a perda do prestígio ligada à posse de um saber inacessível à maioria da população. O reconhecimento da diversidade social e cultural existente entre os docentes (origem social, grau de instrução, condições de trabalho etc.) aumenta as dificuldades do debate que envolve a sua imagem social e pública.

Empenhados em entender um pouco melhor a complexa situação dos professores no Brasil nos dias atuais, Lüdke e Boing (2004, p. 1160) discutem essa precarização do trabalho docente. Uma simples comparação com datas passadas é suficiente para identificar seus sinais: “perda de prestígio, de poder aquisitivo, de condições de vida e sobretudo de respeito e satisfação no exercício do magistério hoje”, fatores que contribuem para o “declínio da profissão docente”.

Como contribuição para a reflexão desse tema, os autores recorrem aos estudos da pesquisadora Isambert-Jamati (1997) que identificou um retrocesso no processo de profissionalização dos professores na França. Cabe considerar a existência de inúmeras diferenças entre a situação dos professores brasileiros e dos professores franceses, embora o sistema educacional brasileiro tenha sofrido (e sofra ainda) influências do sistema francês, chamam a atenção os autores. Contudo, é possível apontar alguns pontos que merecem ser destacados pelas características semelhantes aos dois contextos, especialmente se for considerado que, cada vez mais, pode-se falar em tendências globais na profissão docente.

Assim como no contexto educacional francês, um dos aspectos da desprofissionalização do magistério no Brasil está na divisão da ocupação docente. No ensino fundamental os professores constituem “corpos” divididos nas séries

iniciais e nas séries mais avançadas, representando, cada grupo, realidades culturais muito distintas. Lembram os autores que

Embora estejam reunidos por força da lei, desde 1971 (Lei n. 5.692), persistem, entre eles, diferenças marcantes, que não deixam de ter repercussão sobre suas respectivas aproximações da noção de profissão, ou melhor, do processo de profissionalização (LÜDKE; BOING, 2004, p. 1164).

Essa realidade continua subjacente a complexos problemas da docência. Sem contar que, dentro destes grupos, ocorre, ainda, a separação relativa aos interesses pelas diferentes disciplinas (LÜDKE; BOING, 2004).

Nos depoimentos dos professores, a divisão do corpo docente também foi constatada no que concerne à formação continuada. A estrutura escolar tem favorecido o desenvolvimento profissional dos professores que atuam com as disciplinas voltadas para a leitura e escrita e conhecimentos lógico-matemáticos (como ficou exemplificado anteriormente com as falas dos professores a respeito das atividades que acontecem durante o HTPC), por serem essas as competências cobradas dos alunos nos atuais sistemas de avaliação, como relatou o Professor 1:

[...] o Estado ele também tá num processo muito [...] quantitativo agora, né, tem esse programa de metas, tem o IDESP, SARESP⁶, e as provas, essas provas que vêm pra avaliar a educação elas são basicamente em cima de português e matemática. Então, assim, instintivamente a escola já se... já se organiza pra desenvolver essas áreas nos alunos.

De fato, as avaliações têm mostrado que muitos alunos concluem o ensino fundamental sem dominar o idioma e operações básicas de matemática (conforme o que é esperado para o nível de ensino) sendo esta uma preocupação legítima. Entretanto, a consequência para os professores de Educação Física é que dificilmente desenvolvem-se programas voltados para o processo de formação continuada e desenvolvimento profissional dessa área. Assim enfatizou o Professor 4: “algumas disciplinas, principalmente português e matemática, eu vejo lá eles trabalhando, eles tendo reunião em DE, eles tendo que fazer curso, mas nós da Educação Física faz mais de três anos já que eu não participo de nenhuma”.

⁶ IDESP – Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo.
SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo.

A colocação de P5 complementou que “em relação à formação específica dos professores existe uma falha muito grande no sistema educacional do Estado” que não investe na formação dos docentes de cada área de conhecimento, ao menos, não de forma igualitária.

Outro aspecto da desprofissionalização do magistério consiste nas diferenças e hierarquias entre os professores estabelecidas por conta das exigências de formação inicial variadas – como duração e nível das instituições formadoras –, refletindo na desarticulação do professorado, na ausência de um corpo docente unificado (LÜDKE; BOING, 2004; NÓVOA, 1999a). Considera Chakur (2000) que as hierarquias no interior da profissão docente se refletem em diferenças de competências, salários e prestígio social, assim como de grau de autonomia e organização.

A falta de autonomia do corpo docente sobre sua profissão também está fortemente relacionada à subordinação dos professores estrita a normas e diretrizes do Estado (LÜDKE; BOING, 2004; NÓVOA, 1999a). Os professores não possuem a independência de um grupo profissional que é capaz de se autodeterminar, se autocontrolar e se autoconduzir ao desenvolvimento (LÜDKE; BOING, 2004). Cada vez mais os professores têm sua vida controlada por meio dos processos de avaliação e dos programas de formação instituídos.

Conforme destacado anteriormente, fragmentos da entrevista com a Professora 5 revelaram que estar subordinada a esse sistema hierárquico é uma de suas maiores decepções como docente, como profissional, pois, para ela, é muito complicado responder a profissionais que pouco conhecem a sua área de atuação, as especificidades da Educação Física escolar.

Por fim, evidencia-se a decadência dos salários dos professores como, provavelmente, o fator mais decisivo ao se tratar do processo de declínio da ocupação docente. A desvalorização financeira representa uma perda de dignidade e de respeito para uma categoria profissional. No Brasil, esta realidade causa ainda mais espanto ao compará-la com a situação de outros países, uma vez que aqui, além dos salários serem menos dignos, apresentam disparidade entre os níveis de ensino e as regiões do país. A expansão da formação de professores para uma variedade de instituições e de níveis de ensino pode ter contribuído para esta lastimável desvalorização (LÜDKE; BOING, 2004).

A desvalorização financeira foi bastante criticada pelos entrevistados, aparecendo nos depoimentos como um dos principais motivos que impedem o professor de envolver-se com práticas de formação e, como consequência, de buscar constantemente seu aprimoramento profissional. O dilema pode ser observado na fala do Professor 2: “quem precisa da profissão, dos ‘caraminguados’, né, profissionalmente, acaba deixando, às vezes, de fazer um curso, de ir se atualizando por isso”.

Como citado anteriormente, os estudos de Nóvoa (1999a) mostram que no início do século XX, ao delinear-se o perfil do professor profissional, a sociedade passa a reconhecê-lo como o agente de transformação, depositário de expectativas para o alcance dos novos anseios sociais. Em trabalho mais recente (NÓVOA, 1999b, p. 13) ao discutir a situação do professorado na virada do milênio, o autor visualiza que atualmente “há uma retórica cada vez mais abundante sobre o papel fundamental que os professores serão chamados a desempenhar na construção da ‘sociedade do futuro’”. O professor está no centro das preocupações políticas e sociais que apontam para o papel relevante (ou primordial) que ele deve assumir, ou seja, a responsabilidade social pela construção do futuro: seja para formar recursos humanos para o crescimento econômico do país, seja para formar as gerações do século XXI, seja para formar os jovens para a sociedade da informação e da globalização ou ainda por qualquer outra razão.

Ao encontro dessa ideia, Gimeno Sacristán (1999) salienta que no discurso social e pedagógico dominante existe uma hiper-responsabilização dos professores para com a prática pedagógica e a qualidade do ensino. Esta situação reflete a realidade de um sistema escolar centrado na figura do professor.

No entanto, subjacente a esta centralidade atribuída aos professores, está a ausência de respostas para os problemas sociais, de forma que a atenção de políticos e da sociedade volta-se para os professores como um “efeito desresponsabilizador” no que cabe a essas esferas (NÓVOA, 1999b, p. 13). A falta de comprometimento ou de respostas tende a que problemas políticos sejam redefinidos como problemas pedagógicos. O que se constata é que perpassam pela profissão docente ambiguidades manifestadas por toda a sociedade:

Por um lado, os professores são olhados com desconfiança, acusados de serem profissionais medíocres e de terem uma formação deficiente; por outro lado, são bombardeados com uma retórica cada vez mais abundante que os considera elementos essenciais para a melhoria da qualidade do ensino e para o progresso social e cultural (NÓVOA, 1999b, p. 13-14).

Outro fator que caracteriza os dilemas enfrentados pelo professorado atualmente é a acentuada dependência dos docentes ante os poderes públicos, as entidades privadas e as instituições universitárias, notando-se uma grande dificuldade em consolidar práticas de partilha profissional e de colaboração interpares. O movimento associativo que outrora fora tão importante para o processo de profissionalização (ainda que envolvido por controvérsias), no momento atual apresenta uma fragilidade acentuada, trazendo consequências muito negativas para a profissão, indicando a necessidade de encontrar novos sentidos para a dimensão coletiva profissional (NÓVOA, 1999b, 2008).

Fazendo uso das palavras de Chakur (2000, p. 77) é possível sintetizar as tendências desse processo de desprofissionalização a que o professor está submetido:

[...] a desvalorização social e econômica da atividade; os desvios de função, que anunciam falhas ou confusão de identidade; a parcialização do trabalho, que se manifesta no domínio parcial da prática; a desqualificação, responsável pela diminuição ou cristalização das competências e saberes; e a heteronomia profissional, caracterizada pela submissão a regras e decisões externas e pela adesão acrítica aos manuais didáticos.

Conclui-se, com o debate da situação contemporânea do professorado, que eles estão imersos em discursos ambíguos e em processos contraditórios. Não obstante a existência de um movimento de profissionalização e desprofissionalização concomitante atribui-se ao professor o papel principal no processo de transformação da sociedade. Porém, muitas das propostas atuais para a profissão docente não são coerentes com os discursos, projetando-se para o futuro o que não se consegue resolver no presente, deslocando o eixo dos problemas políticos para o campo pedagógico (além de mascarar a pobreza das práticas políticas com o excesso de discursos). O resultado é a crítica ao professor por não ser capaz de garantir na escola o que a sociedade não consegue fora dela, passando a ser responsabilizado, por toda parte, pela incapacidade da instituição

em resolver os desafios da atualidade. Mas, cabe lembrar que “a escola vale o que vale a sociedade” (NÓVOA, 2008, p. 233).

Enfim, “a compreensão contemporânea dos professores implica uma visão multifacetada que revele toda a complexidade do problema” (NÓVOA, 1999a, p. 21). Tem-se consciência de que tecer as reflexões da situação atual do professorado e da profissão docente requer a análise dos diversos fatores que permearam o seu processo de profissionalização, conforme alguns pontos principais que aqui foram explorados. No entanto, destaca-se a importância do fenômeno da formação docente nesse contexto, pois como afirma Nóvoa (1999a, p. 26)

[...] a formação de professores é, provavelmente, a área mais sensível das mudanças em curso no sector educativo: aqui não se formam apenas profissionais; aqui produz-se uma profissão.

Considerando os caminhos até aqui enveredados, no item que segue foram abordados o processo de profissionalização e a formação acadêmica na área da Educação Física. Embora esta se configure também como uma profissão docente, sua história apresenta particularidades com relação às outras áreas da docência escolar. Buscou-se o diálogo entre as dimensões da profissionalização e da formação de professores de Educação Física para auxiliar na compreensão da situação atual da disciplina e do processo de construção da profissionalidade docente.

4.2 O professor de Educação Física: profissionalização e formação acadêmica

No contexto de profissionalização docente e formação acadêmica a Educação Física apresenta-se de forma peculiar. Além de se constituir como uma profissão relativamente nova, a área seguiu um caminho particular de formação de seus professores para o ensino básico (no que se refere ao atendimento aos normativos educacionais) com relação às demais licenciaturas, em decorrência das características do seu movimento de profissionalização. Assim, para a compreensão da formação dos professores de Educação Física e do seu *status* atual, é preciso

analisar os pontos mais relevantes do processo histórico de constituição da área⁷, bem como as diretrizes instituídas para o ensino.

Pretendeu-se aqui enfatizar o caminho que seguiu a formação de professores no decorrer da constituição histórica da área da Educação Física no Brasil. Concordando com Melo (1997) a contextualização histórica pode contribuir efetivamente para a Educação Física brasileira, permitindo a compreensão de sua trajetória e possibilitando a ampliação dos debates e a visualização com clareza dos seus dilemas contemporâneos, bem como a relação estabelecida entre a profissão e a sociedade. “É preciso que estejamos mais atentos à nossa própria história e às ‘lacunas’ ainda existentes nela” e, sob novas óticas, redescobrir e re-estudar antigas constatações (MELO, 1996, p. 44). Goellner e Melo (2001) recorrem a Walter Benjamin (1994) para dizer que articular historicamente o passado não significa conhecer com exatidão como os fatos se deram, mas apropriar-se de suas reminiscências e interpretá-las sob a luz do presente.

A Educação Física teve seu início oficial nas escolas brasileiras em 1851, com a Reforma Couto Ferraz. Contudo, sua efetiva implantação restrinhiu-se às escolas do Rio de Janeiro (município da corte imperial e capital da República) e às escolas militares até o início da década de 1930 (CANTARINO FILHO, 1982 citado por BETTI, 1991). Entre 1920 e 1928 foram realizadas reformas educacionais por diversos Estados brasileiros, contemplando a Educação Física como componente curricular do ensino primário e secundário (CASTELLANI FILHO, 2006). Betti (1991) coloca que essas reformas estaduais foram precursoras das grandes reformas nacionais que se realizaram a partir dos anos 1930.

O pré-requisito para concorrer a uma vaga no curso de Educação Física até 1957 era o ensino secundário fundamental, caracterizando a Educação Física como um curso técnico (SOUZA NETO et al., 2004). Em 1953, a Lei n.º 1.921 promove no curso superior de Educação Física equivalência às outras licenciaturas, passando a exigir também a conclusão do secundário complementar (atual ensino médio) aos candidatos, exigência que só veio a ser atendida definitivamente a partir de 1955 (AZEVEDO; MALINA, 2004).

⁷ Estudo aprofundado sobre a constituição da Educação Física no Brasil pode ser encontrado em SOUZA NETO, S. **A Educação Física na universidade:** licenciatura e bacharelado – as propostas de formação e suas implicações teórico-práticas. 1999. 350f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

Importante ressaltar que a LDB de 1961 (n.º 4.024/61) voltou a atenção para a formação de professores ao instituir um percentual de 1/8 da carga horária do curso para a formação pedagógica. Em função da lei, o Conselho Federal de Educação (CFE) estabeleceu os currículos mínimos para os cursos de licenciatura (Pareceres n.º 292/62), com o objetivo de determinar um núcleo de matérias pedagógicas (AZEVEDO; MALINA, 2004; SOUZA NETO et al., 2004).

Na Educação Física, em 1969 o Parecer n.º 672/69 incluiu as matérias pedagógicas comuns a todas as licenciaturas, também nos cursos de formação dos professores da área (FARIA JÚNIOR, 1987).

Somente assim, com sete (7) anos de atraso em relação à legislação (Parecer n.º 292/62 do CFE) e com trinta (30) anos, de fato, em relação às demais licenciaturas, matérias pedagógicas como Didática, Prática de Ensino, Psicologia, etc., foram efetivamente incluídas nos currículos de Educação Física, aproximando a formação deste profissional da dos demais (FARIA JÚNIOR, 1987, p. 23).

Até esse momento a formação do professor de Educação Física ocorria de forma totalmente independente dos cursos de licenciatura para as demais áreas do conhecimento (AZEVEDO; MALINA, 2004; SOUZA NETO et al., 2004), sendo que a sua regulamentação se deu somente três décadas após a criação dos primeiros cursos superiores para civis, com a promulgação do Parecer n.º 894/69 e da Resolução n.º 69/69, possibilitando a formação do Professor de Educação Física e do Técnico Desportivo.

Para Borges (1998) citada por Ferreira (2006) uma das primeiras razões que interferem no significado da Educação Física na escola é a constante confusão no gerenciamento da área. Além da regulação da Secretaria de Educação, a Educação Física sofre também interferências da Secretaria de Esporte, diferentemente das outras disciplinas curriculares que são orientadas exclusivamente pela Secretaria de Educação. Tal confusão tem início no governo Vargas, ao ser criada a Divisão de Educação Física (DEF) no Ministério de Negócios da Educação e da Saúde Pública, causando, como consequência, um distanciamento da Educação Física das demais licenciaturas, pois não havia vínculo no trato das questões relativas a essa disciplina com aquelas da educação de um modo geral.

Assim, Ferreira (2006, p. 32) sublinha que ter ciência do fato da Educação Física escolar estar envolvida no gerenciamento das esferas educacionais e das esferas esportivas auxilia

[...] a compreender eventuais desencontros da área com propostas educacionais quando, por exemplo, os setores esportivos (no âmbito das políticas públicas) propõem que as aulas de Educação Física se transformem em espaços para a descoberta de talentos olímpicos.

A afirmação de Ferreira (2006) mostra-se pertinente ao analisar determinação recentemente emitida pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo na qual estabelece que, a partir do ano de 2009, todos os alunos do ensino fundamental da rede paulista de ensino que estudam em período integral tenham esportes olímpicos incluídos no currículo escolar. Nas palavras de Sérgio Roberto Silveira, membro da equipe técnica de Educação Física do Estado, tais mudanças são necessárias para que "a educação física possa ocupar verdadeiramente o espaço de uma disciplina" (SÃO PAULO, 2008, p. 1). Esse entendimento dá a impressão de ser o esporte sinônimo da Educação Física e, ao que parece, desconsidera-se a disciplina como parte integrante da proposta pedagógica da escola, e sua finalidade de

[...] introduzir e integrar o aluno no âmbito da cultura corporal de movimento, visando [pela apropriação crítica dessa cultura] formar o cidadão que possa usufruir, compartilhar, produzir, reproduzir e transformar as formas culturais do exercício da motricidade humana, tais como jogos, esportes, ginásticas e práticas de aptidão física, dança e atividades rítmicas/expressivas, lutas/artes marciais e práticas alternativas (BETTI, 2004, p. 24-25).

A dimensão desse fato pode ser observada na entrevista com a Professora 8, cujo fragmento de sua fala exemplificou a caracterização da Educação Física escolar pelo alunado. Trata-se de um imaginário predominantemente esportivo:

[...] há três anos eu vinha discutindo: 'olha, a Educação Física não é só isso, pode ser isso, não é só futebol, não é só recreação, não é só jogo, não é só dança, são todas essas possibilidades e eu preciso é... dar a oportunidade pra vocês estarem fazendo isso', e aí as 8^a séries sempre discutindo isso comigo: 'não, mas a gente quer futebol', 'porque a gente quer isso'.

Retornemos às décadas de 60/70 para ampliar a compreensão das origens desse problema. Naquela época o país vivia um período em que a intenção era desviar a atenção das questões políticas e sociais e a Educação Física se constituiu num instrumento ideológico do Estado, contribuindo através do esporte para a alienação dos indivíduos (CASTELLANI FILHO, 2006), como consequência dos bons resultados dos atletas brasileiros no período, especialmente no futebol. Atribuiu-se à Educação Física e sua intervenção no setor educacional a função de formar novos atletas. “A escola assumiu então o papel de celeiro de atletas para a nossa área” e os cursos de formação oferecidos pelas IES não ofertavam uma discussão mais aprofundada do papel e do significado social desse profissional. Nessa conjuntura, a exigência de disciplinas pedagógicas, considerada como um “enfeite”, pouco, ou quase nada, conseguiu alterar quanto ao desempenho do professor (OLIVEIRA, 2006, p. 19).

Mas, esse papel de treinador atribuído ao profissional no setor educacional teve que ser superado, pois o professor não podia mais atuar na escola assumindo a função de apenas formar atletas ou mesmo disciplinar os alunos. Esses aspectos motivaram uma série de discussões na década de 80 (OLIVEIRA, 2006). Reclamava-se, ainda, apontam Souza Neto et al. (2004) repensar a licenciatura em Educação Física devido à necessidade dos cursos se libertarem das amarras impostas pelo currículo mínimo (Resolução CFE n.º 69/69); às novas demandas do mercado de trabalho que não estavam mais restritas à área escolar formal, necessitando de um outro tipo de profissional apto a atender as necessidades sociais de forma competente; e, à importância de se pensar a Educação Física como um campo de conhecimento específico. Tais empreendimentos resultaram na criação do curso de bacharelado em 1987.

Naquele ano, a formação em Educação Física sofreu uma significativa transformação. Criou-se o curso de bacharelado para atender o espaço de intervenção desse profissional que vinha se ampliando para além do ensino formal, por meio da promulgação do Parecer CFE n.º 215/87 (BRASIL, 1987a) e da Resolução CFE n.º 03/87 (BRASIL, 1987b) pelo Conselho Federal de Educação, o que possibilitou a oferta de cursos de licenciatura para atuação na escola e/ou bacharelado para atuação no mercado extra-escolar.

Na proposta instituída pelos documentos, os saberes anteriormente distribuídos entre as matérias básicas e profissionalizantes, assumem uma nova

configuração, tendo como fundamento da estrutura curricular duas grandes áreas: *Formação Geral* (humanística e técnica) com 80% da carga horária total e *Aprofundamento de Conhecimentos* representando 20% da carga horária, sem estabelecer, no entanto, um elenco de matérias e disciplinas a serem seguidas nos cursos. A carga horária mínima do curso passou de 1.800 horas-aula para 2.880 horas-aula, a serem integralizadas em no mínimo quatro anos e no máximo sete anos, para ambas as habilitações.

Essa nova proposta conferiu uma situação inédita: a área da Educação Física foi a primeira área de formação universitária no Brasil a organizar a sua estrutura curricular sem a obrigatoriedade de atender a um currículo mínimo em nível nacional (BENITES; SOUZA NETO; HUNGER, 2008; OLIVEIRA, 2006; SOUZA NETO, 1999). Concedeu-se aos currículos a flexibilidade reclamada durante a vigência da Resolução CFE n.º 69/69, que estabelecia o currículo mínimo, e transferiu a responsabilidade do CFE para as IES na elaboração da estrutura curricular (SOUZA NETO, 1999).

O curso ganhou autonomia e flexibilidade, mas essa forma de organização curricular poderia conduzir à perda de um núcleo identificador da área que estaria operando dentro de uma base de identidade para a formação e uma parte diversificada para a profissionalização (SOUZA NETO, 1999).

Azevedo e Malina (2004) enfatizam que apesar do avanço pioneiro, na prática o currículo modificou-se essencialmente na organização das disciplinas para cumprir a exigência da reforma, sendo algumas disciplinas excluídas e/ou fundidas e outras incluídas, mantendo a continuidade de ênfase no enfoque técnico-biológico e esportivo, com contribuição da própria carga horária exigida pela Resolução.

Constata-se, todavia, que a Resolução CFE n.º 03/87 provocou progressos na formação do profissional de Educação Física, pois, em resumo, têm-se como mudanças para os cursos: o aumento de três para quatro anos de formação; o aumento do mínimo de 1.800 para 2.880 horas-aula; a manutenção da licenciatura e a implantação do bacharelado; a iniciação a pesquisa; a inclusão de monografia de conclusão de curso; e, a abertura para novos campos de intervenção profissional (OLIVEIRA, 2006). A criação do curso de bacharelado contribuiu no sentido de produzir a profissão e a área de conhecimento específico (BENITES; SOUZA NETO; HUNGER, 2008).

Souza Neto (1999) e Souza Neto et al. (2004) esclarecem que na criação do bacharelado, embora a justificativa fosse as novas demandas do mercado de trabalho, o que de fato estava em jogo era a introdução de um modelo curricular denominado “técnico-científico”, pretendendo superar o currículo centrado em conteúdos gímnico-desportivos. Objetivava-se, portanto, desenvolver um corpo de conhecimento teórico para a área, em “busca do reconhecimento da Educação Física na universidade também como um campo de conhecimento científico” (SOUZA NETO et al., 2004, p. 124-125). Na realidade, o mercado de trabalho se constituiu numa preocupação que desencadeou o processo de discussão de novas propostas de formação, mas o seu encaminhamento privilegiou o *status* científico da área na universidade pública.

Desde então, estudiosos passaram a dividir a opinião entre o modelo de formação mais adequado para a intervenção profissional. Enquanto alguns defendiam a formação do profissional generalista com amplas possibilidades de atuação – como, por exemplo, Faria Júnior (1987, 1992), outros advogavam a formação do licenciado voltada especificamente para atuação na escola e a do bacharel para as demais áreas de intervenção, posicionamento assumido, por exemplo, por Mariz de Oliveira (1988).

Betti (1992), ao discutir o dilema especialista *versus* generalista, diz que não se deve associar o bacharel em Educação Física com o especialista e o licenciado com o generalista. Uma leitura que nunca é feita pelos críticos do bacharelado é a de que o licenciado é um especialista nas questões escolares.

Mesmo após a promulgação da Resolução 03/87, muitas instituições continuaram a formular seus cursos de licenciatura para atender o amplo e diversificado mercado de trabalho (BENITES; SOUZA NETO; HUNGER, 2008). Nos currículos de licenciatura foram introduzidas diversas disciplinas ligadas à prática da recreação, dança, esportes etc., com conteúdos superficiais em função dos limites da carga horária e sem priorizar os objetivos do ensino básico, utilizando-se das atividades físicas dentro dele, fazendo da licenciatura “[...] um bacharelado revestido de tintura pedagógica de algumas poucas disciplinas”, consistindo, assim, o foco na possibilidade do aluno futuramente encontrar um emprego, motivo pelo qual a licenciatura em Educação Física acabou não conseguindo atingir seus objetivos, adverte Betti (1992, p. 249). Na compreensão do autor, um único currículo não é capaz de articular os conhecimentos necessários para a preparação de um

profissional que irá atuar num mercado tão amplo e diversificado. Conclui Souza Neto (1999, p. 113-114) que

[...] com a licenciatura, o que deveria ser uma área de especialização, com o passar dos anos, acabou tornando-se uma área de formação generalista em relação ao ensino de Educação Física. [...] Quanto à discussão bacharelado-licenciatura, na realidade esses graus, na prática, significam licença para atuar no campo de trabalho reconhecido por um cartório relacionado à profissão, acreditando-se que o perfil profissional desejado foi atingido.

Discorrendo a respeito dos problemas na formação e atuação desse profissional, Verenguer (1997) recorre a Tojal (1989) para enfatizar que assim se torna difícil definir o que é ser professor de Educação Física, pois este vai atuar em várias áreas só de forma superficial, o que vai provocar perda em qualidade e especificidade, não conseguindo obter o reconhecimento nem de seus beneficiários. Conclui a autora que a formação generalista provoca problemas de reconhecimento e *status* profissional.

No final do século XX, a Educação Física passou por inúmeras transformações. A LDBEN n.^º 9.394 (BRASIL, 1996) instituiu as novas diretrizes curriculares para o ensino superior no país, tendo como características marcantes a autonomia e a flexibilidade, alterando substancialmente os sistemas de ensino, em especial o ensino universitário. No entanto, particularmente na área da Educação Física, esses pontos já se observavam na Resolução CFE n.^º 03/87 (BRASIL, 1987b).

É importante destacar que a Educação Física, a partir da nova LDBEN, passa a ser considerada um Componente Curricular Obrigatório⁸ na escola e não mais uma atividade como na Lei n.^º 5.692/1971. Mantém-se a condição facultativa de frequência às aulas para aqueles que trabalham seis ou mais horas, que tem mais de trinta anos, que estiver prestando serviço militar, que tem prole e/ou esteja amparado pelo Decreto-Lei n.^º 1.044/69, conforme Lei n.^º 10.793/2003. A referida lei direciona o entendimento de que a Educação Física é uma atividade extenuante e que pessoas nas condições citadas não têm a necessidade de se submeterem a ela. Dessa forma, Oliveira (2006, p. 21) manifesta sua preocupação com a disciplina:

⁸ Ressalta-se que o termo "obrigatório" foi introduzido após a expressão "curricular" no § 3.^º do art. 26 da LDBEN n.^º 9.394/96, por força da Lei n.^º 10.328 (BRASIL, 2001b).

Essa é mais uma demonstração de como ainda necessitamos de muito tempo e de trabalhos diferenciados para demonstrar que a Educação Física no setor educacional é muito mais do que simplesmente se recrear, brincar, jogar bola, pular corda e gastar energia.

Em 1997, o Conselho Nacional de Saúde, através da Resolução nº. 218 reconheceu os profissionais de Educação Física como profissionais de saúde de nível superior. Em seu texto, a Resolução amplia a compreensão da relação saúde/doença e ressalta a importância da ação interdisciplinar entre as profissões para a prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, para que se avance na concepção integral de vida saudável (BRASIL, 1997b).

Ainda no final do século, a profissão Educação Física foi regulamentada em 1º de setembro de 1998, pela Lei n.º 9.696, criando o Conselho Federal e os Conselhos Regionais de Educação Física – Sistema CONFEF/CREF (BRASIL, 1998). Com a regulamentação profissional começou a se revisar mais detalhadamente o campo de intervenção que hoje vai da área da saúde, passando pela recreativa e lazer, educacional e empresarial (OLIVEIRA, 2006). Apesar da promulgação da lei, para Nascimento (2002), pensando num *continuum* ocupação/profissão, o processo de profissionalização da área apresenta-se dinâmico, podendo a Educação Física ser considerada, ainda, uma semiprofissão ou uma profissão emergente dependendo dos critérios analisados.

Logo no início do século XXI, no ano de 2002, a Educação Física foi inserida pelo Ministério do Trabalho e Emprego na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), reconhecendo que seus profissionais desenvolvem atividades físicas de diversas naturezas para públicos variados, assumindo uma diversidade de atribuições e funções no mercado de trabalho (BRASIL, 2002e).

Na área da educação, a promulgação da LDBEN n.º 9.394/96 acabou por exigir a revisão geral das leis complementares: as Diretrizes Curriculares Nacionais. Após discussões gerais para a adequação ao novo direcionamento legal elaboraram-se os seguintes documentos: o Parecer CNE/CP n.º 09/2001 (BRASIL, 2001a) e as Resoluções CNE n.º 01/2002 (BRASIL, 2002a) e n.º 02/2002 (BRASIL, 2002b) para a formação de professores (para todas as áreas da educação básica) e o Parecer CNE n.º 58/2004 (BRASIL, 2004a) e a Resolução CNE n.º 07/2004 (BRASIL, 2004b) para a formação do bacharel (graduado) em Educação Física.

Com o Parecer CNE/CP n.^º 9/2001 a licenciatura representa um projeto específico, com currículo único, diferenciado do curso de bacharelado. Os cursos de licenciatura devem focalizar as especificidades da educação básica, equilibrando os conteúdos curriculares e a sua adequação à prática pedagógica. Assim, a educação básica (educação infantil, ensino fundamental e médio) passa ser a referência principal para a formação dos profissionais de educação (HUNGER; FERREIRA, 2006).

A Resolução CNE n.^º 01/2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, delimitou o campo de atuação do licenciado, pois a partir da nova determinação, todos os cursos de licenciatura devem formar professores para atuação exclusivamente na educação básica (BRASIL, 2002a). Logo, a atuação do licenciado na área da Educação Física não abrange mais todas as possibilidades do mercado de trabalho, além do ensino formal.

Após a promulgação da Resolução CNE n.^º 01/2002 fez-se necessário a elaboração da legislação referente à carga horária dos cursos de licenciatura. O CNE promulgou a Resolução n.^º 02/2002 a qual instituiu que as licenciaturas deverão ter carga horária mínima de 2.800 horas, completada em no mínimo três anos letivos e distribuída por: a) 400 horas de prática curricular; b) 400 horas de estágio curricular supervisionado; c) 1.800 horas-aula para conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; e d) 200 horas para outras atividades acadêmico-científico-culturais (BRASIL, 2002b).

Para Oliveira (2006, p. 24) as Resoluções CFE n.^º 01 e n.^º 02/2002 “apontam indicativos que há muito já vêm sendo discutidos [...] uma preocupação real na formação específica do educador para a Educação Básica”. Salienta o autor que a formação do professor no Brasil tem sofrido críticas há muito tempo, as quais não se restringem a uma ou duas áreas do conhecimento, elas são generalizadas e justificadas a cada novo processo avaliativo realizado nos diversos níveis escolares.

No entanto, visualiza-se como um retrocesso para a área, a carga horária dos currículos de formação de professores da educação básica instituída pela Resolução CNE n.^º 02/2002 em 2.800 horas-aula. Essa proposta representou uma avanço com relação a Lei n.^º 5.540/68, da Reforma Universitária, que tinha como proposta para a licenciatura curta 2.200 horas-aula e, para a licenciatura plena, 2.500

horas-aula. Entretanto, para a formação de professores de Educação Física significou um retrocesso, pois a Resolução CFE n.º 03/87 inovou o modelo curricular brasileiro, “tirando essa área do ostracismo e tornando-a a mais avançada em termos de currículo no ano de 1987, pois propunha 2880 horas-aula e um currículo organizado por áreas de conhecimento” (BENITES; SOUZA NETO; HUNGER, 2008, p. 357).

Sem contar, o tempo para integralização do curso definido na legislação específica da Educação Física em quatro anos letivos no mínimo, sendo que na diretriz de formação de professores da educação básica, o curso poderá ser completado em apenas três anos. Este é um problema para a licenciatura, pois embora a orientação seja de tempo mínimo, IES privadas acabam adotando os três anos como o tempo máximo, medida interessante em termos mercadológicos considerando a grande oferta de cursos de licenciatura por essas instituições.

No que diz respeito aos cursos de Graduação em Educação Física (em 2004 a legislação adotou a nomenclatura⁹ Graduação em substituição ao termo Bacharelado), com base no Parecer CNE n.º 58/2004 (BRASIL, 2004a) foi promulgada a Resolução CNE n.º 07/2004 (BRASIL, 2004b) instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação plena, em nível superior, apontando as características e as finalidades dos cursos. A organização curricular se configura em *Formação Ampliada* e *Formação Específica*. A *Formação Ampliada* contempla as seguintes dimensões do conhecimento:

- Relação ser humano-sociedade;
- Biológica do corpo humano;
- Produção do conhecimento científico e tecnológico.

Enquanto que a *Formação Específica* abrange os conhecimentos identificadores da área da Educação Física, articulando as dimensões:

- Culturais do movimento humano;
- Técnico-instrumental;
- Didático-pedagógico.

⁹ O MEC, por meio da Secretaria de Educação Superior/Sesu, está promovendo mudanças de nomes nos cursos de graduação do país, com o objetivo de sistematizar as nomenclaturas que, frequentemente, são digitadas erradas ou têm nomes adicionais. As novas nomenclaturas entrarão em vigor em 2010 e as instituições terão prazo para fazer a transição até o próximo ciclo avaliativo do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). *Educação Física* deverá ser a nomenclatura adotada para todos os cursos correlatos à área.

Recentemente, foi publicada a Resolução CNE/CES n.º 4/2009 (BRASIL, 2009), fundada no Parecer CNE/CES n.º 213/2008 (BRASIL, 2008), instituindo a carga horária mínima para os cursos de Graduação (Bacharelado) da área da saúde, na modalidade presencial. Para a área da Educação Física está estabelecida a carga horária mínima de 3.200 horas e mantido o limite mínimo para integralização do curso de quatro anos.

Ressalta Taffarel (1993) que concomitantemente às transformações que vinham ocorrendo na área da Educação Física nas décadas de 80 e 90, foram identificados vários encaminhamentos com o intuito de gerarem reflexões e propostas críticas frente aos desafios educacionais daquele momento histórico de transição democrática e de tentativa de consolidação do projeto neoliberal no Brasil. Mas, enquanto avançava o debate sobre a formação profissional nas áreas de formação de professores em geral, a Educação Física se manteve relativamente afastada das discussões, se distanciando da reflexão pedagógica dos demais segmentos sociais que tinham como preocupação a formação do profissional do ensino e a reformulação dos cursos de licenciatura.

Atualmente, outra questão se coloca para a formação em Educação Física, como alerta Hunger (2009, p. 3):

[...] a área de Educação Física nas Instituições Públicas do Estado de São Paulo está caminhando cada vez mais para o seu campo teórico de análise, distante da práxis profissional e de sua essência: o *movimento corporal* - jogos, esportes, danças, lutas, ginásticas, enfim, das mais variadas manifestações culturais corporais existentes no processo da civilização humana.

Para a autora é inquestionável o avanço científico e o desenvolvimento da fundamentação teórica da área, mas questiona-se

[...] o distanciamento no que diz respeito à práxis pedagógica dos conteúdos da Educação Física. Se no período da chamada 'crise' da Educação Física (1980) criticava-se um currículo eminentemente 'prático' e/ou 'técnico', hoje, se evidencia o outro extremo, ou seja, um currículo 'teórico'. É preciso atentar-se para a efetiva aplicação dos conhecimentos filosóficos e científicos na ação profissional e pedagógica dos conteúdos da Educação Física.

Em entrevista, a Professora 7 criticou tanto o formato de desenvolvimento da sua formação inicial como os modelos de formação continuada atuais, por não corresponderem às suas necessidades no trabalho pedagógico. Na sua concepção,

especialmente “a graduação é muita teoria, muito papel bonitinho, na prática, praticamente, é ao contrário”.

Lembra Chakur (2000, p. 79) que a formação inicial nas licenciaturas é baseada em dicotomias como “teoria x prática, ensino x pesquisa, qualidade x quantidade, especialidade x generalidade, licenciatura x bacharelado, ‘formação específica’ x ‘formação pedagógica’”. A formação de professores urge pela superação dessas dualidades.

Pode-se constatar que a área da Educação Física sempre atendeu a deliberações específicas e aquelas destinadas a formação de professores da educação básica. Não obstante, como aponta Ferreira (2006, p. 31-32),

Saber da existência de fatores limitantes que comprometem o significado da Educação Física na escola e o valor do professor desse componente curricular não devem se revelar como uma postura de acomodação e convivência conformista desse docente à realidade que enfrenta. Implica também compreender que ir contra todos esses elementos, tentando alterá-los a qualquer custo, pode ‘cegar’ a prática do professor impedindo-o de se relacionar com o contexto cultural no qual sua ação se realiza.

Para a autora, a mudança das concepções e imagens da Educação Física e de seu professor pode ser bem sucedida por meio do exercício da mediação, como sugerem os estudos de Lovisolo (1995). Consiste em lutar por essa transformação de modo articulado com os sujeitos envolvidos no cotidiano escolar, convertendo a Educação Física num componente curricular de igual relevo às outras disciplinas escolares (FERREIRA, 2006). Essa disciplina foi considerada, por muito tempo, como um apêndice do processo formativo dos alunos (OLIVEIRA, 2006).

Ao encontro dessa afirmação, a Professora 8 comentou a situação da Educação Física na esfera escolar, no seu ponto de vista:

[...] a nossa área [...] ainda é marginalizada, principalmente na escola que os outros profissionais não veem a gente assim, não digo com maus olhos, mas é aquele profissional ‘ah, que joga a bola’, ‘a aula dele é gostosa porque ele joga a bola, os alunos gostam da aula dele’. Então, quer dizer, a gente tem um descrédito com relação às outras disciplinas.

E mencionou a importância dos professores trabalharem em conjunto, pensarem coletivamente em estratégias para reverter essa concepção reduzida da área que ainda permeia a comunidade escolar, ou seja, a transformação dessa

referência que faz alusão à Educação Física como uma disciplina desconectada do processo educacional global dos alunos, como se houvesse, numa concepção dualista de homem, uma educação puramente “intelectual” e uma educação puramente “física” – e essa disciplina, certamente, pudesse alcançar somente a dimensão “física” do indivíduo.

Então, eu acho isso muito ruim, porque eu não gostaria de ser vista como a profissional ‘ah, é do oba oba’, que nunca dá nada. Não. Quero ser respeitada como a profissional que trabalha com a Educação Física, que ela tem uma finalidade, que ela tem um objetivo e que ela está ali pra cumprir é... algumas funções, né, e a gente tem que passar isso, esse respeito e infelizmente ela ainda está marginalizada. Pelo menos ali na minha escola eu estou tentando é... contribuir pra que a gente possa reverter esse quadro (P8).

Considerando, portanto, que a Educação Física é uma profissão recente, a compreensão da sua trajetória até o momento e os fatores que contribuíram para a desvalorização do professor dessa área é um importante recurso para começar a pensar o futuro. Pois, como bem enfatiza Chakur (2000, p. 78)

[...] a situação atual do professorado não emerge do nada, mas é função do contexto histórico e de certos fatores aí presentes, os mesmos, aliás, que condicionam e pressionam a mudança da prática profissional, exigindo investimento (pessoal e coletivo) para além da formação inicial.

Nesse sentido, entende-se que cabe à formação continuada constituir-se, de fato, num componente que efetivamente contribua para a (re)construção da profissionalidade do professor e para a legitimação da disciplina Educação Física no campo educacional.

Para tanto, como última contribuição dos depoentes para a presente pesquisa, ficam registradas abaixo suas concepções quanto ao que seria uma formação continuada “ideal”, lembrando que professores em diferentes fases da carreira docente podem manifestar diferentes necessidades, de acordo com o momento que estão vivendo e o contexto em que estão inseridos.

Os Professores 1 e 4 destacaram, dentre outros, a importância de compartilhar experiências com professores mais experientes, como pode ser verificado em passagem da entrevista com P4:

[...] ouvir de profissionais que já trabalharam e continuam trabalhando há muito mais tempo que nós o que eles conseguiram resgatar pra gente poder implantar dentro aqui, do que acontece diariamente. São situações diferentes, mas a experiência vale muito e é sempre bom a gente ouvir alguém que já passou pra gente poder já estar consciente daquilo que pode acontecer (P4).

Para P1, o respaldo teórico, a relação universidade-escola e a valorização do que pensam os alunos devem ser considerados na construção da formação contínua:

[...] tem que ter muito diálogo, assim, entre professor que está [...] menos tempo de carreira com quem tem mais tempo de carreira, tentar trocar umas ideias. Tentar buscar um respaldo também na teoria. Acho que um pouco de relação com as universidades, eu acho legal. Se ela tivesse alguns projetos, assim, mais próximos mesmo com a escola [...] fazer um projeto na escola e ter começo, meio e fim. Acho que podia ser uma coisa mais constante, permanente [...] levar muito em conta também o que os alunos tão... a voz dos alunos, o que eles estão percebendo [...] (P1).

Os Professores 2 e 3 julgam que o fundamental é a atualização por meio de cursos: “Atualização. E deixar que eles [os professores] façam bastantes cursos” (P2). P3 complementou que seria necessária uma parceria entre professores e Diretoria de Ensino: “[...] tem que ter cursos para os professores, chamar os professores para conversar. Eu acho que isso já seria um começo”.

Ao passo que para o entrevistado P6, a preparação do professor teria que começar antes do início do ano letivo (abordando a dimensão psicológica e os conhecimentos específicos) e dado continuidade durante todo o ano, assim como essa formação seria imprescindível antes de toda mudança a ser introduzida na escola:

[...] deveria ter um, um tempo é... antes de começar o ano letivo, uma preparação do professor, tanto psicológica como com cursos. [...]. Toda mudança tem que ter uma preparação, entendeu. Toda mudança que está sendo feita é jogada, não preparada. Eu acho que deveria preparar mais o professor. Continuada é o quê?, no começo do ano, no meio do ano, no final do ano [...] (P6).

Indicação dos caminhos a seguir e superação da formação demasiada teórica que não considere as dificuldades dos docentes são as reivindicações da Professora 7 para uma prática de formação que considera “ideal”.

A gente falaria as nossas dificuldades e as pessoas... não é, não quero receita pronta, eu queria só caminhos, caminhos pra gente seguir e eu sei que em livros também tem caminhos, não receitas, mas tem caminhos. Mas, assim, que seja trabalhado menos a parte teórica e mais a parte prática. Pras nossas dificuldades, eu acho que a gente conseguiria um resultado um pouquinho mais efetivo do que só teoria, teoria, teoria (P7).

A Professora 8 enfatizou que a formação deveria acontecer em diferentes situações, como durante o HTPC e no próprio processo de elaboração do Projeto Político Pedagógico e, também, promovida pelo poder público.

[...] eu acredito que poderia ser assim em vários momentos. É... na própria escola, se a gente tiver um projeto político pedagógico elaborado pelos próprios professores eu acho que ali você já estaria avançado na sua formação. Nos nossos horários de HTPC, se a gente pudesse estar compartilhando é... o que os outros professores estão trabalhando, quais são as dificuldades que a gente enfrenta, quais soluções que a gente poderia estar amenizando esses desafios, é... o próprio governo estar oferecendo através da nossa Diretoria de Ensino um encontro para os profissionais da Educação Física estar discutindo. [...] vários momentos pra que essa formação fosse sendo construída ao longo do tempo. [...] a formação continuada mesmo ela tem que ser, acontecer em vários momentos, não num só e pronto e acabou. E ao longo da vida, a gente nunca pode parar. [...] porque a gente nunca sabe tudo, a gente vai aprendendo [...]. Então, é um espaço pro aprimoramento (P8).

Enfim, a Professora 5 ressaltou a necessidade de ações contínuas e não somente atividades pontuais de formação de professores:

[...] deveria existir alguma coisa assim no sentido de acompanhar esse professor, alguma coisa que não fosse pontual, entendeu. Então, uma discussão, um evento, um... que é o que a gente observa, assim. É uma coisa que não é contínua, então ela é interrompida. Você vai, discute alguma coisa, fica lá quatro horas discutindo e depois dali seis meses você vai fazer aquilo novamente, entendeu. Então, poderia existir alguma forma, não sei como isso seria colocado em prática, mas alguma forma de que o professor sempre estivesse em formação, sempre estivesse discutindo [...] (P5).

Em síntese, a formação continuada “ideal” na visão desse grupo de professores, consiste na abrangência dos seguintes fatores: compartilhar experiências entre professores experientes e professores iniciantes; ter um respaldo teórico, estabelecendo a relação universidade-escola, mas que a formação também valorize o contexto da prática; considerar as percepções dos alunos; criar condições

para os professores se atualizarem participando de cursos; estabelecer diálogos entre professores e Diretoria de Ensino; acompanhar constantemente o professor e não desenvolver somente ações formativas pontuais; trabalhar com o professor antes do início do ano letivo a dimensão psicológica e os conhecimentos técnico-específicos; que a toda mudança preceda uma preparação do professor; reservar espaço nas práticas de formação para o professor relatar suas dificuldades; que tais práticas indiquem os caminhos que possam ser seguidos; que a formação ocorra em diferentes situações: na escola por meio do trabalho coletivo e em práticas implementadas pelo Estado; enfim, que seja uma formação constante, permanente, realmente ***continuada***.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por acreditar que o êxito da formação continuada de professores perpassa o conhecimento e a valorização das concepções dos docentes sobre sua formação e sua profissão, definiu-se como objetivo dessa pesquisa analisar os significados que um grupo de professores de Educação Física, atuantes na rede pública de ensino da cidade de Bauru/SP, atribui à formação continuada no processo da profissionalidade docente.

De natureza qualitativa, a pesquisa com fontes orais foi fundamental para a compreensão do fenômeno da formação continuada na atualidade, especialmente no contexto da Educação Física. Ao discutir os depoimentos dos professores e documentos oficiais à luz da literatura evidenciaram-se as concepções, os significados e a relação dos professores de Educação Física com a formação continuada; as expectativas quanto ao papel da escola e do Estado em se tratando desse componente profissional; e, a formação continuada e o desenvolvimento da carreira do professor de Educação Física.

Com referência às concepções, aos significados e à relação dos professores com a formação contínua, verificou-se que os entrevistados associam um conjunto de diferentes possibilidades formativas ao termo *formação continuada*,

como atualização dos estudos, aperfeiçoamento profissional, desenvolvimento e aprimoramento da prática pedagógica, aprofundamento e aquisição de novos conhecimentos, complementação da formação inicial, busca de mudanças, adequação às transformações da sociedade, atualização referente às produções acadêmicas, espaço para compartilhar experiências e amparo para as dificuldades enfrentadas no cotidiano, revelando a preocupação desses professores em manterem-se em formação ao longo da trajetória profissional.

Atividades como cursos de atualização profissional, cursos de pós-graduação (*lato sensu* e *stricto sensu*), leitura de artigos e revistas, pesquisas na internet, participação em grupos de estudos, congressos, seminários, palestras e fóruns compõem o quadro da formação continuada para os depoentes.

Quanto à participação nas diferentes etapas de construção da formação, os docentes alegaram não haver espaço para se envolverem com as fases de elaboração e implementação das ações formativas, denotando-se a despreocupação das práticas atuais em reconhecer e valorizar os saberes experenciais dos docentes, bem como em ouvir o que tem a dizer o professorado sobre sua própria realidade. Essa concepção pode ser confirmada nos estudos teóricos, visto que nas propostas de formação continuada geralmente é desconsiderada a necessidade de formação específica para cada etapa da carreira docente. Assim como não são valorizados os saberes dos professores, deixando de estabelecê-los como ponto de partida (e chegada) da formação, ou seja, não existe espaço nos modelos vigentes para que o próprio professor seja a pessoa principal do processo, sendo que é ele quem percebe as dificuldades e necessidades do cotidiano escolar.

Os professores relataram suas expectativas em relação ao papel da escola e do Estado no que se refere à sua formação. Consideram a escola o lugar privilegiado para a formação docente, pois a prática pedagógica também se constitui num processo de aprendizagem, onde o professor faz descobertas, aprende e reelabora seus conhecimentos e ações, necessitando, portanto, transformá-la no lugar de referência da formação continuada, o que ainda não acontece para esse grupo pesquisado.

Nesse sentido, Candau (1997) ressalta que dentre as principais tendências para uma formação continuada que agregue valor à prática pedagógica e ao desenvolvimento do professorado, três dimensões têm se revelado como

primordiais nesse processo, quais sejam: conceber a escola como o *locus* da formação, valorizar os saberes da experiência dos professores e vincular a formação às diferentes etapas da carreira docente.

Questões financeiras e de falta de tempo foram as principais dificuldades pontuadas pelos depoentes para participarem de práticas de formação permanente. Muitos buscam o aprimoramento frequentando cursos e/ou outras atividades custeados com recursos próprios, pois o Estado não tem promovido programas de formação continuada na área da Educação Física.

Certificou-se que ocorre um movimento de responsabilização individual pelo aprimoramento da formação, entendida como um dever dos professores e não um direito a ser proporcionado pelos órgãos competentes como parte da política pública de valorização da docência. Quando a formação é propiciada, o corpo docente de disciplinas voltadas para a leitura e escrita e conhecimentos lógico-matemáticos é favorecido, por serem essas as competências cobradas dos alunos nos atuais sistemas de avaliação governamentais, mencionaram os entrevistados.

Outro tema evidenciado com as análises das narrativas foi a relação entre a formação continuada e o desenvolvimento da carreira. A formação contínua contribui para a constituição da profissionalidade docente, uma vez que os professores reconhecem a sua importância, fazendo indicações genéricas quanto a sua influência para a vida profissional. Contudo, os fatores que impedem o seu envolvimento com as práticas de formação e os limites das ações vigentes não fornecem subsídios específicos para a averiguação detalhada dos benefícios que essa vertente profissional representa para a construção da carreira do professor de Educação Física.

Visualizam-se esforços para alterar essa situação, como pode ser observado nas propostas de formação continuada realizadas na área da Educação Física no início desse novo milênio (GÜNTHER; MOLINA NETO, 2000; RANGEL-BETTI, 2001; MOLINA, MOLINA NETO; 2001; BRACHT et al., 2002; FERREIRA, 2006). Os estudos desses pesquisadores têm como foco central o estabelecimento de ações de formação em parceria com os professores, com o objetivo principal de transformar o papel deles nos contextos de sua própria formação.

Entretanto, os relatos manifestados pelos professores participantes da presente pesquisa permitiram concluir que, embora as perspectivas apontadas na literatura para a formação continuada vislumbrem o professor como principal agente

da sua formação e da construção da sua profissionalidade docente, para os professores de Educação Física essa tendência ainda apresenta-se distante.

Essa constatação se deu em virtude da realidade do contexto escolar enfrentada por esse grupo de professores: sobrecarga de trabalho ocasionando a falta de tempo; remuneração precária dificultando o investimento na formação profissional; estrutura atual do sistema educacional que não permite ao professor ausentar-se de sala de aula para participar de atividades de formação, e, tampouco acontece a formação em serviço, no *locus* da ação pedagógica; subordinação dos professores à hierarquia do sistema estadual; desvalorização dos saberes experienciais nas iniciativas de formação; equívocos no imaginário da comunidade escolar a respeito do valor e da função da disciplina Educação Física para o desenvolvimento do alunado. Estes são alguns dos limites identificados nesse estudo que não possibilitam uma formação continuada eficaz para os professores de Educação Física, que seja capaz de promover plenamente a sua profissionalidade.

Pouco mais de uma década se passou após a promulgação da LDBEN n.º 9.394/96 que impulsionou as ações políticas no âmbito da formação continuada. Em termos históricos esse tempo é pouco para gerar modificações de grande relevo (GATTI, 2008). Outrossim, os professores estão sujeitos tanto às lógicas do mercado como às descontinuidades das políticas públicas, já que cada novo governo concebe o professor e a educação de forma diferente, refletindo nas políticas de formação.

Desse modo, considerando as necessidades expressas pelos depoentes, espera-se para as práticas de formação docente no futuro: a superação da concepção em que o sujeito a se formar, o professor-aluno, se encontre na posição de passividade, receptor de conteúdos elaborados por outros. Que as políticas de formação sejam processos compartilhados entre professores, gestores, formadores, acadêmicos e não elaboradas unilateralmente. Que o próprio professor estabeleça os desafios e reconheça as experiências vividas que possam influenciar as mudanças educativas. Que a prática docente se torne a referência principal dos programas de formação continuada – assim como está registrado nas propostas oficiais nacionais, mas que não acontece no cotidiano. Que a formação continuada não seja desvinculada da formação inicial ou do processo de indução à carreira, prestando atenção ao conceito de desenvolvimento profissional, como enfatiza

Marcelo García (1995, 1999). Que o ponto de partida de conscientização do professorado para a adoção de uma postura de desenvolvimento profissional permanente integre o percurso da formação inicial. Que diferentes práticas de formação sejam valorizadas como, por exemplo, a cultural e a artística, e não somente a acadêmico-científica, pois a formação do professorado não acontece apenas quando há certificação ou uma formação institucionalizada, uma vez que professor (vida profissional) e pessoa (vida pessoal) não se separam (NÓVOA, 1992, 1995, 2000), tratando-se, portanto, de formação humana.

Por conseguinte, que a formação não seja um componente isolado da profissão docente e que se traduza em oportunidades para que o professor transcenda a posição de profissional técnico que implementa prescrições de outros, convertendo-se em um profissional que participe ativa e criticamente no processo de inovação e mudança educacional e social.

Todo processo social é formado por teias de interdependência constituídas entre os diferentes atores envolvidos numa situação e as configurações delas decorrentes (ELIAS, 1980). As constatações aqui construídas emergiram, além dos elementos teóricos, do quadro constituído pelas interpretações dos relatos do grupo de professores entrevistados, os quais, por vezes, se colocaram em posição defensiva em suas narrativas. Todavia, muitos dos aspectos do comportamento ou das ações das pessoas individuais só podem ser compreendidos a partir do estudo do tipo da sua interdependência, da estrutura das suas sociedades, em resumo, das configurações que os sujeitos formam uns com os outros.

O fato de ter investigado somente um dos grupos que representam o campo da formação continuada (os professores) constituiu-se como o limite da pesquisa – decorrente do próprio recorte necessário a toda investigação acadêmica –, assim como é preciso ter ciência dos limites existentes para o trabalho com fontes orais, como a subjetividade do pesquisador e dos indivíduos pesquisados. Logo, o estudo da formação continuada de professores de Educação Física pode ser aprofundado com a abordagem de outros pontos de vista, de outras perspectivas, enfim, com a participação dos demais envolvidos nesse fenômeno, possibilitando a identificação das restrições e das possibilidades dos professores em atuar como protagonistas na sua própria formação e no contexto em que estão inseridos.

Dessa forma, as considerações apresentadas nesse estudo não tiveram a pretensão de produzir generalizações, mas sim delinear um espaço que possa contribuir para que os leitores façam as associações com sua realidade, de acordo com suas experiências e contextos de atuação. Buscou-se, com as discussões das concepções e a valorização das experiências manifestadas pelos depoentes, retratar o quadro em que se insere a formação continuada para esse grupo no tempo presente. Como destaca Meihy (2000, p. 25) o sentido da fonte oral, apesar de ter a intenção de corresponder a uma utilidade prática e imediata, não significa que se esgote no momento da apreensão e da análise das entrevistas, mas “mantém um compromisso de registro permanente que se projeta para o futuro sugerindo que outros possam vir a usá-la de diferentes maneiras”.

Espera-se, assim, que o estudo ora finalizado suscite novos questionamentos e novas investigações sobre a formação continuada de professores, fenômeno que ainda requer muitas pesquisas para a descoberta dos contornos de uma formação que permita a vivência efetiva dos professores e contribua para a transformação social. Notou-se, igualmente, a necessidade de estudos que acompanhem as práticas escolares de professores que passaram por um programa de formação contínua, com o intuito de averiguarem se existem e como se revelam as influências da formação para ações pedagógicas diferenciadas, bem como as contribuições de experiências de formação de outra natureza, além da institucionalizada, para o trabalho do professor.

Os estudos bibliográficos permitiram visualizar que nos discursos de diferentes agentes do campo educacional – poder público, pesquisadores, professores, gestores escolares... – está estabelecida a importância da formação continuada para o desenvolvimento do professor, e, evidentemente, para a transformação da qualidade do ensino. O que se desponta, no entanto, como um aspecto que merece especial atenção é como converter tais discursos em práticas condizentes com as intenções declaradas, lembrando que melhorias das condições de trabalho do professor precisam ser introduzidas, ao considerar que o avanço nas questões educacionais somente se faz possível com a interação de projetos profissionais, sociais, econômicos, políticos, que envolvam toda a complexidade na qual a profissão docente está imersa.

Talvez, assim, possa ser superado o paradoxo vivido pelo professorado nos dias atuais, em que sociedade e Estado investem um importante poder

simbólico ao professor, apontando-o como o principal responsável pelo sucesso do ensino, para a resolução dos problemas sociais e para a construção do futuro, mas muito pouco é oferecido a ele em termos de condições profissionais.

Ressalte-se, por fim, que é preciso ter clareza do que se espera da educação. É preciso interrogar qual a sua finalidade e os conceitos que a orientam. É preciso repensar um objetivo comum, o que se quer da escola. Estes são, provavelmente, os primeiros questionamentos a serem explorados para a reconstrução do ensino, da formação de professores e da profissão docente.

REFERÊNCIAS

- ALVES, A. J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 77, p. 53-61, maio. 1991.
- AMADO, J.; FERREIRA, M. M. (Orgs.). **Usos & abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996.
- ANDRÉ, M. E. D. A. Formação de professores em serviço: um diálogo com vários textos. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 89, p. 72-75, maio. 1994.
- _____. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- _____. Perspectivas atuais da pesquisa sobre docência. In: CATANI, D. B. et al. (Orgs.). **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. 4. ed. São Paulo: Escrituras Editora, 2003. p. 63-74.
- ANDRÉ, M. E. D. A. et al. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 20, n. 68, p. 301-309, dez. 1999.
- AZEVEDO, A. C. B.; MALINA, A. Memória do currículo de formação profissional em Educação Física no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, v. 25, n. 2, p. 129-142, jan. 2004.
- BARROSO, J. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, out. 2005.
- BENITES, L. C.; SOUZA NETO, S.; HUNGER, D. 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.

- BETTI, M. **Educação física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.
- _____. Perspectivas na formação profissional. In: MOREIRA, W. W. (Org.). **Educação Física e esportes: perspectivas para o século XXI**. Campinas: Papirus, 1992. p. 239-254.
- _____. Fundamentos e princípios pedagógicos da Educação Física: uma perspectiva sociocultural. In: DARIDO, S. C.; MAITINO, E. M. (Orgs.). **Pedagogia cidadã: cadernos de formação: Educação Física**. São Paulo: UNESP, Pró-reitoria de Graduação, 2004. p. 23-32.
- BOURDIEU, P. Espaço social e poder simbólico. In: _____. **Coisas ditas**. Tradução: Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 2004. p. 149-168.
- BRACHT, V. et al. A prática pedagógica em Educação Física: a mudança a partir da pesquisa-ação. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, v. 23, n. 2, p. 9-29, jan. 2002.
- BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer CNE/CES n.º 215, de 11 de março de 1987a. Dispõe sobre a reestruturação dos cursos de graduação em Educação Física, sua nova caracterização, mínimos de duração e conteúdo. **Documenta**, Brasília, DF, n. 315, mar. 1987.
- _____. Conselho Federal de Educação. Resolução CFE n.º 03, de 16 de junho de 1987b. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena). **Diário Oficial**, Brasília, DF, n. 172, 22 jun. 1987.
- _____. Congresso Nacional. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Introdução/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997a.
- _____. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução n.º 218**, de 06 de março de 1997b. Reconhece os profissionais de Educação Física como profissionais de saúde. Disponível em: <<http://www.datasus.gov.br>>. Acesso em: 18 mar. 2009.
- _____. Congresso Nacional. Lei n.º 9.696, de 1 de setembro de 1998. Dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 168, 02 set. 1998.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado**. Parâmetros em Ação, Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1999b.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n.º 9, de 08 de maio de 2001a. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 jan. 2002. Seção 1, p. 31.

_____. Congresso Nacional. Lei n.º 10.328, de 12 de dezembro de 2001b. Introduz a palavra "obrigatório" após a expressão "curricular", constante do § 3º do art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 dez. 2001.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n.º 01, de 18 de fevereiro de 2002a. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 4 mar. 2002. Seção 1, p. 8.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n.º 02, de 19 de fevereiro de 2002b. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 4 mar. 2002. Seção 1, p. 9.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN+ Ensino Médio**: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002c.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para Formação de Professores**. Brasília: MEC/SEF, 2002d.

_____. Ministério do Trabalho e Emprego. **CBO - Classificação Brasileira de Ocupações**. 2002e. Disponível em: <<http://www.mtecbo.gov.br>>. Acesso em: 05 fev. 2009.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES n.º 058, de 18 de fevereiro de 2004a. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 mar. 2004.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CES n.º 07, de 31 de março de 2004b. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 05 abr. 2004. Seção 1, p. 18.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores**. Brasília: MEC, 2004c. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 31 jul. 2009.

_____. Congresso Nacional. Lei n.º 11.502, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 133, 12 jul. 2007.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES n.º 213**, de 9 de outubro de 2008. Dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação em Biomedicina, Ciências Biológicas, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Nutrição e Terapia Ocupacional, bacharelados, na modalidade presencial. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 06 jul. 2009.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CES n.º 4, de 6 de abril de 2009. Dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação em Biomedicina, Ciências Biológicas, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Nutrição e Terapia Ocupacional, bacharelados, na modalidade presencial. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 07 abr. 2009. Seção 1, p. 27.

BUENO, B. O. Pesquisa em colaboração na formação contínua de professores. In: BUENO, B. O.; CATANI, D. B.; SOUSA, C. P. (Orgs.). **A vida e o ofício dos professores**: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração. São Paulo: Escrituras, 1998. p. 7-20.

_____. É possível reinventar os professores? A “escrita de memórias” em um *curso especial* de formação de professores. In: SOUZA, E. C.; ABRAÃO, M. H. (Orgs.). **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre, Salvador: EDIPUCRG, UFBA, 2007. p. 219-238.

CANDAU, V. M. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Magistério**: construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 51-68.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil**: a história que não se conta. 12. ed. Campinas: Papirus, 2006.

CHAKUR, C. R. de S. L. (Des)profissionalização docente e formação continuada: situação e perspectivas atuais. In: LEITE, C. D. P.; OLIVEIRA, M. B. L. de; SALLES, L. M. F. (Orgs.). **Educação, psicologia e contemporaneidade**. Taubaté: Cabral Editora Universitária, 2000. p. 71-89.

CHANTRAINÉ-DEMAILLY, L. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 139-158.

- CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. p. 89-108.
- CHARTIER, R. A visão do historiador modernista. In: AMADO, J.; FERREIRA, M. M. (Orgs.). **Usos & abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996. cap. 17, p. 215-218.
- CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 24, p. 5-15, set-dez. 2003.
- CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- DEMO, P. Professor e seu direito de estudar. In: SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L. S. B. (Orgs.). **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas: Papirus, 2002. p. 71-88.
- _____. Professor do futuro e reconstrução do conhecimento. In: MACIEL, L. S. B.; SHIGUNOV NETO, A. (Orgs.). **Formação de professores**: passado, presente e futuro. São Paulo: Cortez, 2004. cap. V, p. 113-127.
- ELIAS, N. **Introdução à Sociologia**. Tradução: Maria Luísa Ribeiro Ferreira. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1980.
- _____. **A sociedade dos indivíduos**. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.
- FARIA JÚNIOR, A. G. de. Professor de Educação Física, licenciado generalista. In: OLIVEIRA, V. M. de. (Org.). **Fundamentos pedagógicos**: Educação Física. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1987. p. 15-33.
- _____. Perspectivas na formação profissional em Educação Física. In: MOREIRA, W. W. (Org.). **Educação Física e esportes**: perspectivas para o século XXI. Campinas: Papirus, 1992. p. 227-238.
- FERREIRA, L. A. **O professor de Educação Física no primeiro ano da carreira**: análise da aprendizagem profissional a partir da promoção de um programa de iniciação à docência. 2005. 216f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2006.
- FERREIRA, M. M. História oral: um inventário das diferenças. In: FERREIRA, M. M. (Coord.). Entre-vistas: abordagens e usos da história oral. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1994. p. 1-13.
- FREITAS, H. C. L. de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002.

_____. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 24, n. 85, p. 1095-1124, dez. 2003.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GATTI, B. A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**. [S.I.], n. 119, p. 191-204, jul. 2003.

_____. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**. [S.I.], v. 13, n. 37, p. 57-70, jan.-abr. 2008.

GIMENO SACRISTÁN, J. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999. p. 63-92.

_____. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. p. 81-87.

GOELLNER, S. V.; MELO, V. A. Educação Física e História: a literatura e a imagem como fontes. In: CARVALHO, Y. M.; RÚBIO, K. (Orgs.). **Educação Física e ciências humanas**. São Paulo: Hucitec, 2001. p. 115-128.

GÜNTHER, M. C. C.; MOLINA NETO, V. Formação permanente de professores de Educação Física na rede municipal de ensino de Porto Alegre: uma abordagem etnográfica. **Revista Paulista de Educação Física**. São Paulo, v. 14, n. 1, p. 85-91, jan-jun. 2000.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 31-61.

HUNGER, D. **Os desafios da universidade pública e a formação inicial em Educação Física**: trajetória e perspectivas. 2009. 185f. Tese (Livre Docência em Educação Física) – Departamento de Educação do Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2009.

HUNGER, D.; FERREIRA, L. A. As diretrizes curriculares nacionais para cursos de graduação em Educação Física e de licenciaturas. In: SOUZA NETO, S.; HUNGER, D. (Orgs.). **Formação profissional em Educação Física**: estudos e pesquisas. Rio Claro: Biblioética, 2006. p. 141-146.

LE GOFF, J. **História e memória**. 4. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

LEÃO, A. B. **Norbert Elias & e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

- LELIS, I. A construção social da profissão docente no Brasil: uma rede de histórias. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. (Orgs.). **O ofício de professor**: história, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 54-66.
- LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. p. 53-79.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- LÜDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, set.-dez. 2004.
- MARCELO GARCÍA, C. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 51-76.
- _____. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora, 1999.
- MARIN, A. J. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos CEDES 36**: Educação Continuada. São Paulo: Papirus, 1995, p.13-20.
- MARIZ DE OLIVEIRA, J. G. Preparação profissional em Educação Física. In: PASSOS, S. C. E. (Org.). **Educação Física e Esporte na universidade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Física e Desportos, 1988. p. 225-246.
- MAUÉS, O. C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 118, p. 89-117, mar. 2003.
- MEDIANO, Z. D. A formação em serviço de professores através de oficinas pedagógicas. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Magistério**: construção cotidiana. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 91-109.
- MEIHY, J. C. S. B. Manual de história oral. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2000.
- MELO, V. A. Reflexão sobre a história da Educação Física no Brasil: uma abordagem historiográfica. **Revista Movimento**. Rio Grande do Sul, v. 3, n. 4, p. 41-48, 1996.
- _____. Porque devemos estudar história da Educação Física/Espor tes nos cursos de graduação? **Motriz**. Rio Claro, v. 3, n. 1, p. 56-61, jun. 1997.
- MOLINA, R. K.; MOLINA NETO, V. O pensamento dos professores de Educação Física sobre a formação permanente no contexto da escola cidadã: um estudo preliminar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 22, n. 3, p. 73-85, maio 2001.

- NASCIMENTO, J. V. **Formação profissional em Educação Física:** contextos de desenvolvimento curricular. Montes Claros: Unimontes, 2002.
- NÓVOA, A. Notas sobre formação (contínua) de professores. 1992 (mimeo).
- _____. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação.** 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p.15-33.
- _____. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor.** 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999a. p. 13-34.
- _____. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Revista Educação e Pesquisa.** São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan-jun. 1999b.
- _____. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores.** 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 11-30.
- _____. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. (Orgs.). **O ofício de professor:** história, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 217-233.
- OLIVEIRA, A. A. B. Mercado de trabalho em Educação Física e a formação profissional: breves reflexões. **Revista Brasileira Ciência e Movimento.** Brasília, v. 8, n. 4, p. 45-50, set. 2000.
- _____. A formação profissional em Educação Física: legislação, limites e possibilidades. In: SOUZA NETO, S.; HUNGER, D (Orgs.). **Formação profissional em Educação Física:** estudos e pesquisas. Rio Claro: Biblioética, 2006. p. 17-32.
- PACHECO, J. A. B. **Formação de professores:** teoria e práxis. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 1995.
- PEREIRA, E. M. A. **Subsídios para a elaboração do projeto pedagógico.** Disponível em: <http://www.prg.unicamp.br/projeto_pedagogico.html>. Acesso em: 09 dez. 2008.
- PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 93-114.
- _____. Qualidade do ensino e desenvolvimento profissional do docente como intelectual reflexivo. **Motriz.** Rio Claro, v. 3, n. 1, p. 29-43, jun.1997.
- PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação:** perspectivas sociológicas. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.
- PIÉRON, M. **Formação de professores:** aquisição de técnicas de ensino e supervisão pedagógica. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, 1996.

PIMENTA, S. G. Professor: formação, identidade e trabalho docente. In: _____ (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 15-35.

RANGEL-BETTI, I. C. Os professores de Educação Física atuantes na educação infantil: intervenção e pesquisa. **Revista Paulista de Educação Física**. São Paulo, supl. 4, p. 83-94, 2001.

RÉMOND, R. Algumas questões de alcance geral à guisa de introdução. In: AMADO, J.; FERREIRA, M. M. (Orgs.). **Usos & abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996. cap. 15, p. 203-209.

ROSSI, F. **Formação acadêmica e atuação profissional em Educação Física na academia de ginástica**. 2007. 98f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2007.

ROSSI, F.; HUNGER, D. A. C. F. Formação acadêmica em Educação Física e intervenção profissional em academias de ginástica. **Motriz**. Rio Claro, v. 14, n. 4, p. 440-451, out.-dez. 2008.

SANTOS, A. C. de A. **Fontes orais**: testemunhos, trajetórias de vida e história. Curitiba: DAP, 2005. (Texto para discussão). Disponível em: <http://www2.uel.br/cch/cdph/arqtxt/Testemuhosatrajetoriasdevidaehistoria.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2009.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. **Estudantes terão esportes olímpicos nas escolas em 2009**. São Paulo: SEE, 2008. Disponível em: <http://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/lenoticia.php?id=98249>. Acesso em: 02 set. 2008.

SARTI, F. M. Parceria intergeracional e formação docente. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p. 133-152, ago. 2009.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 77-91.

SOUZA, D. T. R. de. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 32, n. 3, p. 477-492. dez. 2006.

SOUZA NETO, S. **A Educação Física na universidade**: licenciatura e bacharelado – as propostas de formação e suas implicações teórico-práticas. 1999. 350f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

SOUZA NETO, S. et al. A formação do profissional de Educação Física no Brasil: uma história sob a perspectiva da legislação federal no século XX. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, v. 25, n. 2, p. 113-128, jan. 2004.

TAFFAREL, C. N. Z. **A formação do profissional da educação:** o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de Educação Física. 1993. 230f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

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

THOMPSON, P. **A voz do passado.** 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TOURTIER-BONAZZI, C. Arquivos: propostas metodológicas. In: AMADO, J.; FERREIRA, M. M. (Orgs.). **Usos & abusos da história oral.** Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996. cap. 19, p. 233-245.

VASCONCELLOS, C. S. **Coordenação do trabalho pedagógico:** do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 5. ed. São Paulo: Libertad, 2004a.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento:** projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização. 12 ed. São Paulo: Libertad, 2004b.

VEIGA, I. P. A. Perspectivas para reflexão em torno do projeto político-pedagógico. In: VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L. M. G. (Orgs.). **Escola:** espaço do projeto político-pedagógico. Campinas: Papirus, 2003.

VERENGUER, R. C. G. Dimensões profissionais e acadêmicas da Educação Física no Brasil: uma síntese das discussões. **Revista Paulista de Educação Física.** São Paulo, v. 11, n. 2, p. 164-175, jul.-dez. 1997.

APÊNDICE A



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Instituto de Biociências – Campus de Rio Claro

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Bauru, 2009.

Prezado(a) Professor(a),

Estamos desenvolvendo uma pesquisa com os professores de educação física atuantes no ensino fundamental e médio das escolas públicas estaduais de Bauru/SP, que tem como título: **“FORMAÇÃO PROFISSIONAL CONTINUADA: REALIDADES E PERSPECTIVAS DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA”**, tendo como objetivo investigar a formação continuada dos professores de educação física e os seus significados para o aprimoramento profissional e a prática pedagógica. Portanto, necessito de sua colaboração com seus depoimentos. Porém, cabe lembrar-lhe que a qualquer momento você poderá retirar seu **consentimento livre e esclarecido** e deixar de participar do estudo alvo da pesquisa.

O seu nome será mantido em sigilo, sendo utilizado como identificação um pseudônimo ou número. Entretanto, preciso do seu consentimento para que possa, posteriormente, publicar os dados desta investigação em artigos ou apresentá-los em reuniões científicas. Se estiver de acordo, por favor, preencha a declaração que segue abaixo.

Agradeço antecipadamente a sua participação e contribuição.

Atenciosamente,

Fernanda Rossi

Orientanda

Rua Gilberto Barreto Finazzi, 4-60

CEP: 17054-679/Bauru-SP

fernandarossi_ef@hotmail.com

Tel.: (14) 3236-1222 / (14) 8137-1390

Dagmar Hunger

Orientadora

Rua 13 de maio, 7-27

CEP: 17015-270/Bauru-SP

dag@fc.unesp.br

Tel.: (14) 3227-9335

TERMO DE CONSENTIMENTO (DECLARAÇÃO)

Eu,.....RG:....., residente e domiciliado(a)
à Av./Rua.....Bairro.....
na cidade de.....UF.....CEP..... declaro estar ciente dos
objetivos do trabalho de pesquisa **“FORMAÇÃO PROFISSIONAL CONTINUADA:**
REALIDADES E PERSPECTIVAS DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA”, de
Fernanda Rossi e Profa. Dra. Dagmar Hunger, manifestando o meu consentimento com a
publicação de minhas respostas, sejam elas favoráveis ou não, na forma de artigos e/ou em
reuniões científicas.

Bauru, ____ de _____ de 20____.

Assinatura: _____

APÊNDICE B

ROTEIRO DE QUESTÕES PARA ENTREVISTA

Identificação do entrevistado

Idade: ____ anos

Sexo: () F () M

Formação acadêmica

Curso(s): _____

Instituição: _____

Ano de Conclusão: _____

Docência

Tempo de docência: _____

Tempo de atuação no Ensino Básico (Ed. Física Escolar): _____

Séries para as quais leciona atualmente: _____

Atua em outras esferas/campos: () Não () Sim, rede pública municipal

() Sim, rede privada () Outros: _____

- 1) Para você o que significa formação profissional continuada? Qual postura o professor deve adotar com relação à sua formação ao longo da carreira?
- 2) Você tem participado de práticas de formação continuada? Quais e com que frequência?
- 3) Como você avalia as ações de formação continuada atualmente desenvolvidas?
- 4) O que tem diferenciado as propostas de formação continuada da sua formação inicial?
- 5) Qual papel você atribui à escola com relação à formação em serviço?
- 6) Como sua escola investe na formação contínua dos professores? Estão previstas ações dessa natureza no Projeto Político Pedagógico e no HTPC? Fale sobre as propostas...
- 7) A rede pública estadual de ensino promove programas de formação continuada para os docentes? Se sim, fale sobre as ações que o Estado tem realizado e sobre a sua participação.
- 8) Você já participou da elaboração de propostas de formação continuada? Como deve ser o envolvimento dos professores nessas atividades, na sua visão?
- 9) De que maneira as ações de formação continuada que você participou contribuíram para a sua ação pedagógica?
- 10) Quais conteúdos e estratégias de ensino você utiliza com seus alunos?
- 11) De que forma os programas de formação continuada contribuem para o seu aprimoramento profissional e para o desenvolvimento da sua carreira?
- 12) Fale sobre o processo de desenvolvimento da sua carreira docente, quais são suas necessidades, angústias, dilemas, desafios...
- 13) E quanto à formação continuada, quais necessidades você tem sentido, desafios...
- 14) Com base em sua opinião e em suas experiências, descreva como seria a formação profissional continuada ideal para o aprimoramento profissional de um professor de Educação Física e para a sua ação pedagógica.

APÊNDICE C

TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

Entrevistado: **Professor 1 (P1) - entrevista piloto**

Data: **03/04/2009**

Duração: **26'46''**

Idade: **26 anos**

Sexo: () F (x) M

Formação acadêmica

Curso: **Licenciatura Plena em Educação Física**

Instituição: **Pública**

Ano de Conclusão: **2005**

Docência

Tempo de docência: **3 anos**

Tempo de atuação no Ensino Básico (Ed. Física Escolar): **idem**

Séries para as quais leciona atualmente: **2º anos (antiga 1ª série); 2ª; 3ª; 4ª; 6ª séries**

Atua em outras esferas/campos: (x) Não () Sim, rede pública municipal

() Sim, rede privada () Outros: _____

Para você o que significa formação profissional continuada?

Ah, eu acho que... é a atualização de estudos, né. É... acho que desenvolver a prática, né, aprimorar a minha prática, o que você aprende na faculdade, nos estágios. E acho que é, acho que é bem por aí, né, é você estar... se atualizando, né.

E qual postura o professor deve adotar com relação à sua formação ao longo da carreira?

Hum... ah, eu acho que a gente tem que estar sempre procurando, buscando cursos. Não só a gente, acho que as instituições que a gente trabalha têm que investir um pouco nessa questão de formar o profissional. Eu, assim, procuro... procuro procurar... vejo coisas na internet, né. Sempre que tem um curso eu, eu vou, assim, por interesse próprio mesmo. É... ah eu gosto, gosto de estar sempre estudando, né. Acho que, sei lá, acho que faz parte de quem é professor, é assim, né.

Você acha importante para o professor manter-se sempre em formação?

Acho importante, ah com certeza, né, com certeza assim. Na faculdade a gente vê muito, assim, problema de quê, de profissionais que... que tem uma prática que... que a gente vê que tá de desacordo com o que a gente tá aprendendo na faculdade, né. E eu já me imagino nessa situação quando eu for profissional, né. Agora como eu tô sendo assim que... eu acho que é um processo que você nem percebe, né, se você deixar, se você deixar ir acontecendo assim, você, quando você estiver recebendo seus estagiários eles vão comparar sua prática: "poxa, mas isso não é o que a gente tá aprendendo na faculdade", né, talvez seja assim. Eu tenho um pouco medo de cair nesse... nessa coisa tradicional assim, né. Então, eu tento estar sempre me atualizando. Mesmo porque eu acho que quanto mais a gente se atualiza mais fácil vai ficando o nosso trabalho, né. Muitas dificuldades que a gente tem acho que é porque a gente não sabe, né, se está fazendo uma prática certa,

uma prática errada. E, ah eu, minha meta assim de fazer cursos, de me atualizar é pra, pra tá cada vez deixando meu trabalho mais fácil pra mim também. Melhor pros alunos e mais fácil pra mim também. Acho que é isso aí...

Você tem participado de práticas de formação continuada? Quais práticas, com que frequência?

Ah, é bem, é esporádico assim, né, não tô fazendo nenhum curso permanente, né, mas eu... é, ah, envolve assim as pesquisas, quando eu preciso trabalhar um tema com alguma sala eu pesquiso na internet, é... vou em biblioteca, né, dar uma lida, é... quando tem, quando oferece curso assim eu participo, mas no momento, é, rotina assim não tô participando.

Participa também de congressos, de palestras, grupos de estudos...?

Quando dá eu vou, quando dá eu participo, né.

É... e como você avalia as ações de formação continuada atualmente desenvolvidas?

Você diz pelo Estado ou...?

As ações, esses cursos que você costuma participar, como você avalia?

Ah, eu nunca participei de cursos assim específicos pra professor de escolar, né, tipo, mais por temas assim. Jogos, né. Jogos recreativos, cooperativos, né, ou sobre, é... características da criança, né, pra educação, né. Então nada, nunca fiz um curso específico para a área de escolar depois da minha graduação. Mas eu avalio assim... ah, eu... tem muita coisa repetida que a gente já viu na faculdade, mas algum detalhe ou outro você... você absorve diferente, né, de novo. Às vezes, uma coisa que você já viu na graduação, que algum professor falou, você não tinha dado atenção, agora que você tem uma proximidade com a prática, você "ah tal, é assim mesmo, né!". Fica, acho que fica um pouco mais significativo, assim, pra gente. Então é... sempre eu gosto de 'revisitar', assim, algumas coisas que eu vi na faculdade... eu procuro fazer uns cursos pra ver se é realmente assim.

É... você comentou que muita coisa acaba se repetindo da formação inicial, né?

Sim.

E o que você acha que diferencia, na verdade, nessa formação continuada?

Diferencia?

É, o que tem trazido de novo a formação continuada?

Ah, específico agora eu não sei dizer, mas eu acho que o que traz de novo é porque a gente ta numa... eu, por exemplo, tô num momento que eu realmente estou, tô dando aula, né, tô exercendo a docência. Então é... acho que quando você tá na graduação, você... muito o que você ouve em cursos ou o que o professor fala, você

tem que abstrair, né. Você vai imaginar uma situação se você tivesse dando aula, né, e quando você imagina assim sem ter dado aula, acho que é diferente, né. Você tem, ah, no seu pensamento você tem uma segurança que aquilo ali vai dar certo, que aquilo ali é daquele jeito, né. Acho que quando você tá fazendo curso ou vendo algum conteúdo novo quando você tá dando aula é diferente, assim, porque você já... acho que você organiza melhor os pontos, né, é bem, é mais significativo assim. Você vê... acho que o que traz, o que é novo é isso assim. Agora quanto a coisas que eu aprendi na faculdade, que eu já vi que já mudaram eu não vi porque acho que eu me formei há pouco tempo, né, me formei recentemente, então não, não vi tanta diferença. Acho que a novidade é essa de você ter novos elementos pra... pra comparar, né, pra você...

A articulação...

É, pra articular, tal, acho que isso é que é legal.

E qual papel você atribui à escola com relação à formação em serviço?

De investimento em estudos e tal?

É, qual papel a escola deve assumir com relação à formação de professores?

Acho que a escola, acho que a escola ela tem que... no caso, assim, de nós funcionários do Estado, a escola não tem tanta autonomia pra... ou assim, tantos projetos pra investir no profissional, né. Acho que esses investimentos eles são mais em âmbito estadual mesmo, assim, da secretaria, né, coisas que a secretaria fornece pra... oferece, né, pros professores, acho que em todo o Estado, né, não tem, dificilmente tem alguma coisa específica assim pra gente. Mas, como que eu avalio?

É, qual o papel que você atribui à escola, qual seria a função da escola em relação à formação? E como a sua escola investe, então, na formação contínua dos professores?

Hum...

Tem algum investimento? Por exemplo, no Projeto Político Pedagógico, no HTPC tem algum espaço reservado para a formação de professores?

Ah certo. Então, no caso específico aqui da minha escola, né, eu acho que... assim, depende muito da direção da escola, né. Direção que eu digo é direção, vice-direção, coordenação, né. É... tem que ter um... tem que ter um... esse corpo de funcionários acho que tem que ser bem, bem assim cabeça aberta mesmo pra é... incentivar assim. Porque aí... eu acho que dá pra... eles apoiam bastante pra que a gente faça cursos, se atualize, né. Já, já teve caso que eu já pedi pra ceder um horário de HTP pra eu poder fazer um curso... quando vê que é, que é interessante pra escola, tem esse apoio sim, né. Onde a escola pode chegar, é nisso aí, ceder horários, assim, que a gente tem livre pra poder fazer algum curso, pra... que envolva a escola assim. Agora o investimento... a outra, como que é?

Como a sua escola investe na formação, se ela promove algum curso?

Ah, tá. Promover curso não promove, assim. Já teve casos de vir assim, como tem muitas faculdades por aqui, já veio acho que estagiário de fono já, oferecer aqui pra dar um curso pros professores sobre saúde vocal, aí a diretora abriu espaço pra eles fazerem, passarem exercícios pra gente, né, como que, que atitude a gente pode ter pra prevenir é, problemas vocais, essas coisas, né. Mas específico não. Em horário de HTP... bom, aí tem, tem duas instâncias diferentes. Acho que escolas de 1^a a 4^a, no caso essa que eu dou aula é... os HTPs eles são muito voltados para alfabetização. Que é o que o Estado tá cobrando. As políticas do Estado que chegam é... principalmente para o aluno aprender a fazer conta e escrever. Então, os coordenadores eles estão sendo orientados para estar... ficar muito com os PEB I, são os professores que ficam dentro da sala. É, então, tem pouco espaço para o professor de Educação Física e de Artes. Tanto que na maioria dos HTPs é... a gente tem pouco, tem pouca importância assim sobre o que a gente está fazendo, que plano de aula que a gente está adotando, né. Tem uma, tem uma certa autonomia que eu acho que dá pra eu usar de forma, de forma saudável assim, pra ensino. Mas, quanto a coisas específicas que chegam para os professores de Artes e de Educação Física não tem muita... não vem muita coisa assim. Aí eu acho que... aí vem da coordenadora também, que ela, vira e mexe, quando vai falar uma coisa específica do PEB I ela abre espaço pra gente fazer outras coisas, né, é... estudar algum livro e tal. Aí eu, aqui eu tento sentar um pouco com a professora de Artes, a gente faz, a gente tenta fazer alguma coisa junto e elaborar, algum tema que a gente faz, a gente pede pra professora fazer na sala, né, e vice-versa. Mas, nada muito interdisciplinar, assim, acho que não chega a ser uma coisa interdisciplinar não, é bem esporádico.

No Projeto Político Pedagógico a formação continuada está prevista? Você tem conhecimento?

Ah, está prevista sim. É... mas não, não acontece. Na hora de operacionalizar não, não acontece. Mas acho que não é tanto por culpa da escola, né, acho que é culpa do sistema mesmo assim, de: escola, diretoria e secretaria de educação. Acho que...

Não é prioridade?

É... escola de 5^a a ensino médio os HTPs eles até têm um pouco... assim, aí eu acredito que os professores eles estão num nível de importância mais igualitária, assim. Tipo, quando precisa trabalhar algum projeto todos professores tentam se envolver da mesma forma, né. Mas, ainda assim é mais... as informações que chegam, as orientações que chegam são mais pra português e matemática.

E você considera a escola como um local de formação em serviço?

Ah, sim.

É um espaço privilegiado para a formação do professor?

Ah acho que sem dúvida, né. Porque é onde acontece a educação, né, formal que a gente diz. Então, acho que... ah eu aprendo muita coisa aqui, né. Muita, acho que, sempre tem... o aprendizado aqui acho que... não digo que é mais do que eu aprendi na faculdade, mas, o que faz melhorar meu trabalho é o que eu estou aprendendo

aqui. Quando eu quero alguma coisa ou deu certo não deu certo, né. É... cada ano, assim, que passa vai ficando, eu consigo deixar meu trabalho mais fácil e com mais qualidade, eu acho. Os alunos aproveitam mais, né. Então, acho que... aqui eu consigo, tô me formando aqui, acho legal.

A rede pública estadual de ensino promove programas de formação continuada para os professores?

Ah, eu não tenho conhecimento de nenhum programa. Já teve programas, eu já participei de um programa, mas eu nem era professor ainda, né. Um programa que foi... acho que passou por diversas diretorias tal, mas é... programa de formação que eu tenho conhecimento é mais nessas áreas mesmo de alfabetização, né. Porque o Estado ele também tá num processo muito de... tem... muito quantitativo agora, né, tem esse programa de metas, tem o IDESP, SARESP, e as provas, essas provas que vêm pra avaliar a educação elas são basicamente em cima de português e matemática. Então, assim, instintivamente a escola já se... já se organiza pra desenvolver essas áreas nos alunos.

E para formar os professores com relação a essas competências?

É, quando tem formação... Tem, tem cursos de formação paralelos assim, pra usar a sala de informática, né. Curso de... para os professores usarem a sala de informática. Curso de... é, trabalhar com vídeo, mas nada específico do... da disciplina mesmo, Educação Física nunca teve nada não.

Você já participou da elaboração e da implementação de práticas de formação continuada?

Não. Não. Bom, participei da... participei de... não, repete a pergunta.

Se você já participou da elaboração...

Ah não, não, nunca participei. Da elaboração nunca participei.

E você acha importante que os professores participem dessas ações? Qual o envolvimento que eles deveriam ter com esse tipo de atividade?

Ah, eu acho, acho legal, acho interessante, né. Porque... acho legal o professor participar da sua formação. Assim, tanto na elaboração... acho que a gente se sente parte daquela formação, né, acho que fica mais, você dá mais importância e você trabalha com elementos que você está colocando ali que você acha problemático, né, eu acho legal. Às vezes, quando vem uma formação, uma coisa de fora assim, você aproveita pouco, né.

E o professor participando teria mais autonomia...

É, eu acho que sim. Não pode dar muita autonomia também, senão, às vezes, a gente não, não executa assim, se não for meio sistematizado. Mas acho que o professor pode contribuir sim na formação, na elaboração do curso sim.

As ações de formação continuada que você já participou contribuíram, de algum modo, para a sua ação pedagógica? Cite exemplos.

Ah, com certeza. Deixa eu pensar aqui... Ah, é aquele negócio, sempre contribui com alguns elementos que você vai relacionando com a prática, né. Ah, eu já fiz alguns cursos de recreação, de jogos cooperativos, e... e eu trago atividades para os alunos. Às vezes, algumas atividades que eu já conhecia, mas a gente aprende a abordar de uma outra forma, né, no momento de sentar com os alunos pra conversar, pra eles voltarem pra sala, você já faz perguntas diferentes, né. Você já, você aprende a pegar umas respostas dos alunos e já elaborar de uma outra forma. E ah, tem, às vezes, eu faço algumas disciplinas na Unesp mais conceituais assim, de teoria do conhecimento também, acho que ajuda a planejar a aula, ajuda a observar melhor algumas coisas que acontecem, situações que acontecem na aula... sobre é... violência dos alunos, sobre como eles reconhecem a escola, acho que...

Você acha que é possível aplicar os conhecimentos que você adquiriu na formação na prática pedagógica?

Ah sim, acho, acho, com certeza. Você dá uma... você molda como você acha melhor pra aplicar, né. Mas, eu acho que você, acho que sim, é importante.

E de que forma os programas de formação continuada contribuem para o seu aprimoramento profissional e para o desenvolvimento da sua carreira?

Contribuem é... acho que deixando seu trabalho mais é... como eu posso dizer, eficaz, assim, né. Se a nossa proposta aqui é... é trazer conteúdo pros alunos, né, formar a personalidade, né, o comportamento, acho que é, a gente tem que sempre tentar de uma forma progressiva, né, fazer isso. Acho que eu tô... as formações continuadas elas vão facilitando o nosso trabalho e vão deixando ele com mais aproveitamento. Acho que quando você começa a dar aula ou mesmo quando você não faz muito curso, você gasta muita energia com coisa que, às vezes, não tem necessidade, né. Ou você pensa que tá ensinando uma coisa e tá ensinando outra, né, se você não reflete e acho que o principal é esse assim. Eu, quando eu comecei dar aula eu gastava muita energia, sabe, ânimo, com coisas que eu via que não tinha necessidade de ser assim, podia ser de uma forma mais fácil, mais prática, né, e foi ficando mais fácil o meu trabalho. Então, acho que a formação assim, não só fazendo curso, mas pesquisando, acho que vai facilitando bastante o nosso trabalho.

Nesse processo de desenvolvimento da carreira docente – você está no início ainda, né, está com três anos de carreira – quais são suas necessidades, angústias, dilemas, desafios... relacionados à formação continuada?

Acho que... bom, necessidades, acho que eu preciso ter mais assim, organização no meu trabalho e mais certeza do que eu estou fazendo, né, mais... um trabalho assim mais, mais coerente com o que eu tento fazer, né, que é... tem as dificuldades, né. Acho que angústias, é... assim, a gente fica angustiado de muita coisa que a gente quer, que a gente espera que os alunos respondam daquela forma ou que a gente espera que a escola seja assim e não, e não atende nossas expectativas, né. Tipo, é... a gente vê isso em situações, às vezes, que o aluno faz coisas que a gente não está ensinando ou que não está ajudando em nada, nada, né. Ou a escola, você faz

um projeto pra tentar melhorar alguma coisa e não melhora. E, às vezes, você não tem ajuda dos pais. Tem muitos pais que participam, estão preocupados, às vezes não sabem como ajudar. Mas, tem pais que são muito displicentes, relapsos ou chega até o ponto de falar o contrário do que a gente fala aqui, né, principalmente no caso de agressão com os alunos, né. É... o aluno que aqui tem uma conduta assim super desrespeitosa com outros alunos, a gente percebe que traz isso de casa, né, e aí você vai tentar conversar com o aluno, vai conversar com os pais, vai ver que não adianta nada porque os pais que, que são assim, né. Isso me deixa um pouco angustiado de ver como que eu... como eu sou apenas uma pecinha nesse processo todo, né. Tipo, a confiança que você tinha, que você tem quando você espera que um dia você vai dar aula, né, quando você está na graduação, você vê que... é possível você fazer as práticas, mas a sua parcela de responsabilidade, de influência sobre eles é bem menor do que você imaginava, né. Tipo, não é por isso que eu perco a esperança, né, mas, você percebe que você é muito pequeno nesse processo todo. Acho que é isso aí de angústia...

E com relação à formação continuada tem alguma necessidade que você vem sentindo, novos desafios...

Ah, sim. Ah, eu acho que eu preciso, ainda, me aprimorar um pouco na questão de, de alguma coisa mais significativa pros alunos, assim, que eles aproveitem melhor. Eu acho que eu ainda tô naquela fase ainda, eu trago as coisas prontinhas pros alunos, né. Eu acho que eu tô dando opiniões pra eles fazerem coisas diferentes, mas eu ainda acho que eu tô muito diretivo ainda na... eu queria... quero chegar num ponto, assim, que eles constroem junto comigo a aula tal... mas é... aí entra valor, né, aí entra disciplina deles também que atrapalha bastante. Tem hora que a gente acaba caindo naquela, naquele autoritarismo mesmo, né, que não tem jeito, porque você não quer que eles se matem na aula, né. Mas, eu quero chegar num ponto, assim, que eles conseguem buscar, assim, também, as coisas que eles querem fazer na aula, né. Eu acho isso legal, mas é, eu acho que tá muito longe isso aí, né.

E a formação continuada pra você poderia contribuir, você acha?

Ah, acho que poderia sim, poderia, com certeza.

Seria mais um aspecto relacionado a essa experiência...

Acho que não... acho que não basta ficar fazendo cursos, né, acho que basta também, acho que precisa desse processo de estar sempre indo atrás, tentando melhorar isso aí, tal. Eu quero fazer isso porque eu acho que aí eu vou conseguir chegar numa, numa coisa, numa educação mesmo de qualidade pra eles, mas é, acho que tá longe, né. Enquanto isso eu vou estudando de várias formas.

Com base em sua opinião e em suas experiências, descreva como seria a formação continuada ideal para o aprimoramento profissional de um professor de Educação Física e para a sua ação pedagógica.

Formação continuada ideal?...

É, o que seria uma formação continuada ideal na sua visão?

Ah, eu acho que tem que ter muito diálogo, assim, entre professor que está trabalhando, entre outros professores que estão tentando, trabalhando no mesmo... menos tempo de carreira com quem tem mais tempo de carreira, tentar trocar umas ideias. Tentar buscar um respaldo também na teoria. Acho que um pouco de relação com as universidades, eu acho legal. Se ela tivesse alguns projetos, assim, mais próximos mesmo com a escola, não só a questão de é... fazer um projeto na escola e ter começo, meio e fim. Acho que podia ser uma coisa mais constante, permanente. Acho que muito, vai muito do interesse do professor e acho que precisa desse diálogo mesmo assim, trocar ideia, trocar ideia sobre as práticas que fez, se deu certo, se não deu certo. Se deu certo, como que a gente avalia se isso deu certo. Se tal autor pesquisou isso e achou esse resultado e a gente achou diferente, né. Acho que trocando assim... acho que levar muito em conta também o que os alunos tão... a voz dos alunos, o que eles estão percebendo, como tá sendo o reflexo disso aí. Acho que é mais ou menos por aí.

Importante considerar a experiência do professor também, né, a experiência que vem da prática...

É, aí entra no diálogo, né, o que falei, né. Você vai conversando e vai trocando ideias, né, o que deu certo de um e tal. Às vezes, você quer fazer uma coisa aí você conversa com outro professor e viu que não deu certo com ele, né. Não que você não vai fazer, você vai fazer, mas você já tenta ver esses pontos que ele falou. Aí se você faz e deu certo você conversa com ele: "oh, deu certo comigo tal, não sei porque, talvez... tenta fazer assim da próxima vez, se você achou legal e não quer fazer porque não deu certo, tenta fazer desse jeito...". Acho que é... E aí é um defeito que eu tenho acho que é registrar, acho legal registrar bastante as coisas assim pra, pra você ler depois e tentar passar pros outros também, acho legal. Acho que o importante, acho que isso é que ia ser legal, o diálogo, assim, bastante entre os professores.

Entrevistado: **Professor 2 (P2)**

Data: **23/04/2009**

Duração: **39'25"**

Idade: **63 anos**

Sexo: () F (x) M

Formação acadêmica

Curso: **Licenciatura Plena em Educação Física**

Instituição: **Privada**

Ano de Conclusão: **1973**

Docência

Tempo de docência: **30 anos**

Tempo de atuação no Ensino Básico (Ed. Física Escolar): **idem**

Séries para as quais leciona atualmente: **2^a; 3^a; 4^a; 6^a, 7^a séries**

Atua em outras esferas/campos: (x) Não () Sim, rede pública municipal
 () Sim, rede privada () Outros: _____

Qual postura o senhor acha que o professor deve assumir com relação à sua formação ao longo da carreira?

No começo, no começo, no começo... eu vou falar um pouquinho de mim, sabe... mas vai ser parte do professor.

Sem dúvida...

Porque no começo, a ilusão é essa. Na época em que eu me formei, em Bauru não tinha uma única escola que tivesse aulas de Educação Física, pra professor. Tinha assim, aulinhas, aulinhas, né, aula eventual como é hoje, mas todas as escolas, como hoje, todas as escolas tinha efetivo. Então ficava muito difícil você largar de uma profissão, porque eu tinha uma profissão, pra largar de uma profissão pra pegar outra e ficar correndo atrás de poucas aulas, não tinha aula, né. Casado, casando, tal, essas coisas todas... fui pro Paraná. Mas, o pior de tudo de ter ido pro Paraná, foi ter ido num lugar muito ruim, porque não tinha acesso a, a... por exemplo, a fazer curso nenhum. O primeiro curso que eu... eu saí daqui, comecei em 74 em Santa Helena no oeste do Paraná, na divisa com o Paraguai, tá. É uma cidade que fica bem do lado da Itaipu hoje. Na divisa mesmo, tem que entender, é divisa mesmo. Só que nós fomos fazer o primeiro curso, a minha esposa tava grávida da primeira filha. Nós fomos convidados, porque é... tinha um sistema de... não era efetivo, é como se fosse estável hoje aqui, então nós tínhamos um padrão de 20 aulas. Então, eu tinha uma escola que tinha 2 padrões, eram 40 aulas. Eu não era efetivo, mas eu tinha, eu dava todas as aulas. 40 aulas, não eram 32, 16... eram 40 aulas dadas. Então eu fui... o primeiro curso que eu fui fazer em Curitiba. Foi esse que nós fomos fazer, um curso de recreação em Curitiba, ficamos uma semana na Cetepar. Mas eu acho o seguinte oh, a gente se ilude no começo de querer só trabalhar, só dar aula, e esquece um pouquinho a parte mais pedagógica, de avanço do professor, esquece de curso, esquece de [inaudível] sabe, não dá muita atenção pra isso, tá. Quando eu voltei pra cá, eu também não consegui me encaixar logo no começo, então eu comecei a fazer Geografia, depois fui dar aula em Reginópolis, aí que eu comecei, todos os cursos que eu tive oportunidade de fazer eu fiz. Então, eu acho o seguinte: se você tiver que parar, você vai parar naquele, naquilo que todo mundo criticava esse professor de Educação Física lá atrás, que era o professor do "1 - 2". E era

verdade porque não saía do “1 - 2” também, né. Eram aqueles exercícios e era sempre aquilo.

“1 - 2” porque eram os mesmos exercícios...

Sempre os mesmos exercícios, né. Eram aqueles exercícios sempre, sempre aquela coisa, sempre aquele batidão, não tinha um... isso não evoluía. Então, quer dizer, hoje nós temos bastante curso, tem curso pra quem quer crescer, né, dentro da profissão, curso... A Educação Física tá um campo maior, o que não era. Na época ou você dava aula ou com muita sorte na sua vida, se você tivesse, pra ingressar num clube. Não tinha. Hoje tem academia, hoje tem *personal*. Então, mas pra isso, tem que tá bem preparado. Para lá, vai parar na vida.

É importante para o professor se manter sempre nesse processo?

Reciclar, tem. Tem que tá sempre em contato... E o professor... bom, o professor, como todas as áreas. Toda vez, e isso eu sempre digo pro meu filho. Todas as vezes que nós tínhamos um curso, aqui na Diretoria, porque nós só saímos pra São Carlos, fomos fazer um curso em São Carlos, depois que eu tô em Bauru, fomos fazer um curso em São Carlos uma vez e só. Nunca saí também, sempre dentro aqui de Bauru. Parece que dá uma balançada no professor. Quando ele volta, pelo menos no princípio, sabe, ele vê, foi feito isso, foi feito aquilo, então ele vai, então ele prepara, sabe. Sai daquela mesmice de sempre, né. E a gente acaba fazendo, né. Você vê, material novo? Eu, material novo que eu tenho são uma coletânea de livro de uma professora de Curitiba, faz uns três ou quatro anos, antes de eu ir para a Diretoria de Ensino. Então agora você volta, daí você percebe e aí você fala “puxa, tudo de novo!”. Então, se tá na mesmice tal, sabe, então é por isso que tem que reciclar.

O senhor tem participado de práticas de formação continuada? O senhor falou que sempre participou, né. Atualmente o senhor tem participado de alguma?

De todas. De todas que tiveram sim. Agora não, ultimamente não. Mesmo porque Bauru nos últimos tempos, desde que eu vim pra cá não teve mais, e depois eu fui pra Diretoria, também não participei. Então, realmente nesses últimos tempos não.

O que tem diferenciado e o que diferenciou as propostas de formação continuada, os cursos que o senhor fez no decorrer na carreira, da formação inicial do senhor?

[silêncio]. Que tem, tem, né. Sempre tem, sim. A mudança realmente vem depois, né. Essa mudança mais pesada, vamos dizer assim, foi depois, né, de quando começou. Mas tem sim, teve bastante. Agora, se julgar se foi pior ou melhor... porque questão de critério mais, né, eu acho que quando você fala de começo lá, depois você vem pra cá e você começa a trabalhar, pega a mudança. Muitas você fala assim “ah, professor é resistente à mudança”. Eu não sei, né, que a gente não mudou porque é resistente à mudança nesse sentido, né, mas... [inaudível]. Não sei, de repente é porque a gente não foi bem encaixado nisso.

E qual papel o senhor atribui à escola com relação à formação do professor?

Na escola...?

É, qual seria, na visão do senhor, a função da escola para a formação dos professores?

Desde, desde o fundamental I?

Isso, pensando no ensino básico, no ensino fundamental. A escola, que posição ela deveria assumir, que postura, com relação à formação de seus professores, né, essa formação ao longo da carreira?

Tá, entendi. [silêncio]. É... sabe, agora vou falar um negócio assim mais pessoal. Se você conversar com alunos de 5^a a 8^a séries, de 1º, 2º, até de ensino fundamental e ensino médio, se você perguntar – eu falo, eu sei o que eu tô falando, tô respondendo pra você, porque eu faço isso. Nessa escola aí eu falei assim: “quantos de vocês gostariam de tá aqui na frente como professor e vocês sentados aí fazendo o que estão fazendo?”. Você não vê aluno levantar. Então, eu acho assim, que os próprios alunos, eles é... eles não valorizam mais os professores. Eles não valorizando o professor agora, eles não valorizam a profissão lá na frente. Então, acredito até, não jogando... como costumam dizer que tudo a gente joga nas costas dos pais, da família, dizendo “vem de casa, vem da família”. Mas eu acredito que enquanto a gente não valorizar a escola, o aluno não aprender a valorizar o professor, enquanto a escola não começar a valorizar o ensino, que tem isso aí também, eu acho que vai ser muito difícil orientar esse tipo de... de mostrar pra eles uma visão futura de professor, pra eles serem professor, eu não acredito. Eu acho que a profissão de professor hoje ela tá... decaída. Porque eles não têm entusiasmo nem com a escola e nem com o profissional que está lá na frente. Então, com relação a isso aí, eu acho que, que fica difícil trabalhar no sentido de orientar, no sentido de você dar um pouquinho de motivação pra eles terem uma boa visão do professor, é difícil. Nessas novas gerações que tá de 5^a série pra adiante agora, eu acho, eu acho que vai cair muito.

E o senhor acha que a escola investe no professor pra ele fazer cursos?

Não. Nem a escola, nem o Estado.

Nem a escola, nem o Estado?

Não. Nem a escola, nem o Estado.

No projeto pedagógico da escola e mesmo durante o HTPC está proposta a formação continuada dos professores? É desenvolvida?

É, aí, dentro da proposta e dentro do HTPC, já que você tocou no HTPC, ainda, por exemplo, nessa escola ainda a gente trabalha bem. Nessa escola aqui a gente ainda tem... é uma escola muito comprometida, é bastante comprometida. Aquela outra que eu to lá em cima também... Não que sejam só as duas que eu tô que são boas, eu sei que têm escolas aqui em Bauru que, realmente, são escolas bem comprometidas com o funcionamento, com o que se propõe a fazer, como com o

professor dentro da sala de aula, valoriza. Tem, tem muitas escolas, mas... aqui não tem não, aqui não tem.

Investimento na formação, em cursos não tem?

Não, não.

E o senhor acha que deveria ter?...

Eu acho que tem que ter. Eu acho que tem que ter. Sabe, seria um estímulo. Mesmo se você, mesmo se você falar assim, ah, aqui nós temos mania de falar, dentro da Educação Física, né, quando a gente ia fazer curso, lá: "Ah, puxa..." – bom vou citar porque é verdade: "quem é o professor [...] pra dar curso pra gente?!"". A última vez que nós fizemos curso aqui na Diretoria de Ensino, foi um curso que deu um... era, era pra ser feito uma coisa, depois no fim a convocação saiu errado, ao invés de ir somente o fundamental I, foi fundamental I, foi ensino médio, foi todos, todos os professores foram...

No mesmo curso?

No mesmo curso. Aí desvirtuou um pouco, aí depois no fim nós acabamos, bom nós temos bastante amizade, nós sentamos lá na hora, conversamos, acabamos ajeitando, fizemos alguma coisa.

E sobre o que seria esse curso?

Ele queria fazer uma coisa... inclusive ele montou umas apostilas, muito bem feitinhas, que era assim um tipo de trabalho com o ensino fundamental, que ele queria fazer. Inclusive tinha elaborado umas apostilas e distribuiu pra nós... era sobre isso. Então... eu não sei, foi naquela época que essa turma que ta aí que tem uns três anos agora que ingressou. Então, nós conversamos muito porque essa meninada nunca entrou numa quadra pra ter crianças dentro duma quadra e estar dentro duma quadra com crianças. Então, a gente achou que pudesse é... ajudar; montar uma apostilinha, passar alguns exercícios recreativos, de recreação, aquela coisa pra eles, pra dar uma base pra eles. No fim acabou esse curso, acabou saindo isso aí. Depois um... foi justamente na época da, da escola integral, aí bagunçou de uma vez, né, porque daí escola integral... sabe, aí ficou... O último curso que nós tivemos foi sobre turmas de treinamento, depois não tivemos mais. Então, vamos dizer que isso aí... três anos garantido que nós não temos uma atividade de... nada.

Nesses últimos três anos nenhuma...

Nesses três anos não. Eu fiquei dois na Diretoria de Ensino, depois voltei, sabe, então, não tem. É... se tem alguma coisa, tipo Unesp que tem faculdade, tipo Anhanguera que tem, que é particular e tem essas coisas, tudo, na faculdade, se eles fazem, é fechado. Porque a gente não vê muito curso aberto. O último curso que eu sei que teve pós-graduação foi na, na FIB, foi de musculação e um de personal, né, que teve. Mas... eu não fui porque meu filho fez também, fez bacharelado e agora tá concluindo licenciatura e na época eu... o professor que dava aula, o professor [...], tudo, pediu pra me convidar, pra saber se eu queria fazer, mas...

O senhor não vê muitos programas, muitas ações voltadas para os professores que está atuando?

Não, verdade, verdade. Então, a gente fica realmente meio desiludido. Não é porque a gente fala que vai encerrar, eu não vou encerrar, sabe. Eu não vou encerrar. Eu, nós já estamos comprando aparelhagem, estamos montando... estamos montando uma academia, meu filho, né. Então, eu não vou parar, então, pra mim... Agora, terminou, do ano que vem em diante, eu já vou pensar em termos de fazer uma especialização em musculação, em *personal*... alguma coisa eu vou ter que... quer dizer, agora ele termina esse ano a licenciatura, né, conclui agora a licenciatura, então aí eu vou começar investir em mim um pouquinho de novo, que agora é minha vez [risos]...

É a nova fase, né?

É a nova fase, claro. Então é isso. Mas, eu acho que tem pouco aqui em Bauru. Pode ser que tenha alguma coisa, assim, dentro de alguma faculdade... agora, aberto...

Essas ações que o senhor falou foram desenvolvidas pela Diretoria de Ensino?

Essas que eu falei pra você agora, foi, foi pela Diretoria de Ensino, foi pelo professor [...] que fez a convocação, ele era o ATP na época.

ATP o que significa mesmo?

Assistente Técnico Pedagógico. Dá suporte, deveria dar suporte pedagógico para os professores da área [risos].

Partiu então da administração dele essa ideia, né...

Isso.

O senhor já participou alguma vez da elaboração desses programas de formação continuada?

Não, da elaboração não.

Elaborar... nunca participou?

Não. Elaborar, nunca participei não.

O senhor acha importante que os próprios professores assumam essa posição de elaborar os cursos de formação, de participar da elaboração e não só, por exemplo, como o senhor disse, né, que o professor [...] elaborou para os professores e, no fim, vocês acabaram também participando, de certa forma, né, da elaboração?

É, não foi um grande dia de curso...

E os professores participando, sendo mais autônomos, elaborando esses programas, esses cursos, o senhor acha que traria mais resultado?

Ah, eu acho que sim, eu vejo que sim. Porque é o que a gente fala, né, na hora que você entra, que você vai pra escola, que você fica envolvido com a escola, se você, primeiro, se você não se dispor a fazer, você fica acomodado. Se acomoda mesmo, então você fica naquela mesmice e vai embora. Então, eu acho que deveria sim, deveria ter alguma coisa sim que é pra...

Valorizando a própria experiência dos professores?

Mesmo porque, mesmo porque, como eu te falei que agora eu fiquei sozinho, dos velhos aí, né, eu tô sozinho [risos]. Então essa meninada tá com outra cabeça, sabe. Se você conversar uma hora, nessas entrevistas, com esses que estão começando agora, que estão com três, com quatro, com cinco, até eu sei lá, dez anos de magistério, eles não têm objetivo de ficar. Eu sei porque eu já conversei com vários, alguns desses já saíram fora, sabe, já pediram exoneração do cargo e já partiram pra outra. Mas eles gostam, vamos dizer, eles estão mais fresquinhos ainda, né, na escola, eles têm mais interesse realmente, não que os velhos não tivessem, teve sua época também, né [risos]...

Os cursos de formação que o senhor participou contribuíram para a prática pedagógica, para a ação pedagógica do senhor?

Contribuíram... sempre precisa, né.

É? De que forma o senhor acha que contribuíram?

Primeiro: sempre quando você faz, eu sempre digo isso, sempre quando você faz um tipo de investimento, de estudo em você, você já está... com a própria atualização você já modifica, né, você já vem com outra cabeça, você já se prepara, você... dá uma movimentada, de qualquer forma acaba fazendo isso. Então ajuda, nesse sentido acaba ajudando, mesmo se for pra mexer um pouco com você, né, acaba sendo bom.

E quais conteúdos e estratégias de ensino o senhor trabalha com os alunos, de uma forma geral?

Tá. Aqui é diferente da outra. Aqui, nós temos a divisão, a aplicação nossa de 1º a 2º tem os objetivos de coordenação, lateralidade, mas em cima de jogos recreativos. Nas 3ª e 4ª além da continuidade desses trabalhos, aí a gente começa já um pouco mais da prática esportiva, né. Já na 5ª série, da 5ª série em diante, da 5ª série até a 8ª a gente sempre com esse propósito, né, da formação integral lá, mas aí a gente já volta lá pro atletismo, né, daí você fica mais baseado na parte esportiva. Lá em cima nós trabalhamos com a parte teórica, tá, lá na escola [...] nós trabalhamos com a parte teórica, uma parte teórica e uma parte prática. Nós temos duas aulas conjugadas justamente pra trabalhar isso aí. E nós fazemos um trabalho em cima daquele programa, que nós já tínhamos lá... quando veio esse programa do Estado, né, da Secretaria mandando usar o caderninho pronto, nós já tínhamos esse programa lá, nós já trabalhávamos desse jeito lá. Então, é...

E aqui nessa escola também...

Aqui nessa escola eu tenho só de 3^a a 4^a, né, então esse trabalho que a gente faz, de coordenação, lateralidade, é esse trabalho de desenvolvimento motor e tal, e, um pouquinho mais da parte, também já puxo um pouquinho da parte esportiva, também iniciação da parte esportiva.

É... de que forma o senhor acha que os cursos de formação continuada contribuíram para o aprimoramento profissional do senhor? Para o desenvolvimento da sua carreira?

[silêncio]. O que eu poderia falar pra você, não?... Basicamente, é o que eu falei pra você, eu acho que mexeu um pouco mais com a estrutura do velho, acho que, né, deu uma melhorada nisso aí...

Sempre traz coisas novas?

Isso, isso.

Bom, fale sobre o processo de desenvolvimento da sua carreira docente, quais são ou quais foram as suas necessidades, angústias, dilemas em todos esses anos de carreira...

Tá. É, no começo, o que eu falei, né, eu fui para uma cidade que nem quadra eu tinha. Então, eu não posso falar assim que eu tinha uma bola, porque não tinha, nem quadra eu tinha. Era chão batido, era saibro batido. A quadra quem fez fui eu. Arrumamos com a Prefeitura um menino lá, fizemos o alicerce. Quer dizer, então, eu realmente comecei a carreira lá de baixo, da quadra, né. Tinha uma boa formação, porque a nossa faculdade na época era muito forte, era uma faculdade excelente [inaudível], bons professores e o nível da faculdade era muito bom, então nós fomos preparados, sabe. Só que no começo é assim, tem aquele negócio de você ser profissional, trabalhar. Só que eu deparei com um lugar, com uma escola sem quadra, sem nada, tive que começar do zero, sabe. Quando eu vim pra cá, eu achava que a realidade ia ser outra, falei bom, agora eu chego, né, quando eu comecei a trabalhar fui pra Reginópolis, mas era a mesma coisa. Mudança de escola para escola na época era [inaudível]. Nós nunca tivemos material adequado pra trabalhar. Isso sempre foi uma falha. Teve um ano que um governador aí encheu as escolas de bola. Tudo bem, é fundamental ter bola é porque é o coisinhas deles né, o cognitivo lá que mexe lá e tal né, tudo bem, né. Mas, você tem um monte de coisa pra dar, de conteúdo. E se precisar de alguma coisa, algum aparelho, você não tem. Hoje não. Hoje a escola tem corda, tem bola, tem... enfim, dá pra trabalhar. Mas, a gente sempre espera que melhore. Quando eu fui pra Iacanga... Iacanga tem um senhor de um ginásio de esportes que todo professor dava aula. Quando eu fui pra lá, o prefeito resolveu reformar o Beira Rio, tirou tudo o assoalho, tirou tudo... quer dizer, continuei numa quadra descoberta, continuei dando aula... sabe, mas nunca desanimei não, não foi pela falta de material, sempre trabalhei bem, nunca tive problema com escola, tá. E eu sempre achei que a gente pudesse ter uma escola mais bem aparelhada, que pudesse ter uma quadra coberta, aparelhagens que melhor a gente pudesse trabalhar. Eu trabalhei na escola [...] e trabalhei na escola [...], que é uma escola super bem organizada e sempre foi a mesma coisa. O sofrimento sempre foi o mesmo, sabe. E agora piorou, né, porque além de tudo isso

aí você tem a falta de apoio. Não aqui. Aqui tem uma direção boa, quando você chama atenção te apoia. Se precisar de alguma coisa, material a gente tem o suficiente pra trabalhar direitinho, mas a gente sabe que tem lugar que nem isso tem. Tem colegas da gente que passa isso e eu sei o que é passar tudo isso. Agora, cada vez o alunado vai ficando pior, tem aquelas escolas cada vez pior. Você... não te respeitam mais. A aula de Educação Física que é o xodó, ainda continua sendo o xodó, você tem que brigar com eles de vez em quando, você tem que encarar eles porque eles não te obedecem, não cooperam. Você tem que impor, às vezes, ser um pouco mais agressivo, pra poder manter um pouco de disciplina. E a gente vai... é, se eu falar "tá em fim de carreira", não é porque está em fim de carreira, mas é que vai magoando, né, eu fico chateado. Então, eu acho que pra quem está começando agora, vai ser duro. Eu acho, eu acho.

E com relação à formação do professor, os cursos, todas as atividades voltadas para a formação do professor, para o seu desenvolvimento, ao longo da carreira do senhor quais foram as maiores necessidades, os maiores problemas que o senhor enfrentou?

É, como eu disse pra você, a gente fala do material, mas material não é tudo. Realmente, o que falta pra gente é ter um pouco mais de... deveria ter um pouco mais de, porque... de atenção, não da escola, a escola você sabe que ela é limitada. A única coisa que ela pode fazer é... vamos supor, nossa escola aqui, nós não temos é... se eu faltar, se o professor [...] faltar, no caso nosso, professor de Educação Física, de Educação Artística, quem tem que suprir é o próprio professor da escola, da sala, então, né. Mas, se você, se tiver um curso e se você for pedir pra ser dispensado, você não vai ser, você não vai ser. Então, esse é um motivo, nessa escola. Se você vai fazer numa escola de ensino fundamental II ou de ensino médio, se for convocação você vai, se não for, você também perde. Então, não tem essa atenção que eu acho que deveria dar no... que o Estado deveria dar, que a Secretaria deveria dar para o profissional, não só pra Educação Física não, aí é pra todas as áreas. Você não pode sair da escola! Eles não oferecem pra você, e quando você tem alguma coisa, você não pode, você fica obrigado com a escola. Ou você perde o dia de serviço ou você perde o curso e quem precisa da profissão, dos 'caraminguados', né, profissionalmente, acaba deixando, às vezes, de fazer um curso, de ir se atualizando por isso. A escola muitas vezes... culpam a escola, mas a escola, a escola também depende da... da Secretaria de Educação. A nossa Diretoria... é a estrutura. A Diretoria depende da Secretaria, nós dependemos da Diretoria. A Diretoria fala "não pode", pronto e acabou, fica parado nisso mesmo. E a gente fica sempre de mãos amarradas pra fazer curso. Bom, foi lá trás, você perguntou, eu falei se tivesse, por exemplo, cursos a noite que a gente pudesse fazer, mas faz muito tempo que eu não vejo nada nesse sentido. Então, né...

E, com base em sua opinião e nas suas experiências, descreva como seria a formação continuada ideal para o aprimoramento profissional e para a prática pedagógica do professor de Educação Física.

Você sabe como devia ser, independentemente de ser... o problema da Educação Física que eu vejo assim, oh: nós, atualmente eu vejo as escolas desassociarem na área da Educação Física, a prática da teórica. Hoje nós estamos trabalhando com muita Educação Física teórica, que é excelente, mas desassociou da prática. Então,

você vê uma faculdade que dá um curso a noite, tem cursos a noite de licenciatura em que os alunos só estão fazendo estágio numa escola. É bom estágio? Tem que ser. Tem que ser bom, porque o aluno ali ele vai ter pelo menos a visão do professor de Educação Física dentro da quadra, apesar de muitos de nós já passamos aí pelas experiências de ser aluno, né, de Educação Física e guarda muitas vezes na memória, né. Mas, eu acho que deixou muito isso aí, então penso assim que deveria voltar. A escola deveria ser obrigada a cumprir... Barra Bonita, se eu não me engano, eles fazem primeiro a parte teórica e depois vão começar a fazer a parte, a parte técnica, a parte prática. De tudo, né, do atletismo, do basquete, do handebol, então eles partem para... só que depois eles fazem a parte prática. E tem muitas das nossas faculdades aí que não tão trabalhando desse jeito. Então, eu vejo desse jeito isso aí, que deveria ser dessa forma, o conteúdo junto com a prática.

Isso na formação inicial, né? E depois que o professor já está atuando como seria o ideal?

Trabalhando?

Isso, depois que ele já está trabalhando?

Trabalhando, tá. Você vê que isso suficiente é pra ele trabalhar. Pra ele dominar uma quadra, pra ele saber dominar uma quadra, saber se colocar numa quadra, muitas... todos os que passaram na minha mão, uma coisa que eu exigia deles: que ficassem observando. O comportamento do professor e dos alunos dentro da quadra. Porque você vê, às vezes, você vai dar, sem crítica profissional, mas isso porque não foi passado pra eles. Você vê um professor dar, por exemplo, um tipo de exercício, aquecimento que nós usamos bastante pra ganhar tempo, dá um aquecimento em volta da quadra, assim exercícios, né, andando, correndo e tal, você vê o professor ele fica totalmente perdido dentro da quadra. Ele fica fora da quadra, ele fica num canto da quadra, nunca se posiciona direito e isso a gente aprendeu. E eu acho muito importante que ele consiga dominar a classe toda, então é um exemplo. Então, todos os que fizeram comigo, eu sempre passei isso pra eles. Nunca observei, não conheço, ainda não fui assistir nenhuma aula de um deles pra ver se aprenderam isso [risos], mas eu acho importante isso. Então, agora, se você pegar lá e colocar o professor, o futuro professor, dentro de uma quadra, na prática e mostrar pra ele como que é, quando ele entrar dentro da quadra, ele vai estar em casa. Posso citar um exemplo pra você? Eu trabalhei, ele não foi meu estagiário, não foi nada, mas ele foi o primeiro ano, apesar de ter sido um excelente atleta, jogador de basquete, passou no concurso, agora ingressou, ele era simplesmente perdido, ele era simplesmente perdido, a gente falava assim pra ele, "oh, vai lá, faz isso, faz isso, segura tua turma lá, olha como é que tá acontecendo ali, olha o que tá acontecendo" e ele foi assimilando. Nós trabalhamos um ano juntos e eu acho que ele melhorou muito a postura diante dos alunos, mas porque a gente chamava a atenção, numa boa, conversava, falava, e ele nunca achou ruim, sabe, hoje eu não sei como é que ele tá... Então, eu vejo isso aí, o que tá faltando dentro da... formar o professor de Educação Física, pros que vão começar agora é isso aí, mais conteúdos na prática.

E para aqueles que já estão trabalhando?...

Atualização. E deixar que eles façam bastantes cursos. Aqui em Bauru, um exemplo, a maioria é tudo professor novo, tudo novo. Pode ver o tempo de magistério deles aqui... Só da turma do professor [...], que acabou de se formar e já veio direto pra escola, tem onze. Tem um universo grande pras escolas de Bauru, tem onze! Não são maus profissionais, não é isso, o professor [...], por exemplo, é um excelente professor. Ele entrou aqui, veio lá do SESC né, ficou um tempão lá, então, sabe, tinha a essência já da quadra, sabe.

Entrevistado: **Professor 3 (P3)**

Data: **20/05/2009**

Duração: **33'05"**

Idade: **32 anos**

Sexo: () F (x) M

Formação acadêmica

Curso: **Licenciatura Plena em Educação Física**

Instituição: **Pública**

Ano de Conclusão: **1998**

Pós-graduação: **Lato sensu – Especialização em Treinamento Físico Individualizado**

Instituição: **Pública**

Ano de Conclusão: **2004**

Docência

Tempo de docência: **2 anos e meio**

Tempo de atuação no Ensino Básico (Ed. Física Escolar): **idem**

Séries para as quais leciona atualmente: **5ª série ao 2º ano do ensino médio**

Atua em outras esferas/campos: (x) Não () Sim, rede pública municipal

() Sim, rede privada () Outros: _____

Para você o que significa formação profissional continuada?

Formação profissional continuada. É você sempre estar procurando fazer cursos, sempre estar se atualizando. É... procurar novidades, às vezes, não é somente fazer cursos ou é... de especialização, não só fazer pós, congressos, mil e uma coisas... ler artigos, revistas, sempre estar procurando alguma coisa para se atualizar, né, coisas novas. Continuamente estar adquirindo conhecimento.

E qual postura o professor deve adotar com relação a sua formação ao longo da carreira, na sua opinião?

Que ele deve adotar? Com relação a isso?

Isso.

É o que eu disse, sempre buscar conhecimento, procurar ler, fazer cursos. Isso seria o ideal, né, mas nem tudo é possível fazer: pelo tempo, não dá, pelo custo, não dá, é... por fatores que sempre impedem que você consiga. Um exemplo: educação Estadual, né, deveria ser fornecido aos professores, entendeu, cursos da DE. A Diretoria passar "oh, vai ter curso de... sei lá, é... sei lá, o handebol", um professor não sabe handebol, não custa ir lá fazer um curso de handebol, se atualizar pelo menos regras que mudam, sempre muda alguma coisa. Mesmo que não mudou nada, chamar o professor lá, porque, às vezes, é uma modalidade que o professor gosta e não teve a oportunidade de aprender, né, então, ele vai pra DE, faz o curso e aprende aquela modalidade. Então, já se atualizou alguma coisa, já aprendeu alguma coisa a mais. E, só que pela política atual isso não ocorre, porque não pode tirar o professor de sala pra fazer o curso, e, Educação Física principalmente que tem que ter a prática, os cursos que são oferecidos hoje é tudo internet, videoconferência, então como que nós vamos fazer um curso de Educação Física, sei lá, de qualquer modalidade esportiva, só assistindo, entendeu, conversando? Não dá, é impossível isso.

Perde a especificidade...

Perde. A educação hoje é muito assim voltada assim pra, pra leitura e escrita. Eles querem que todas as disciplinas trabalhem isso, sabe, leitura, escrita e matemática. É legal discutir essa possibilidade de trabalhar? É. Mas eu acho que o fundamental da Educação Física é o movimento, entendeu. É a pessoa adquirir movimento do seu corpo, toda aquela história, né, que a gente aprende na faculdade e acho que isso não dá. Sabe, eles querem pregar uma coisa, mas na prática eles colocam outra, sabe. Então, tudo isso dificulta, especialmente pro professor de rede pública, assim.

Certo. E você tem participado de práticas de formação continuada? Quais práticas, com que frequência?

Então, não. Desde quando eu comecei a atuar, né, não tenho participado de nada. Não fiz um curso, não fiz nada. Antes de ter entrado na... pra dar aula, né, no Estado, eu fiz uma especialização na *universidade x*. Não tava nem atuando na área, mas abriu, né, um... que não tinha aqui em Bauru, né, mas daí abriu dois, três cursos e eu fui fazer um deles.

Em qual área você fez?

É, especialização em treinamento físico individualizado. Fiz esse curso, mas fazem quatro anos já... 5 anos, 5 anos que eu fiz. Então, se for ver faz um bom tempo. Entendo, como eu não tava na área mesmo, nem atuando, deixei. Agora eu voltei, quer dizer, você tem até vontade de fazer, né, aí eu peguei com a menina que faz estágio aqui um panfleto da FIB pra ver, né, o que tem lá de pós, né, essas coisas. Mas você vê a carga horária, tudo, e o custo, você acaba desanimando de fazer. Então, isso vai te impedindo.

Qual avaliação você faz, então, dessas ações de formação continuada que vêm sendo oferecidas? Essas que você tem conhecimento?

Então, aqui em Bauru, o que tem geralmente é particular. Então, seria ótimo fazer, mas o custo impede muito a gente de fazer. Professor do Estado não ganha bem. Ganha assim, se você for ver pra ficar, ele investir nele fica muito difícil, ele tem que largar algumas coisas, os gastos básicos pra fazer um curso. E se tiver, por exemplo, na Unesp, às vezes pode até ter, mas não chega pra gente, né, se tiver alguma coisa não chega. Então, acaba não fazendo.

Qual papel você atribui à escola com relação à formação em serviço?

Papel que eu atribuo à escola?... [silêncio]

Qual a função da escola, na sua visão, com relação à formação dos professores?

De professores? Então, eu acho que é exatamente isso. A DE tinha que proporcionar isso daí, entendeu. Cursos, é... chamar o professor lá... Tem um cargo na DE que mudou o nome, antes era chamado ATP, era um professor responsável por cada disciplina. Então, tinha um só pra Educação Física. Então, se tivesse alguma dúvida ou... você ia lá conversar com ele, entendeu. “Oh, preciso de tal

coisa", ele te ajudava a levantar material. Às vezes, ia na escola pra saber como que estavam as aulas. Mas, teve um professor que veio aqui comigo e falou que aqui nem esse professor tem na DE, entendeu. Então, se precisar de alguma coisa, um suporte, de um profissional lá, não tem, entendeu. Então, o Estado fica assim: "você tem que fazer isso, não faz aquilo, não sei o que lá", só que daí ele não te proporciona condições pra você fazer. Então, é... você já viu o, o currículo que vem do Estado que você tem que aplicar? Você já viu o caderninho de atividades que tem, você já viu?

Hum, hum.

Então, um exemplo: eu, trabalho aqui futebol, voleibol, isso você procura trabalhar algumas coisas lá. Quer dizer, como que tem lá no currículo, o caderninho é de atividades de acordo com o currículo básico, e como tem lá, por exemplo, esgrima. Como que eu vou pegar, vou trabalhar esgrima com eles, entendeu, se eu nunca vi isso?

Você acha que é muito desarticulado?

É. Então, "oh, você tem que trabalhar isso". Bom, tem que trabalhar? "É, mas nós vamos, agora, oferecer o curso pra vocês trabalharem com isso". Sabe, tipo, é... GRD. Eu tive alguma coisa de GRD na faculdade, mas porque eu quis participar, mas é o básico, entendeu. Agora, pra aplicar GRD com eles a escola não tem material de acordo, daí tem lá exercício pra você fabricar isso daí. Agora, a fita de GRD é uma coisa, como que eu vou tirar tira de jornal e falar "isso daqui é a fita de GRD?", não tem nada a ver. Então, desestimula até você fazer essas coisas. Então, são coisas assim, é... eles não dão soluções, assim, não tem um curso pra você se preparar, dar conhecimento pra você trabalhar, entendeu. Você fala assim oh, "eu vou trabalhar um conhecimento, alguma, algum esporte", que eu não conheço? Daí vão surgir perguntas e eu não vou saber responder, aí, vão falar "ah, professor pesquisa", entendeu. Mas, pesquisar ali regras é uma coisa, né, do que ter o conhecimento pra falar "oh, é isso, isso, assado", trabalhar uma metodologia pra desenvolver a iniciação no esporte, entendeu, tudo isso é... falta, falta tudo isso. Então, não as escolas, a unidade escolar, né, mas o sistema educacional.

Você tem conhecimento de alguma ação de formação continuada que a escola tenha investido para os professores de Educação Física? Por exemplo, no Projeto Político Pedagógico está prevista ou durante o HTPC?

Então, no HTPC é mais assim amplo, é mais para todos os professores. E o que o Estado mais é... enfoca é realmente isso, é leitura e escrita, entendeu, então é mais isso. Às vezes, tem alguma coisa de Educação Física? Tipo, teve agora: "oh, vai ter o dia do desafio", entendeu, mas não chega nada assim, "ah, isso é de Educação Física", sei lá, um texto assim.

Uma proposta exclusiva para a Educação Física não tem, de formação?

Não, pra formação em Educação Física não. Pode até ter assim, chegar alguma coisa, "oh, tem que trabalhar tal coisa", mas e o que vem junto com isso daí, entendeu? Vamos trabalhar, vamos, e aí, como? É tipo assim oh, "toma, se vira". Por isso, que o professor chega e não faz, ele cumpre aquilo que tem que fazer.

Aquela velha época que chegava o professor e jogava a bola e ir tomar cafezinho eu acho que foi tudo daí, sabe. Foi vindo, vindo, o professor foi sendo largado, largado, largado, ele falou “meu, vou fazer o que eu sei e já era, pronto”. Eu acho que tem muito assim, cobrança e, depois, fiscalização, né, oh, “deixa eu ver caderneta, vou ver se você fez, se aplicou”. Mas... os professores novos eu acho que até começam tentando fazer alguma coisa, sabe, ensinar alguma coisa, alguma modalidade esportiva, apesar que os alunos não querem, eles querem futebol os meninos só, até as meninas agora gostam de futebol, então elas só querem futebol. A época em que menina, menina era vôlei, pelo menos aqui não tem. Mas, acontece que se você for seguir o caderno de atividades, né, você é... mostra pra eles várias modalidades, porque é o que o governo quer hoje, né, assim: conhecer é... vários tipos de movimentos, então, conhecer vários esportes. Só que os alunos não se aprofundam em nenhum, pra saber. Ficam sabendo o que é o voleibol, o que é o basquetebol, o que é o handebol, só que eles não sabem jogar nada porque vem ali, é, várias atividades pra você fazer, mas não dá pra você pegar, por exemplo, 5^a série, 5^a e 6^a principalmente, né, começar o básico do basquete, o básico do vôlei, ir treinando eles pra quando chegar na 7^a e 8^a saber jogar. É mais ou menos assim: 5^a série, 1º bimestre é... faz de conta, basquetebol. Então, você começa a dar, depois o basquetebol vai demorar pra vir de novo, e quando vier depois lá pra frente, igual veio agora que eu vi no... que eu me surpreendi no caderninho do, da 8^a, era para analisar um jogo de basquete, sabe, analisar as jogadas, o que fez, o que não fez, é... se você tiver como técnico de uma equipe de basquetebol e seu time tiver perdendo de tantos pontos, o que você faz, muda taticamente... mas ele não sabe nem jogar! Quem dirá como analisar taticamente! Às vezes, nem professor conhece tanto assim uma modalidade pra fazer isso. Então, é muito, assim, longe as coisas que eles falam daquilo que se põe em prática. Então, o professor começa a fazer isso, é... às vezes, já desestimulou, dá o que quer e registra lá, né, o papel aceita tudo, registra.

Bom, a rede pública estadual de ensino não tem promovido programas de formação continuada, então, né, como você citou no começo, né? Por meio da Diretoria de Ensino, Secretaria de Educação...

É, pelo menos, assim, nesses dois anos e quase meio que estou, porque antes eu trabalhava de 1^a a 4^a série, né, em outra cidade, lá em Promissão, também não teve. Sabe, eu fiquei dois anos lá, quer dizer eu entrei novo... acho que é que nem numa empresa. Se você chega numa empresa nova, a primeira coisa que tem que fazer é alguém te chamar e falar: “olha, você entrou aqui então o seu setor é esse, aqui a gente trabalha assim, assim, assado”, entendeu. Eu entrei, como outros, pelo concurso. Ninguém foi chamado pra conversar. Não foram apresentados, entendeu. Não é porque você fez o concurso, que eu respondi lá e acertei e passei, que eu sei como está sendo trabalhado o sistema hoje, entendeu. Então, o professor tinha que ser chamado, tipo, tem ATP? Então, chama todos os professores de Educação Física que entraram agora, mesmo os que eram ACTs, né, que eram... vamos chamar todos e conversar com eles, vamos apresentar. Não. Eu fiquei lá dois anos, o que eu fui aprendendo foi com os professores antigos, entendeu, se está certo ou errado. Não, “tem que fazer isso, tem que fazer assado”, “oh, preencher uma caderneta é assim”, entendeu. Nem o básico não foi. Então... porque antigamente tinha, eles faziam cursos, só que o que acontecia, o professor era retirado da sala de aula, ele não vinha na escola, ia fazer o curso e, então, eles não querem tirar o professor, então não tem mais o curso.

E você já participou da elaboração de alguma proposta de formação continuada?

Não.

O que você pensa sobre o envolvimento dos professores nesse tipo de atividade? De participar também da elaboração e da implementação desses programas?

Oh, os professores, esses sim são os que mais têm que participar porque, você trabalhou numa escola, trabalhou prática assim já? Então, você vai fazer a parte teórica, daí vocês vão sentar, vai lá ler livros, tudo muito lindo, mas quando chega na prática não dá certo, entendeu. Isso aconteceu com o currículo e com o caderninho. Sabe, que nem, tipo, atividades, uma atividade pra... no 2º colegial, principalmente, no 3º eu sei que é assim, no 1º já tá sendo assim, que as aulas de Educação Física se eu for seguir o caderninho é só teoria. A parte prática, eles vêm pra quadra é pra fazer teste físico. Então, sabe, eu vou sentar com eles aqui e falar "gente, nós vamos fazer teste", "professor, mas a gente quer jogar bola". Sabe, Educação Física na escola é pra praticar esporte. Daí chega aqui 2º, 3º colegial, só teste, vou colocar teste de cooper, teste de agilidade, teste de 50 metros e acabou, vamos embora. No outro dia teoria, duas aulas sentado, teoria. Sabe, não tem nada a ver. Então, tem os dois que estão fazendo estágio aqui, eles viram, eles vão lá, vêm lá com os professores, conversa e tal. Aí vem pra cá, eles falam "como que nós vamos fazer isso?". Eu falo, oh, não dá. Vocês querem tentar fazer, sabe, tipo 8ª série tem uma atividade pra falar sobre capoeira, daí falou sobre capoeira e tal. Daí, tinha uma atividade que era pra brincar de pega-pega, sabe, dependendo da turma se for tipo alto astral que topa tudo, sei lá, você consegue, porque daí começam a brincar. Agora se for mais madura, sabe, que é... não dá, vão chegar e falar que pega-pega é coisa de 5ª, 6ª série, entendeu, você tem que... não dá pra você fazer isso. Então, quem faz muito isso daí, tinha que ir até quem faz a prática pra falar que a realidade da escola não é essa. Tem uma atividade no caderninho pra fazer salto com vara, então como eu vou fazer salto com vara aqui na quadra? Daí pede pra pegar alguma coisa pra adaptar colchões pra eles, pra não se machucarem. Aí se você não tiver é... a vara de... própria, que nenhuma escola vai ter, é pra você sair aqui e cortar um bambu e trazer. Então, vou pegar um bambu e vou fazer aqui. Daí beleza, eu consigo, interior eu consigo. Daí vai fazer, cai do bambu e se machuca, o professor é o responsável. Vamos ver por outro lado agora, uma escola do centro de São Paulo, onde o professor vai sair caçando um bambu ali? Então, o caderninho foi assim então, mais ou menos assim: "oh, nós estamos propondo uma atividade pra você", entendeu, "nossa parte nós estamos fazendo, você quer fazer, faz". Então, tipo assim, "oh, livramos a nossa". Você fala que não dá pra fazer, "dá, porque nós até propomos atividades", mas tem coisas assim que é impossível, nega a realidade. Pede para o professor ensinar os estilos do hip-hop. Sabe, eu sou mais novo, então, até sei, conheço hip-hop, vejo, né, mas e os professores mais antigos? Você vai falar de hip-hop pra ele, ele fica louco. Imagina ensinar todos os estilos de hip-hop? Eu fui saber que tinha outros estilos porque eu fui passar pra eles, mas, sabe, como que o professor vai ensinar, se não sabe nem dançar uma coisa normal do tempo dele, vai ensinar hip-hop? Então, a coisa é assim, sabe, tinha que o professor ali da prática participar.

Assumir também essa função de elaboração?

É, chamar pra, pra, sabe, formular, pra fazer as atividades, “olha dá certo isso daqui?”, “ah, na minha escola dá, minha criançada lá disso”, “ah, na minha não vai dar”. Lógico, não vai dar agradar a todos, lógico que não, mas tinha que ser algo mais coerente. Porque ficar seguindo livros antigos que... um exemplo né, na minha época, eu com quinze anos brincava de carrinho, né, ficava lá paquerando as meninas, mas brincava de carrinho. Hoje, se bobear, os meninos de 4^a série não brincam de carrinho mais... entendeu, então evoluiu. Então, ficar pensando em algumas atividades pra 8^a, 1^º colegial, não, eles não querem. Sabe, eu sento com eles aqui, fico conversando, o papo deles é sair, é meu namorado, meu marido, falar de marido, falar de sexo, falar com quem dormiu ontem, com quem vai dormir amanhã. É outra realidade, não é mais criancinha. Então, não adianta ficar colocando atividades assim que são é... aquele... crescimento e desenvolvimento humano. Mudou isso daí, o cognitivo deles é outro agora, Evolução, não são mais crianças.

E como são suas aulas, quais conteúdos e estratégias de ensino você utiliza com seus alunos?

Então, é... o que dá da parte teórica eu procuro fazer. Faço o que vem no caderno, faço pesquisa no, na internet, textos, é... imagens... que nem, do atletismo eu peguei bastante do YouTube pra passar, que teve no PAN, né, então eu mostrei corrida, mostrei saltos. Depois o que deu pra fazer aqui na prática, a gente fez, corrida, né, revezamento, deu pra fazer bastante coisa. E quando eles chegam no ginásio, 5^a, 6^a, né, 8^a, dá pra trabalhar alguns fundamentos ainda. No colegial a gente sentou, a parte teórica, também teve pesquisa, a gente fez, olhou revista e tudo. Mas, depois fazer algumas coisas não dá. Então, eu faço o que eu consigo, entendeu. E o que eles aceitam também. Porque não adianta sentar lá com eles e... eu vou ser realista né, ficar falando e eles tão lá viajando, sabe, daí eu falo, “bom, missão cumprida, sabe, missão impossível: cumprida”. Sei que eles não ouviram nada, não se interessaram, eu fiz de conta que eu passei e fez de conta que eles aprenderam, né. Então, o que sei que vai dar, fazendo brincadeiras, chamando a atenção deles vai passando, porque eles acham assim também: Educação Física é quadra. Até eles aprenderem que agora tem essa parte teórica, tem que passar... vai demorar algumas turmas ainda pra eles aprenderem. Depois eles vão se acostumar, daí fica mais fácil. Mas, por enquanto é assim, o que dar pra passar na teoria passa, pega textos, imagens do YouTube, é... passa música, né, pra analisar tipos de músicas, tudo, vai fazendo. Depois vem pra quadra e faz prática do que foi dado, né. Se for alguma coisa impossível, vamos partir pra outra, né, joga futebol, joga vôlei, joga basquete - basquete não dá porque ali não tem a cesta, destruíram. Mas eu fiz, consegui fazer, com a 6^a série eu consegui fazer os fundamentos do basquetebol, falei imagina a cesta aí, vamos fazer a bandeja, faz a bolinha bater no quadradinho aqui e vamos fazer, mesmo sem. Porque falaram que vão construir a quadra, eu tô na esperança, falaram que vão construir a quadra, “então, quando tiver e a gente tiver na 7^a, 8^a série, a gente já sabe o básico”, “ah, professor, então vamos lá, legal”. Aí fizemos o oito, fiz bobinho com basquete, vai fazendo assim, tem que dar um jeito.

Bom, fala sobre o processo de desenvolvimento da sua carreira docente, quais são suas necessidades, angústias, dilemas, desafios... Como vem se dando esse desenvolvimento?

Bom, fiz a graduação na *Universidade x*. Então, eu fiz a graduação, daí nunca, assim, procurei a área escolar, né, preferi a área de preparação física mesmo, trabalhar com esporte, daí eu fui para o Noroeste. Fui pro Noroeste, fui pra academia pra aprender mais sobre musculação. Daí vi que não dava, não aguentava mais tudo o que precisasse pedir, sabe, “pai, tô precisando”, namorando ainda, né, “pai...” então fiquei [cansado] de pedir tudo, pra ir no cinema, qualquer coisinha. Apesar que eu não saía muito, mas sabe, era chato, eu não gostava. Prestei um concurso, fui na trabalhar na EMDURB, na área de educação do trânsito. Tinha mais a ver com Educação Física, achei que ia gostar. Comecei a trabalhar, fiquei oito meses, de lá prestei concurso, também o salário era pouco e tal, e eles fizeram essa proposta, esse projeto de trabalhar educação no trânsito, mas não tinha um departamento, não tinha material, é... não tinha nada, sabe, você não tinha o apoio, você não tinha uma base e era só eu e uma senhora que entrou e ela era, a profissão dela era responsável pelo transporte da CESP, da CESP. Era uma senhora, então, ela não tinha nada assim da parte didática, sabe, pra passar pras crianças, então a gente tentava fazer alguma coisa, mas daí o setor que eu estava, os responsáveis eram dois engenheiros. Só que a preocupação deles real era o trânsito, apesar de nós atender, sabe, de tentar procurar, mas não dava e o único pessoal que apoiava nós era o pessoal da comunicação. Então, sabe, ficou uma coisa assim: engenharia e comunicação, uma coisa assim difícil. Eu falei “nossa, gente!”. A gente foi até fazer curso, em Campinas, vimos a cidade, o que eles tinham de trânsito lá, muito legal o projeto deles, só que vinha colocava aqui, daí muita burocracia, política, difícil, né, então, não foi. E eu falei “ah, isso aqui não vai pra frente” e o salário também, né, então eu falei “ah, vou prestar concurso”. Daí eu prestei concurso e entrei pra ser policial rodoviário, entrei e fiquei seis anos como policial rodoviário. Daí minha irmã foi prestar o concurso que abriu na área dela, né, e como abriu pra mim também ela me chamou pra ir. E eu fui prestar por prestar, passei, aí eu falei “bom, agora passei né, a vida familiar na polícia é complicado”, aí eu falei “vou melhorar a minha vida”. Resolvi ir pra educação, peguei uma cidade próxima, Promissão, você conhece Promissão? É uma hora e vinte daqui, perto de Lins. Então, eu falei “bom, vou pra lá”. Fiquei dois anos e vim embora pra cá. Agora que eu estou aqui tenho que me dedicar pra minha área, certo, mesmo que daqui um tempo “oh, tô com o [...] disso daqui, isso não leva a nada, não tem incentivo de nada, eu vou parar, eu vou pra outra área”. Enquanto eu tiver aqui tenho que me dedicar, fazer cursos, né, pra melhorar. O que falta é isso, cursos na DE, chamar os professores pra conversar. Não é chamar o professor lá porque, tipo, “oh, deu buxido lá, fez coisa errada, chegou aqui, agora vem conversar”. Não, agora já foi!, entendeu, não!, chama antes pra orientar, não importa que o professor tá de [...] de ouvir, não!, tem que ir. Senta lá, numa sala, no auditório, vamos conversar, chamar um, sei lá, um pedagogo pra conversar, da área educacional, chamar um psicólogo pra conversar com os professores, chamar especialista de basquete, das modalidades, sabe, passar... de dança, “nossa, eu detesto dança”, não interessa, não é sua área?, então vamos trabalhar. Se você vai aplicar ou não isso é outra questão, mas você tenta com mais conhecimento. É isso que falta, eu acho.

E com base nas suas experiências, descreva como seria a formação continuada ideal para o aprimoramento profissional do professor de Educação Física e para a sua ação pedagógica.

Ter cursos pros professores. Sabe, é... tem HTP, é excelente o HTP, é uma ideia ótima, passa novos conhecimentos pros professores. Então o HTP é isso, pra passar, para os professores poderem conversar sobre algum problema com uma sala, um aluno, é... conversar com a coordenadora, né, "oh, tem essa proposta, tem isso e isso". Porque tem uma coisa que é feito assim... projetos que são feitos, mas não pra Educação Física, vem do Estado alguma coisa, mas nada pra Educação Física. Daí a gente se envolve ali com Matemática, Português, mas também é o que?, tem muito... é recado o HTP, sabe, "oh, mudou a resolução, agora você tem que fazer isso", é muito recado. Agora nós estamos estudando Vigotsky, começamos a estudar. Então, Vigotsky tem uma, uma teoria, né, o que ele acha que deveria ser a educação. O basicão assim pra você [inaudível] então, eles tão passando pra gente, né: o aluno tem um determinado conhecimento. Nós temos que passar um conhecimento pra ele que ele consiga fazer com a ajuda de alguém. Não pode ser um conhecimento muito além que ele não vai se interessar e nem muito próximo daquilo que ele consegue fazer, né, tem que ser um pouco a mais, que ele faça, que ele consiga fazer com o auxílio de alguém e tem outras coisas, só que daí, é... o Estado só passa isso. Então, você tem que trabalhar desse jeito. Então, tem que ter um ambiente perfeito, um ambiente que tenha material. Um ambiente assado, tudo. Então, veio essa proposta, que a gente ia ter que trabalhar assim. Tá legal. Só que daí vem pra você aplicar coisas que o aluno nunca vai conseguir pegar. É, ah, vai, um exemplo, assim, que vai depender do que eu tô falando, tem que trabalhar com o material adequado, um ambiente, uma sala adequada, tudo. Então, essa é a proposta do Estado, né, tem que trabalhar assim. Só que o Estado até agora não mandou, pros professores trabalhar, os cadernos do 2º bimestre. Quer dizer, nós estamos no 2º bimestre e não chegou material deles ainda! Entendeu, como que eles querem... você viu, oh, que bonito, tem a teoria oh, "tem que ser assim", "oh, que bonito". Sabe, e começa por eles. Cadê o material enviado pros professores trabalhar? O meu caderno do 1º bimestre chegou no começo do 2º. Quer dizer, quem sabe o do 2º chegue no começo do 3º, né? Tem recesso, lá, quem sabe não chega no recesso. Quer dizer, eu usei, trabalhei o que?, o material do ano passado, mas e se tivesse mudado? Se tivesse atualizado o caderno, mudado alguma coisa que eles virão que foi errado, "vamos mudar, vamos colocar isso?", não, não sei, entendeu. Então, é isso, o Estado fala uma coisa, mas vem outra. A teoria vem bonita, mas a prática não. Então é isso, tem que ter cursos para os professores, chamar os professores para conversar. Eu acho que isso já seria um começo, sabe, passar... Lá na polícia a gente tinha como se fosse uma reunião. Era fora do horário de serviço, é como se fosse o HTP, só que era, não era duas horas, né, [inaudível] era três horas, quatro horas, se precisasse era o dia inteiro e você tinha que ficar lá. Você recebia? Recebia. Mas passavam instruções novas pra gente. Era chato, tinha as coisas errado? Tinha. Mas pelo menos a gente tinha alguma coisa, né. O que falta é isso, porque o HTP, não é porque tem HTP aqui que vai render alguma coisa. Não vai conseguir... é... tem o HTP aqui pra escola, tem. Mas como que vai suprir as necessidades dos professores de Matemática, Filosofia, História, Geografia, Educação Física, Artes, não dá.

Teria que haver um projeto específico?

É, específico para cada disciplina. Seria um começo. Seria bom. Ajudava.

Entrevistado: **Professor 4 (P4)**

Data: **20/05/2009**

Duração: **17'40"**

Idade: **49 anos**

Sexo: () F (x) M

Formação acadêmica

Curso: **Licenciatura Plena em Educação Física**

Instituição: **Privada**

Ano de Conclusão: **1987**

Curso: **Pedagogia**

Instituição: **Privada (EAD)**

Ano de Conclusão: **2009**

Docência

Tempo de docência: **9 anos**

Tempo de atuação no Ensino Básico (Ed. Física Escolar): **idem**

Séries para as quais leciona atualmente: **5^a série ao 3^º ano ensino médio**

Atua em outras esferas/campos: (x) Não () Sim, rede pública municipal

() Sim, rede privada () Outros: _____

Para o senhor o que significa formação profissional continuada?

Seria dar prosseguimento aos estudos, aprofundar mais. Só que isso não é fácil e não tem tempo. Você trabalha o dia todo, fica difícil você dar continuidade.

E qual postura o professor deve adotar com relação à sua formação ao longo da carreira, o que o senhor pensa?

Ah, eu acredito que... é bem pessoal isso. É... você tem que procurar se aprofundar o mais possível em quase todas as matérias. Agora com esse programa do Estado e em outros que nós desconhecíamos ou não tínhamos é... não tínhamos como saber que elas entrariam para o Estado. Agora veio e nós temos que saber.

O senhor tem participado de alguma prática de formação continuada?

Não. Primeiro porque não tenho tempo hábil. Eu trabalho o dia todo e a noite não existe nada pra nós de Educação Física.

E depois da formação inicial, o senhor continuou com algum estudo, participou de algum curso ou pós-graduação?

É... a última que eu fiz agora foi Pedagogia, terminei o curso de Pedagogia. Pra futuro. Pra ser usado pra futuro porque eu não pretendo ficar na escola até acabar. É um meio pra ascensão profissional, tanto que esse ano eu já trabalhei como vice-diretor, então...

É pensando mais na administração, gestão...?

Isso, exatamente. Só preciso agora de... cursos e concursos [risos].

É... como o senhor avalia as ações de formação continuada que vêm sendo desenvolvidas?

Olha, na nossa área a avaliação... fica difícil se nós fossemos fazer uma avaliação assim bem aprofundada, hoje em dia a garotada não é muito chegada nisso. Então, eu diria que é sempre mais ou menos uns 50% pra nós.

Na opinião do senhor o que diferencia as propostas de formação continuada, as que o senhor participou ou que o senhor tem conhecimento, da formação inicial?

Ah, mudou muito coisa, muita. É... dez anos atrás a Educação Física era completamente diferente. Hoje eu acho que tá caminhando para uma coisa boa, porque agora eles têm que saber teoria e na grande realidade a maioria dos professores antigos não fazia isso. Não tinha a parte teórica, era só prática. Mas, agora, obrigatoriamente, nós temos que saber pra poder informar eles que também não sabem.

E qual papel o senhor atribui à escola com relação à formação em serviço?

A escola segue o padrão predeterminado já pelo Estado. Então, ela passa pra nós o que eles têm em mente lá e nós temos que cumprir. Só isso.

E a escola tem investido na formação dos professores?

Especificamente na Educação Física não. Não, não tem. Sabe, é difícil, nós não temos nem... nenhum fórum, nenhuma outra, outro tipo de, de aprofundamento dentro da nossa matéria. Existia, eu já participei, já fiz alguns fóruns, mas agora parece que tá meio complicado.

E nas outras áreas o senhor percebe que vem sendo desenvolvida ou também não?

Ah, eles têm porque eles têm, é... algumas disciplinas, principalmente português e matemática, eu vejo lá eles trabalhando, eles tendo reunião em DE, eles tendo que fazer curso, mas nós da Educação Física faz mais de três anos já que eu não participo de nenhuma.

O senhor tem conhecimento se no Projeto Político Pedagógico está prevista a formação continuada dos professores ou se isso é discutido no HTPC, por exemplo?

É, já foi até discutido isso a progressão e a nossa conduta lá, mas é... acredito eu que tudo é uma falta de planejamento. Sabe, tem que ser uma coisa mais específica, tem que ser... tem que tirar o professor que é titular da casa pra fazer cursos, tem que mostrar coisa nova, tem que trazer pra garotada coisa nova, senão fica na mesmice que é o que está acontecendo.

E a rede pública estadual de ensino promove programas de formação continuada para os professores?

É, eu volto a te dizer, há tempos que eu não vejo, não vejo.

O senhor já participou da elaboração de alguma proposta de formação continuada? Da implementação, da elaboração?

É, quando, em 2002 se eu não me engano... 2001 ou 2002 que eu participei de uns fóruns lá em São Paulo, o que nós estamos trabalhando hoje começou a ser discutido lá. Tanto que nós já tínhamos ideia de fazer um, um... uma cartilha, vamos dizer assim, pra todas as escolas. Mas, depois disso, foi implementado por eles. Mas, lá foi o começo, lá foi a ideia, foi a...

Do São Paulo faz escola?

Isso. Foi a sementinha lá que depois... e agora precisa ser ampliada, modificada em alguns planos. Acredito eu que vai melhorar.

E de que maneira as ações de formação continuada que o senhor participou contribuíram para a prática pedagógica?

Olha, quando, quando desse fórum aí eu já trabalhava esporadicamente aula teórica. Sabe, eu preferia que eles soubessem as regras, os fundamentos, antes de entrar efetivamente pra quadra. Quando isso foi discutido aí deu até aquele alento, sabe, "nossa acho que vai dar certo". Hoje tá dando certo. Ainda tem dificuldade porque eles acham que Educação Física é só bola e não é mais isso. Então, essa, esse programa de continuidade de estudos eu acredito que a cada seis meses deveria ter um. E alguém que traga coisa nova pra nós, traga conhecimentos novos, ou comparativos com outros lugares pra gente poder trabalhar aqui também.

E quais conteúdos e estratégias de ensino o senhor utiliza hoje com seus alunos?

Olha, eu gosto muito de... uma imagem é melhor que mil palavras. Eu gosto de trabalhar com vídeo, com exemplos de pessoas que, que se deram bem dentro do esporte, aquelas que batalharam, e também gosto de mostrar aqueles que, de uma forma ou de outra, não conseguiram seguir uma carreira, pra que eles tenham noção do que é. Não é simplesmente "eu quero ser, eu vou ser". Então, tento deixar bem claro, porque sonho é difícil a gente quebrar.

E, pensando no desenvolvimento da carreira docente do senhor, os programas de formação continuada contribuíram para o aprimoramento profissional?

Ah, não tem dúvida que contribui. Particularmente, e isso é primeira mão que eu vou falar pra você. Eu acho que quem tem o controle de uma escola são os professores de Educação Física. Eles têm como comandar uma escola sem maiores problemas porque eles têm em mãos o que a garotada gosta que é a quadra.

A natureza da atividade...?

Isso. Eles querem atividade física, eles querem correr, brincar. E, se você souber usar isso, você consegue levar bem, entendeu. Tem uns que não gostam, claro, mas a grande maioria gosta. Acho que o professor de educação, de Educação Física não está sendo tão utilizado dentro de uma escola como que deveria. Sabe, você pode

usar um professor pra muitas outras coisas do que simplesmente ir pra quadra ou quando falta um professor manda pra quadra que o professor lá resolve.

O senhor fala pela comunidade escolar, da não valorização...?

Sim. A valorização principalmente do professor de Educação Física. Porque querendo ou não ele é visto diferenciado dentro de uma escola, sabe. A gente, quem passou por várias escolas como eu passei, você sabe... você sente que você é diferenciado. Às vezes pro bem, às vezes pro mal [risos]. Mas é bom assim, a gente é meio polivalente.

É... fale sobre o processo de desenvolvimento da carreira docente do senhor, quais são suas necessidades, angústias, os dilemas, os desafios...

Olha, eu tive um professor que dizia assim: se de cem alunos você conseguir uma média de um terço que eles se conscientizem de que o estudo, principalmente a Educação Física, é o futuro deles, aquilo vai trazer bem pra eles, tá feito. Pode ficar tranquilo que você conseguiu fazer a sua parte. O difícil hoje é você conscientizar um garoto de que a Educação Física não é simplesmente correr. Hoje, depende muito de estudo, de regras, de capacidades físicas, e aí entra um grande problema já no Estado: a falta de um exame médico, no começo de ano letivo. Problema tem, esses garotos escondem pra não perder o ânimo. Mas o grande problema somos nós, né, nós trabalhamos em quadra e sabemos o mal que faz [inaudível] e isso acontece muito hoje, viu, muito, muito. Não, é... profissionalmente falando é... eu pretendo sempre um degrau acima, sempre, sempre, sempre. Tô procurando melhorar, tô estudando, tô vendo algumas coisas diferentes. Seria bom que todos até pensassem assim, mas é difícil, tá muito difícil.

E quanto à formação continuada, quais as maiores necessidades que o senhor vem sentindo?

Olha, eu gostaria de ter muito mais cursos. Poder me aprofundar mais naquilo que agora tenho necessidade que são esportes que antes não estavam dentro do currículo ou não eram trazidos para o currículo. Eu te dou um exemplo assim: hoje nós temos que trabalhar *hip-hop*, *street dance*, movimentos de esgrima, do boxe, e a gente sabe que isso não é aceito. É... no caso boxe ou esgrima, um movimento desses você fazer com uma classe, pouquíssimos vão fazer, vão tentar pelo menos experimentar. Não é da índole do brasileiro, eles querem coletivo, só coletivo, só jogo, jogo, jogo. Então, até porque a semente foi plantada o ano passado, né, vai começar a dar frutos daqui uns quatro ou cinco anos. Eu acredito que daqui uns quatro ou cinco anos o pessoal já vai estar consciente de que tem necessidade de saber a teoria antes da prática.

Bom, para finalizar então, com base em sua opinião e suas experiências, descreva como seria uma formação profissional continuada ideal para o professor de Educação Física, tanto para o seu aprimoramento profissional quanto para a sua prática pedagógica.

Olha, o professor de Educação Física, ele obrigatoriamente tem que se reciclar num intervalo de tempo pequeno. Mudam-se regras, são novos jogos que aparecem, são novas técnicas que aparecem, então nós professores precisaríamos aí, pelo menos,

duas vezes por ano, é... estar tendo contato com coisa nova, com experiências de vida, é... ouvir de profissionais que já trabalharam e continuam trabalhando há muito mais tempo que nós o que eles conseguiram resgatar pra gente poder implantar dentro aqui, do que acontece diariamente. São situações diferentes, mas a experiência vale muito e é sempre bom a gente ouvir alguém que já passou pra gente poder já estar consciente daquilo que pode acontecer.

E o envolvimento dos professores então seria importante?

Primordial, primordial. Uma reunião com vários e vários professores, debater alguns temas, alguém ir lá e...

Pra elaborar esses cursos?

Elaborar curso e mostrar e sabe, mas... mas assim, tudo voltado para uma quadra, sabe, experiências dentro de quadra, mostrar coisa nova, como exemplo, o *dodgeball* que apareceu aí há pouco tempo, que é uma coisa que pouquíssimos sabem, mas quando você põe em quadra é altamente atrativo. Sabe, então, coisa nova. Quando não tem, internet. Fazer o que, né? É o recurso nosso.

Entrevistada: **Professora 5 (P5)**

Data: **26/05/2009**

Duração: **24'37"**

Idade: **30 anos**

Sexo: F M

Formação acadêmica

Curso: **Licenciatura Plena em Educação Física**

Instituição: **Pública**

Ano de Conclusão: **2001**

Pós-Graduação: **Stricto sensu – Mestrado em Ciências da Motricidade/Pedagogia da Motricidade Humana**

Instituição: **Pública**

Ano de Conclusão: **2004**

Docência

Tempo de docência: **8 anos** – ensino superior

Tempo de atuação no Ensino Básico (Ed. Física Escolar): **4 anos**

Séries para as quais leciona atualmente: **2º ano (antiga 1ª série) até a 5ª série**

Atua em outras esferas/campos: Não Sim, rede pública municipal

Sim, rede privada Outros: Ensino Superior

Para você o que significa formação profissional continuada?

Ahn... formação é... profissional continuada significa tudo o que você faz após o seu período de formação inicial, né. Então, cursos de atualização profissional ou cursos de especialização *stricto e lato sensu*, toda, toda a complementação, né.

E qual postura o professor deve adotar com relação à sua formação ao longo da carreira, na sua visão?

É, tem que existir uma preocupação em se atualizar, né, que a gente observa que, eu observo muito isso, que quanto mais você se envolve com a prática profissional, mais você se afasta da tua formação. É muito difícil conciliar as duas coisas em virtude de tempo, de uma série de outras coisas. Mas, mesmo que seja complicado em virtude disso, tem que existir uma preocupação e pelo menos acompanhar as discussões que estão sendo feitas em nível acadêmico, aquilo que você pode utilizar na sua prática profissional.

Você tem participado de práticas de formação continuada? Quais práticas, com que frequência?

Tenho. Então, em relação à escola eu participo daquilo que é oferecido pela Diretoria de Ensino, né, então existem as convocações, os cursos de curta duração que eles oferecem, e a participação em congressos, né, eventos. Então, eu me afastei durante algum tempo, acho que entre 2006 e 2007 eu não fiz nada em relação a isso, mas esse ano por outros interesses eu acabei retornando à participação em eventos, então publicação de trabalhos científicos, esse tipo de, de produção mais voltada aí pro ensino superior e não tanto pra aquilo que eu trabalho na escola.

E esses cursos que a Secretaria tem oferecido, a Diretoria de Ensino, como são esses cursos? São para a Educação Física especificamente?

Olha, então, quando eu ingressei era mais frequente, tá. Então, em 2006, 2007 nós tivemos uma série de convocações. Aí, era mais assim voltado pra discussão de temas específicos da Educação Física, são da Educação Física, tá. Na Diretoria tem um profissional que chama ATP, que é a pessoa que cuida, né, de disciplinas específicas. Então, tem o de Educação Física, Química, Física, Biologia, cada disciplina tem um ATP e ele era o responsável por criar, elaborar e executar os cursos. Ahn... de 2000... acho que o ano passado nós tivemos pouquíssimas convocações, esse ano ainda não teve nenhuma, então a frequência... mesmo porque ficou sem ATP durante... acho que o ano passado todo a gente tava sem ATP e retornou agora, eles fizeram um concurso e voltou uma menina acho que agora é ATP. E o que a gente espera é que se retome. Então, eu lembro que desde o meu ingresso o que teve foi um curso de Lian Kin, Chi-Kun que é alguma coisa relacionada a parte oriental, algumas vivências relacionadas a dança, um curso que foi oferecido de maneira geral não só para Educação Física que é o curso de Libras, né. Então, assim, tem cursos de idiomas que é oferecido pra todas as disciplinas, né, mas aí não específico para a Educação Física.

O que tem diferenciado as propostas de formação continuada da sua formação inicial?

Eu observo muita evolução em relação ao meio acadêmico. Assim, é... pela produção, pelas pesquisas que a gente sabe que acontecem numa velocidade grande. Aí você sempre tem novidade, tem coisas pra você estar incorporando do cotidiano acadêmico. Em relação à Educação Física escolar eu já observo uma dificuldade maior em relação à prática profissional. As discussões acadêmicas elas avançam sempre. Mas, é... existe uma dificuldade grande, especialmente para aqueles que não estão envolvidos com a universidade, faculdade, de visualizar aquilo que é feito, né, então, as discussões acadêmicas, teóricas como eles chamam, e a prática no cotidiano. Até teve uma proposta que vem desde o ano passado que são os conteúdos, as propostas curriculares, né, então, a gente tem recebido todo bimestre o conteúdo pra você desenvolver, tem... eles estão retomando alguns conteúdos é... o que a gente vê na nossa formação pra trabalhar com crianças de 5^a a 8^a série e ensino médio. Então, tem, você trabalha as capacidades físicas, as habilidades motoras, explica pra eles o que é, tem todo esse conteúdo que anteriormente a gente não via, né. E até meio que comodidade, assim, a gente não desenvolvia porque existe uma, uma... barreira grande assim, o aluno ele não quer ficar dentro da sala de aula na aula de Educação Física. Então, meio que a gente vai se acomodando e acaba só indo pra quadra, pra quadra. E pra quem tá ali dentro é extremamente difícil você combater isso. Mesmo porque, assim, eu tô a pouquíssimo tempo na escola e quando eu cheguei pra eu trabalhar com os alunos de 4^a, 5^a séries era extremamente difícil porque eles já vinham de uma cultura de bola, "joga a bola que era assim que o outro professor fazia", pelo menos pelo que eles falavam, né. Então, agora eu me sinto bem mais a vontade porque os alunos que estão na 5^a série hoje foram meus alunos desde o 2º. Então aí eles já trabalham mais de acordo com aquilo que eu penso que tem que ser desenvolvido. Então, eu consigo ficar com eles dentro de sala de aula, desenvolver pesquisas, trabalhos um pouco mais, acho que está mais condizente com aquilo que eu acho que é Educação Física, né. Mas isso daí é um trabalho que leva tempo, eu fiquei um, dois, três anos, né, falando e conscientizando pra conseguir uma modificação, né.

E qual papel você atribui à escola com relação a formação em serviço?

A escola, o meu campo de trabalho você diz?

Isso, a escola em que você atua...

O mínimo que deveria acontecer é um incentivo, né, então, isso é uma coisa que eu não observo de nenhuma forma.

Não acontece?

Não. Não, de nenhuma forma!

Nem no HTPC ou no Projeto Político Pedagógico?

O HTPC ele existe, tá. Agora, se eu for pensar na minha atuação, na minha formação e atuação em Educação Física ele não me serve para absolutamente nada. Eu aprendi a classificar a alfabetização dos alunos, se eles são pré-silábicos, silábico-alfabéticos, quer dizer eu acabei é... me envolvendo com essa parte mais das professoras da sala, né, porque, pra mim, mesmo porque eu sou a única professora que participa do HTPC, de segunda-feira, que é o horário das PEB I, que vão as professoras de 1^a a 4^a que eu tenho mais contato. Então, eu não tenho possibilidade nem de discussão com a outra professora da escola que dá aula de 6^a série e ensino médio. Então, pra minha formação especificamente ele não contribui, entendeu. A menos assim, claro, eu acho extremamente interessante os conteúdos e tal, mas no meu cotidiano eu não vou utilizar, não vou pedir para um aluno escrever um texto e ficar lá classificando o que ele é, entendeu. Não tem função pra mim. Você falou do HTP e...

No Projeto Político Pedagógico, se você tem conhecimento se está prevista ações de formação continuada, incentivo aos professores?

Olha, é... a gente tem conhecimento desse projeto político, mesmo porque quando eu ingresssei na escola eles estavam reformulando esse projeto. Só que, assim, ele tem muito mais de político, né, no que conteúdo naquilo que foi passado pra gente. Então, número de alunos que tem a escola, como funciona a hierarquia escolar, é... as pesquisas que são realizadas pra classificar o nível social dos alunos, né, faixa de renda. Então, isso daí sempre é passado, e o desempenho dos alunos, né, que também são estipuladas as metas em relação à alfabetização, aos conteúdos, né, tradicionais ali e todo ano a gente acompanha se essas metas foram atendidas, se não foram e tal. Mas, em relação à formação específica dos professores existe uma falha muito grande no sistema educacional do Estado. Agora existe uma proposta, que foi elaborada acho que há duas semanas, de que os concursos eles vão ter um outro formato. Então, até agora, o concurso que eu ingresssei, por exemplo, era prova, da prova você já tinha a classificação e ia pra atribuição. Agora, o que eles tão pretendendo, né, colocar é a prova, aí depois da prova você ingressa num curso de 360 horas, né, que seria a carga horária de uma especialização. Faz esse curso durante o período de um ano. Ele é uma parte a distância e uma parte presencial e aí depois você faz uma, você recebe 75% do salário de um professor pra fazer o curso e ao final deste ano você presta uma outra prova em relação aos conteúdos do curso. Se você for bem na prova, você vai pra classificação e pra atribuição.

Senão você perde o curso, né, e a primeira prova. Então, se você não conseguir aprovação nessa segunda prova você perde tudo o que foi feito anteriormente, né. Então, o que eu observo é assim, isso daí é uma nova proposta pra quem tá ingressando, porque até agora o que a gente tem visto é uma preocupação com os professores mais antigos da rede, né, então, exatamente pelo mau desempenho dos alunos, então, por uma série de problemas que vêm acontecendo eles têm se preocupado mais com os professores que estão lá há 20 anos dando aula. Como fazer pra que esses professores se atualizem, né. Então, eu vejo muito pouco a preocupação com quem está ingressando agora. Então, acho que, assim, a escola contribui muito pouco.

É... bom a rede pública estadual de ensino promove alguns programas como você citou, né? E você já participou da elaboração de propostas de formação continuada? Como você pensa que deve ser o envolvimento do professor que está atuando no planejamento dessas ações, na implementação?

Olha, assim, eu acho que... o que eu posso citar que eu tive um envolvimento um pouco maior, não sei se se encaixaria na questão da formação continuada, mas há alguns anos eu dei aula no PEC, né, que era um curso de formação para os professores que já estavam na, na rede. Então, foi quando, foi, é... quando começou a exigência dos professores pra que eles não tivessem só o magistério, tivessem também a formação superior e o governo oferecia um curso a distância que era o PEC, né, que foi até, é... as aulas eram veiculadas, o polo gerador era a Unesp aqui de Bauru.

É o Pedagogia Cidadã?

Isso, exatamente, isso. Aí eu vi um pouco da ideia deles, o que eles acreditavam que deveria ser trabalhado, né. Na escola, eu... assim, se eu for te falar em HTP, se existe alguma consulta, "ah o que você acha que deveria ser desenvolvido, trabalhado?". É, assim, como eles sabem que eu dou aula no ensino superior, então, às vezes, tem que tratar algum conteúdo da psicologia, por exemplo, então ah, Piaget, Vigotsky, não sei que. Aí eles consultam, entendeu, mas eu não sugiro nada, não tenho abertura pra sugerir "ah, eu acho que deveria ser isso", entendeu. Eles propõem e aí eu auxilio naquilo que, que eu posso fazer, que eu tenho conhecimento aqui da faculdade, mas na elaboração das propostas, daquilo que eu acredito que deveria ser trabalhado eu não participo praticamente de nada.

Não tem espaço...

Não, até pelo perfil acho do... porque, assim, eu não posso generalizar, de falar ah, todas as escolas são assim. Eu sei de outras escolas que tem maneiras de trabalho diferenciado, tá. Mas, pelo perfil das pessoas que trabalham comigo, né, especialmente a parte da gestão escolar e tal, é... esse espaço ele é bem restrito.

É... de que maneira as ações de formação continuada que você participou contribuíram para a sua ação pedagógica?

Aí que tá. Ahn... se eu for te falar daquilo que eu tive de convocação da Diretoria de Ensino e os cursos que foram oferecidos, os debates e tal, complementou. Não dá pra falar que é um trabalho perdido porque não é, né. O ATP era extremamente

esforçado, o que oferecia os cursos anteriormente, embora ele não tivesse nada além da graduação dele, né. Então, tiveram momentos de discordância, ele... na primeira convocação ele foi dar uma aula de história da Educação Física, né, e aí você acaba meio que se envolvendo e corrigindo aquilo que, né, você vê que é um conceito que tá equivocado, alguma coisa assim. Mas, isso eu acho que foi válido. Agora, como eu tenho muito contato, assim, com as produções da Educação Física escolar no meio acadêmico, eu preciso ler porque eu dou uma disciplina de Didática, por exemplo, na *faculdade x*. Então, tem que existir, né, uma preocupação até pra você elaborar suas aulas. Então, o que eu vejo ali ainda é muito distante daquilo que poderia ser, entendeu, daquilo que a gente vê de produção acadêmica e que poderia ser muito mais rico. Então, não sei te falar de contribuição, assim, para a ação pedagógica. Eu acho que eu tenho muito mais dos estudos que eu preciso fazer, do que daquilo que é fornecido, né, o material que é fornecido pra gente ali dentro. E, infelizmente, não são todos os professores que têm essa possibilidade ou que têm essa preocupação de buscar alguma coisa além daquilo. Então, eu acredito que a contribuição maior talvez seja para os professores que estão só na rede e que dependem um pouco mais daquilo. E aí eu acho que existe contribuição sim, tá, não vou falar que não. Mas, não é nada que você não consiga procurando de outra forma, entendeu.

E fale sobre o processo de desenvolvimento de sua carreira docente, quais tem sido as suas necessidades, os desafios, os dilemas...

Olha, é... eu ingressei, antes de ingressar no Estado eu já dava aula no ensino superior, né. Então, não vou te falar que meu desejo maior da vida era dar aula pra criança, só que até por eu estar ministrando a disciplina de Prática de Ensino, de Conteúdo e Metodologia, aquelas disciplinas, né, da Unesp, e algumas disciplinas relacionadas à Educação em outros lugares, em Lençóis principalmente, eu quis fazer o concurso pra ver quais eram os conteúdos que eles cobravam, né, e tal. E eu achava interessante, se eu começassem a dar aula, as contribuições do ensino fundamental pra disciplina de Prática de Ensino que eu ministrava, porque era muito difícil falar da prática dos alunos sem ter a minha. Então, foi mais nesse sentido que eu quis prestar o concurso e ingressar. Aí, acabou que eu "ah, se eu conseguisse escolher em Bauru então eu vou dar aula", e consegui, consegui pegar uma escola perto daqui da faculdade, de onde eu moro, então, acabei, acabou acontecendo. Hoje, assim, eu gosto muito de dar aula pelos alunos, pelo progresso deles, a maneira como eles vão se modificando ao longo dos anos, aquilo que eu posso contribuir com eles. Isso é fantástico. O que me decepciona bastante é a estrutura do Estado, né. Então, toda a burocracia, uma hierarquia que você questiona muito porque eu tenho que responder a algumas pessoas que têm uma formação é... como que eu vou falar? Não é, assim, não querendo parecer arrogante, mas eu respondo a pessoas que têm muito menos tempo de estudo, muito menos interesse por estudar, que tem uma formação muito complicada, entendeu. E eu tenho que ser, eu sou subordinada a essas pessoas. Então é muito difícil você discutir com alguém que não tem conhecimento nenhum da sua área. Então, isso é uma barreira... acho que é o que decepciona a maior parte das pessoas que estão no Estado. Além de problemas como violência, como falta de disciplina, de interesse, que a gente tem e a gente passa mesmo, mas eu acho que essa parte burocrática é o mais decepcionante, assim. Então eu tenho, se eu for traçar uma perspectiva pra mim no Estado, eu não acredito que eu vou continuar muito tempo em sala de aula,

entendeu. Não gostaria, gostaria de ter outras possibilidades pra tentar modificar alguma coisa, porque assim, a nossa prática docente ela modifica muita coisa, mas ela não atinge essa burocracia. Então, eu gostaria de modificar alguma coisa nesse sentido.

Alguma atividade de gestão, nesse sentido?

Sim. É o meu objetivo no Estado. Não digo que, né, vai ser alcançado, mas é o que eu gostaria de fazer, né. Em relação à parte acadêmica aí sim é uma realidade bem diferente, né, aquilo que eu trabalho no ensino superior, a estrutura que a gente tem pra trabalhar. Eu trabalho em duas faculdades que são particulares, então, que tem uma preocupação, né, em dar um certo conforto pro aluno, então é uma estrutura diferenciada, né, e pra mim foi muito chocante isso assim, de eu estar acostumada a trabalhar, a deixar lá escrito que eu queria usar o datashow e entrar na sala o datashow tá lá montado pra mim, sempre foi assim, né. E no Estado não. Então, você precisa de um material você tem que ir, e se mata, e pede mil vezes, e aí o material aparece depois de um ano, sabe, então isso é muito complicado.

E com relação à formação continuada quais as necessidades que você vem sentindo? As maiores necessidades...

Olha, eu, eu gostaria muito que houvesse uma preocupação no sentido de trazer pros professores da rede aquilo que tem sido discutido no meio acadêmico. Eu acho que um passo já foi dado quando eles trouxeram as propostas curriculares, né, então, eu acho que já foi uma forma de direcionar um pouco, uniformizar um pouco o trabalho dos professores. Não que eu ache que tem que ser uma coisa, todo mundo trabalhar da mesma forma, mas tem que existir um norte, né, assim, pro professor. O que, até onde ele pode ir em determinada série, né, o que ele, ou quais sugestões pra prática dele. Então, isso, não tudo pronto, mas um direcionamento, né. Então, isso eu sinto necessidade. E seria muito interessante, por exemplo, ah em horário de HTP, então, ao invés de fazer o HTP na escola lá, junto com as professoras de 1^a a 4^a, que houvesse um momento de discussão com os outros professores de Educação Física. Então, sei lá, um horário diferenciado lá na Diretoria pra que a gente pudesse trocar um pouco de experiência, isso é uma coisa... eu converso quando encontro algum amigo meu ou aluno que tá trabalhando na escola e daí a gente conversa um pouco.

Informalmente, mais ou menos assim?

Agora, alguma coisa, assim, sistemática nesse sentido não existe. Eu acho que é uma... uma necessidade grande.

Bom, com base em sua opinião e em suas experiências, como seria uma formação profissional continuada ideal para o aprimoramento do professor, para a sua carreira, para a sua ação pedagógica?

Olha, eu acho que deveria existir alguma coisa assim no sentido de acompanhar esse professor, alguma coisa que não fosse pontual, entendeu. Então, uma discussão, um evento, um... que é o que a gente observa, assim. É uma coisa que não é contínua, então ela é interrompida. Você vai, discute alguma coisa, fica lá quatro horas discutindo e depois dali seis meses você vai fazer aquilo novamente,

entendeu. Então, poderia existir alguma forma, não sei como isso seria colocado em prática, mas alguma forma de que o professor sempre estivesse em formação, sempre estivesse discutindo, sempre, né... talvez uma forma de fazer isso fosse, não sei, em relação ao estágio, talvez o professor supervisor do estágio lá no campo de trabalho pudesse ter uma discussão com a faculdade que está levando o aluno pra lá. Eu até já vi algumas, por exemplo, faculdades que abrem a possibilidade do professor supervisor do estágio frequentar a faculdade. Então, fazer disciplinas e tal. Que é uma ideia. Eu digo isso, porque assim, vários alunos meus daqui, né, ou da Unesp também já aconteceu, eles vão fazer estágio comigo. Então, é uma possibilidade que eu tenho de explicar a minha prática e de saber o que está acontecendo de novo ali na graduação, os conhecimentos, o que pode ter modificado. Então é uma ponte pra discussão. Talvez fosse uma forma, não sei. Mas oh, assim, acho que a minha maior ideia seria que isso fosse contínuo, né, e não com interrupções como a gente vê, programas muito pontuais.

Entrevistado: **Professor 6 (P6)**

Data: **27/05/2009**

Duração: **24'43"**

Idade: **45 anos**

Sexo: () F (x) M

Formação acadêmica

Curso: **Licenciatura Plena em Educação Física**

Instituição: **Pública**

Ano de Conclusão: **1988**

Docência

Tempo de docência: **21 anos**

Tempo de atuação no Ensino Básico (Ed. Física Escolar): **idem**

Séries para as quais leciona atualmente: **5ª série ao 3º ano ensino médio**

Atua em outras esferas/campos: () Não (x) Sim, rede pública municipal
 () Sim, rede privada (x) Outros: Treinamento/
 Futebol de salão

Para o senhor o que significa formação profissional continuada?

Formação profissional continuada. Como eu posso te responder? O que você poderia passar pra mim sobre isso?

O que o senhor considera como formação ao longo da carreira? Por exemplo, participação em cursos, congressos, pós-graduação...

É... eu acho assim, é lógico que depende mais do, do profissional do que do, no caso, o Estado, assim. Se eu quiser alguma coisa eu tenho que correr atrás, tá. É... até pouco tempo atrás, cinco anos atrás eu corria atrás, fazer tudo, fazer cursos, entendeu. Hoje, já não consigo mais fazer isso por questão apenas financeira, tá. Então, eu acho que ficou um pouquinho pra traz, eu fiquei, né, pra traz, porque hoje eu não consigo mais bancar os cursos. Queira ou não a profissão hoje está... o Estado está pagando muito mal e a Prefeitura também mal, então, eu não tenho mais condições de bancar isso, entendeu. Mas eu acho excelente, seu eu pudesse fazer, continuar, entendeu, faria direto.

O senhor acha importante o professor se manter em formação ao longo da carreira?

Sem dúvida, sem dúvida. Tanto que eu fazia em média é... curso, quatro, quatro cursos por ano, entendeu. Porque na minha área, futebol de salão, eu tenho que fazer, reciclagem todo mês de fevereiro, tenho que fazer, fazer arbitragem, curso técnico, entendeu. No Estado nem tanto. No Estado eu acho que... o Estado não proporciona na minha área nada, nada, nada, nada. Até hoje...

O Estado não tem oferecido nenhum tipo de formação?

Não, até hoje não vi. Faz praticamente dezoito anos que estou no Estado, entendeu, até hoje não vi. Só cursos é... em outras áreas, dentro do, da, é... como é que eu vou te explicar? Não na minha área, não na Educação Física, tá. Mas, do Estado nada.

Certo. É... atualmente o senhor não tem, então, participado de práticas de formação?

No Estado não. Só Prefeitura.

Na Prefeitura tem participado? A Prefeitura tem oferecido cursos?

Não, não tem oferecido, eu é que tenho que ir atrás. No caso da minha reciclagem, entendeu. Daí eu faço um acordo em termos de horas, entendeu. Eu troco é... eles me bancam um curso, mas eu troco, desconto em horas. Consigo negociar e fazer, pelo menos, a reciclagem no começo do ano eu faço, mas só também.

Mas isso voltado para a atuação na escola ou para alguma outra área?

Não, para o futsal, futebol de salão.

O senhor atua também com o futsal?

Isso. Só para o futsal.

Para a escola o senhor não tem feito nada?

Não, nada, tá.

O que diferencia as propostas de formação continuada que o senhor já participou da formação inicial?

Então, é... eu acho, assim, que antigamente é... a Educação Física era mais bem vista, era mais... [silêncio] aparecia mais. É... a escola oferecia outras coisas, não... é... material pra você trabalhar e hoje já não existe mais isso. Então, vou te dar um exemplo, é... curso é... turma de treinamento que o Estado oferece, tá. Então, tem lá pro professor pegar turma de treinamento, só que não te oferecem material pra trabalhar essa turma de treinamento, não oferecem o que fazer com ela, entendeu. Então, eu acho, assim, que, que antigamente era melhor, mais é... bem feito, elaborado, estudado, entendeu, era, durante o ano letivo tinha é... competições escolares. Hoje já não tem, é uma vez por ano e muito mal organizado. É... em termos de atualidade é... a escola não tá oferecendo espaço pra você fazer, agora que tá melhorando [inaudível]. Os caderninhos que vieram pra gente trabalhar, pro professor trabalhar, é... eu acho que não é assim que deveria ser dado. É uma proposta que o governo espera, mas tem coisas dentro desse caderninho que não... esgrima, futebol de campo, entendeu, é... coisas assim que você não consegue trabalhar aqui, entendeu.

O senhor acha que não condiz com a realidade?

Não, não. Como é que você vai trabalhar esgrima? Tudo bem eu pego duas, dois pedaços de vassoura, que é o que você tem, sabe, trabalha ali, beleza, tranquilo. O aluno fica, "pô, mas é isso daí?" Atletismo. Corrida com obstáculo, corrida, entendeu... vou trabalhar aonde? Não tem espaço, não tem material. Então, é tudo jogado, não, não dão condições pra gente trabalhar.

E a formação, os cursos de formação que o senhor participou é... trazem algumas coisas atuais?

Então, é... o ano que deram esses, esses caderninhos não trabalharam os professores pra isso, entendeu. Foi jogado e não foi trabalhado. Então, são coisas, por isso que a gente fala, “pô, tá difícil trabalhar, tá difícil” e tanto que aqui os alunos ficam mais a vontade do que é... eu trabalho com eles separado do caderninho. Por exemplo, é futsal é futsal, é voleibol é voleibol, é basquetebol é basquetebol, entendeu. Agora, essa parte eu trabalho pouco. Que nem, hip-hop, como é que é trabalhado? Coloco o som, os alunos que conseguem desenvolver tentam ensinar pros outros alunos. Que preparação que eu tive pra isso? Então, é uma, assim, eu não tenho, não recebi nada de formação, nada, nada, nada, entendeu. Só li e pesquisei pra poder passar pros alunos. Então, é muito jogado pra gente, não é passado informação.

Qual papel o senhor atribui à escola com relação à formação em serviço?

[silêncio]

Qual seria a função da escola com relação à formação de seus professores?

Então, a escola... eu acho que é mais um... não tem culpa, né. Na realidade não tem... ajuda, mas num... depende muito da direção, depende muito do, do, do... [silêncio] tem certas coisas que a gente não pode nem comentar, nem falar, né, é até, até perigoso. Mas, a escola é assim, em termos de, de... nessa escola por exemplo, é... o trabalho é excelente. Então, todos os professores trabalham juntos, trabalham em conjunto, direção, entendeu, tanto que eu sou de Duartina e não quero sair daqui, não quero ir pra lá, por enquanto, por aqui é diferente, entendeu. Então, eu acho que a escola ajuda bastante.

E essa escola investe de alguma forma na formação dos professores? De que forma?

É, incentiva, é... o HTPC. Em muitas escolas não é muito... aqui não. Aqui é feitinho, é bonitinho, tudo que é feito é... vem para os professores. Na minha área, por exemplo, hoje é o dia do desafio: “Professor, o que você quer fazer?”, entendeu. “O que que você precisa? Você tá precisando de algum material, você tá precisando de alguma coisa? Precisa de ajuda?”, entendeu. Nesse sentido, que nem, por exemplo, é... preciso fazer um curso, libera sem problema, coloca outra pessoa pra tomar conta, eu não perco o dia, entendeu. Então, assim, o que essa escola puder fazer e acertar para que eu possa ter condições de trabalhar ou fazer outra coisa, perfeito, perfeito. Não são todas as escolas, tá, eu estou falando dessa escola aqui.

Dessa realidade, né?

É, dessa realidade, porque eu trabalhei em outras duas aqui em Bauru e é completamente diferente.

É... o senhor tem conhecimento se no Projeto Político Pedagógico está prevista a formação dos professores, a formação continuada?

Que eu saiba sim, agora, se está sendo feito ou vai ser feito...

Não tem tido nada?

Por enquanto não, por enquanto não. Tanto que eu fiz um curso de internet aí que se eu soubesse não tinha feito.

Por quê?

Pelo Estado. Pra fazer um acompanhamento, quer dizer... parece que é uma coisa fora do normal, uma coisa linda! Isso, então, não tem nada a ver. Eu acho assim, tem certas coisas no Estado que a gente não, não entende muito. E eu acho que tem que ver a realidade, o que tá acontecendo na escola, o que tá acontecendo no ensino público, entendeu, pra poder passar o que estão passando pra gente agora. Se você conversar com os professores, a maioria vai falar assim “não, o caderninho é bom, o caderninho é bom”, entendeu, mas se você pegar um por um num canto separado e perguntar, ele vai te falar que não funciona.

Por que não condiz com a realidade?

De jeito nenhum, de jeito nenhum, entendeu. Cada professor tá trabalhando de uma maneira, entendeu, não com... tá usando o caderninho mas cada um de uma maneira diferente.

É... o senhor já participou da elaboração de propostas de formação continuada? Ou da implementação?

Não, nunca participei.

O senhor julga importante que os professores se envolvam também na elaboração?

Tem que participar, né, tem que participar e eu nunca participei.

E por que o senhor acha importante?

Porque faz falta o que tá acontecendo, né. Pra ver a realidade, né, o que tá acontecendo, pra tentar mudar um pouquinho, né.

O senhor acha que o envolvimento dos professores, nesse caso, seria importante para desenvolver propostas que correspondessem mais à prática pedagógica?

Importantíssimo, sem dúvida.

E de que maneira as ações de formação continuada que o senhor participou contribuíram para a sua ação pedagógica?

É... repete pra mim, por favor.

De que maneira os programas, os cursos de formação continuada que o senhor participou ao longo da carreira contribuíram na prática pedagógica?

Então, é o que eu falei pra você. Na realidade, na prática, na escola estadual pouquíssimo, né, porque eu participei pouco, entendeu. Mas na minha formação em nível de Prefeitura é bem diferente, né. Tanto que o nível que, que a cidade tá hoje, entendeu, no caso no futsal, aí sim. Então, eu participo de jogos regionais, sou bem conhecido, entendeu. Por quê? Participei, fui atrás, já fiquei em escola em Santa Catarina, entendeu, num curso super bom. Lá tá dez, aqui ainda não, porque eu não participei, participei muito pouco. Na realidade eu acho que participei... se eu falar pra você que eu fiz duas oficinas em cinco anos que eu estou efetivo no Estado aqui, foi muito. Foram oficinas ainda, não foram nem cursos, duas oficinas, só. Então, do Estado nada, praticamente.

E aí fica difícil transferir o que o senhor aprendeu para a prática, nesse sentido?

É, porque a gente vem trabalhando o de sempre. O que eu peguei lá atrás, [inaudível]. Esse pessoal novo que tá saindo... eu tava lendo uma reportagem ontem na, na, essa revista de escola?....

A Nova Escola?

É, acho que é, eu recebo em casa. "Professor de Educação Física trabalhando novas propostas..." é... tava esgrima, tava dança, danças regionais, um monte de coisas lá. Pô, legal. Uma escola grande, entendeu, não trabalha um professor só, eles fizeram um projeto dentro da escola, trabalham em três professores, então, aí é um negócio legal. E tem apoio da escola. É legal, eles fizeram, tão saindo agora, formados agora, tão fazendo um trabalho, quer dizer, isso é legal. Agora pra gente, como é que a gente vai fazer? Como eu falei pra você, aqui eles me liberam pra fazer alguma coisa fora, mas não tenho tempo pra fazer também. Eu sou efetivo no Estado e na Prefeitura, é difícil. Tem que ser só pro final de semana. Então, não dá pra investir mais, não tenho tempo pra investir.

E quais conteúdos e estratégias de ensino o senhor utiliza com seus alunos?

Olha, eu trabalho mais, é... na cabeça da molecada. Sou aquele amigão, faço o básico, lógico, mas eu sou mais de conversar, tanto que a molecada brinca comigo, me chamam de narigudo, me dá apelidos e, então, eu uso mais a conversa. Eu sei os problemas que cada um está passando, eles conversam muito comigo, entendeu. É... então eu sou mais o amigão. E na hora de fazer atividade, todo mundo faz atividade, na hora de conversar vamos conversar e sala de aula, dentro de sala de aula muito pouco. Matéria teórica, vamos dizer assim, faço, mas eles mexem mais com pesquisa que eu acho mais interessante pra eles se ocuparem, pra eles lerem mais, é... então eu acho que aproveita mais.

É... os cursos de formação continuada que o senhor participou, o senhor acredita que eles contribuíram para o desenvolvimento da carreira do senhor, para o aprimoramento profissional?

É o que eu falei pra você, no geral sim, bastante.

Para o aprimoramento da carreira de professor...

Bastante pra minha carreira [na área do futsal]. Tanto que hoje na região eu sou bem conhecido lá. Na minha área eu sou bem conhecido [inaudível].

Fale sobre o processo de desenvolvimento da sua carreira docente, quais são suas angústias, necessidades, dilemas, desafios...

É... eu já tô há vinte anos praticamente na estrada aí. Hoje, se eu falar pra você que eu tô animado, não! Tô mais desanimado do que animado porque a gente sofre muito nessa área. É estrada, é sufoco, o reconhecimento também, lógico a gente tem, mas não é das pessoas que eram pra reconhecer. Como eu te falei eu sou reconhecido na região, mas na minha cidade não. Então, muda-se o prefeito, é uma coisa, a gente sofre, o professor sofre. A gente tá num lugar, te passam pra outro lugar. Então, eu tinha, eu trabalhava com todas as turmas de treinamento, desde nove anos até sub-vinte e um. Então, eu trabalhava cedo, a tarde, só com futsal. Mudou o prefeito há oito anos atrás e me tirou, me colocou em outro lugar pra dar aula pra criancinhas, entendeu. Daí mudou de novo, passou pra um outro local. Então, eu parei de trabalhar com o que eu gosto e comecei a trabalhar numa outra área, dar aula pra primeira, segunda, terceira, quarta séries. Então mudou meu ritmo. Agora mudou de prefeito de novo e eu já fui pra outro setor que é uma área social. Eu já tinha trabalhado, sofri e to de novo lá e tô sofrendo porque é totalmente diferente e um pouquinho mal organizado. Então, eu acho assim, deviam conversar com os professores, "Oh, você trabalha com o quê, gosta do quê?", "Ah, minha área é essa, entendeu, é futsal", "Ah, então você vai trabalhar só no futsal", mas não funciona assim. No Estado... isso em Prefeitura. No Estado é... me desanimou muito porque com o passar dos anos a coisa está caindo, entendeu. Os alunos não têm mais respeito, os alunos não, não têm mais paciência, entendeu. É... está difícil trabalhar, está muito difícil trabalhar. Não sei se você viu hoje aqui, das sete da manhã, praticamente nós ficamos das sete da manhã até agora, é chamando pai, chamando mãe e é... e você vê também outra coisa: noticiário direto de aluno batendo em professor, aluno xingando professor, aluno riscando carro de professor, aluno... Então, está difícil trabalhar, está muito difícil. Então, hoje se eu tivesse alguma coisa, aliás até tenho, comecei ano passado com uma escola particular, entendeu, é... pretendo sair fora, sair, sair fora. Tanto do Estado quanto da Prefeitura. Se eu conseguir acertar a escola lá, der certo, funcionar, eu pretendo sair.

O senhor acha que as condições de trabalho são melhores na rede particular?

Ah, sem dúvida, entendeu, é melhor. Eu sou o proprietário da escola, então, eu vou trabalhar na... em cima, né. Então, nada de dar aula, pelo contrário, não quero mais saber.

Seria mais atividade de gestão?

Então, e tanto que um professor, ele quis dar aula na minha escola, entendeu, chamei um amigo meu pra dar aula porque eu não quero mais. Eu acho que caiu muito, caiu muito, muito, muito, muito. Eu acho que tá difícil. Antes você trabalhava com gosto, tinha vontade, entendeu, você tinha material a vontade e os alunos te

respeitavam e hoje não, hoje é “ô mano”, é assim entendeu, não tem... é “ô, pega o bagulho aí”. É difícil e se você encara eles vêm pra cima, aí você tem que entrar na dele. Está muito difícil dar aula, está muito difícil.

Com relação à formação continuada, quais seriam as maiores necessidades que o senhor vem sentindo?

É uma falta de apoio, de cursos, de é... isso aí, apoio, curso e vontade, né, do Estado em fazer as coisas acontecerem, porque até agora... é bonito essa história de caderninho, é bonito, é lindo mas não ofereceram nada pra gente, entendeu, pra gente poder seguir. Ah, dá computador pro professor, dá *notebook* pro professor, e porque não investir em curso?, em preparação do professor pra poder trabalhar com o caderninho, entendeu.

Bom professor, com base em suas opiniões e em suas experiências como seria uma formação profissional continuada ideal para o aprimoramento do professor, para a sua prática pedagógica?

É... eu acho que deveria ter um, um tempo é... antes de começar o ano letivo, uma preparação do professor, tanto psicológica como com cursos. É... preparar o professor mesmo pra, pra trabalhar. Eu acho que tão deixando muito mal preparados os professores. Você chega aqui e eu te jogo o negócio na mão e não é assim que funciona. Toda mudança tem que ter uma preparação, entendeu. Toda mudança que está sendo feita é jogada, não preparada. Eu acho que deveria preparar mais o professor. Continuada é o quê?, no começo do ano, no meio do ano, no final do ano, entendeu. Ah, terminou o ano: “professor, uma semaninha aí, vamos fazer um trabalho”, sei lá, psicológico pro ano que vem ou um trabalho de preparação pro ano que vem ou alguma coisa desse tipo, entendeu. Isso nunca foi feito até hoje e eu acho que nunca vai ser feito. Acho, opinião minha. Só se acontecer alguma coisa muito boa, tá.

Entrevistada: **Professora 7 (P7)**

Data: **27/05/2009**

Duração: **18'14"**

Idade: **28 anos**

Sexo: F M

Formação acadêmica

Curso: **Licenciatura Plena em Educação Física**

Instituição: **Pública**

Ano de Conclusão: **2004**

Curso: **Pedagogia**

Instituição: **Privada (EAD)**

Ano de Conclusão: **em curso**

Pós-graduação: ***Lato sensu – Especialização em Educação Física Escolar***

Instituição: **Pública**

Ano de Conclusão: **2006**

Docência

Tempo de docência: **7 anos**

Tempo de atuação no Ensino Básico (Ed. Física Escolar): **5 anos**

Séries para as quais leciona atualmente: **1ª a 4ª séries**

Atua em outras esferas/campos: Não Sim, rede pública municipal

Sim, rede privada

Para você o que significa formação profissional continuada? Qual postura o professor deve adotar com relação à sua formação ao longo da carreira?

É, o professor, ele tem que estar apto a querer novidades, a querer mudança, a querer mudar talvez o seu jeito de dar aula porque o tempo vai passando e a gente tem que se adequar à modernidade, se adequar à realidade que, que a gente vai pegando durante os anos. Só que não depende só da gente. Depende sim, praticamente da gente, mas precisaria de uma formação mais, assim, concreta das pessoas responsáveis pela gente. Então, uma formação talvez ou pela Diretoria de Ensino ou por outros lugares, além da gente buscar formação, a gente precisaria de uma disponibilidade de tempo porque a gente, a gente... professor não ganha tão bem, então, a gente precisa trabalhar os dois períodos por completo e mais as coisas que a gente faz em casa pra aula. Então, eu acho que falta assim, de repente, pegar um dia de curso, tirar da sala de aula mesmo e pegar um dia de curso, ter esse amparo com as autoridades que são responsáveis pela gente. Mas, que a gente também tem sempre que tá buscando. Que nem a pós eu busquei por livre e espontânea e fazia aos sábados, mas era muito cansativo, mas eu fazia porque eu tinha que ver por mim mesmo, se eu fosse esperar por outras pessoas a gente não consegue a formação nunca, né, continuada.

É... você tem participado de práticas de formação continuada, fora a pós que você citou?

Não, no SESI a gente tem a cada dois, três meses, um dia a gente para e tem uma formação, mas é oferecida pela entidade.

Seria só esse tipo de formação que você tem participado?...

Só, por enquanto sim, isso.

E como você avalia essas ações de formação continuada que vem sendo desenvolvidas, que vem sendo oferecidas para o professor?

É, eles tão visando aperfeiçoar e melhorar as aulas de Educação Física principalmente, né. Mas, depende muito do professor e dessa formação. Mas eu acredito que os que se empenham em dar a formação, tem surtido bastante resultado. Não se aproveita cem por cento nunca de tudo, mas dá pra aproveitar mais de cinquenta por cento do que, do que é dado. Eu acho que vale a pena. Tudo que é novidade, ideias novas de outros professores, até a troca de experiência é bem válida, pra gente ter novas ideias, porque chega uma certa hora que a gente... a nossa, a nossa criatividade cessa um pouquinho e a gente acaba não criando tanto [risos].

E o que tem diferenciado as propostas de formação continuada da sua formação inicial?

É, na verdade, as duas é um pouquinho longe da realidade, principalmente a graduação. A graduação é muita teoria, muito papel bonitinho, na prática, praticamente, é ao contrário. Então, assim... da formação, a formação ela pega pontos específicos, porque você já está formado, então eles pegam os pontos mais críticos que a gente precisa se aperfeiçoar, geralmente é assim, né. Mesmo assim, não está, vamos dizer assim, muito na realidade, porque eu acredito assim, quem monta essas formações elas estão, as pessoas estão fora da sala de aula, então, monta segundo teorias, segundo livros e acaba confrontando muito com a nossa realidade. Ajuda? Ajuda sim, mas a gente tem que escutar a formação, estudar em cima daquilo e depois chegar na nossa realidade e aplicar segundo o contexto que a gente lida. Mas não é... [risos] não é tanto assim como falam nem na graduação, a graduação é mais longe ainda da realidade! É muito longe da realidade do que a própria formação, a formação é mais específica, então ajuda um pouco mais.

E qual papel você atribui à escola com relação à formação em serviço?

Vou separar as duas tá. Em respeito ao Estado nada. Eu busco pela minha própria... por minha própria vontade. E o Sesi a gente tem a formação a cada dois, três meses. Eles, a gente recebe de São Paulo o analista que eles estudam e aí eles vêm com alguns planos, com algumas ideias e a gente tem espaço de trocar experiências com todo mundo da região de Bauru. Então, a gente acaba tendo... as formações nossas são muito produtivas, mas assim, é oferecido por aquela entidade, pelo Estado não é oferecido praticamente nada.

A sua escola investe de alguma forma na formação dos professores?

De Educação Física não.

Nada específico?...

Não, não porque é assim, a minha realidade é um pouquinho pior ainda do que a gente chama de PEB II, né. PEB II é de 5^a série até o colegial. Eu sou PEB II, que é professor que a gente chama de II, né. Essas professoras de 1^a a 4^a séries são chamadas de PEB I, elas sim, elas têm..., porque a gente tem reunião toda segunda-

feira que a gente chama de HTPC. Nessas reuniões são muito, é trabalhado muito o aperfeiçoamento que seriam esses cursos de formação continuada. Então, é trabalhada alguma dúvida, aí a coordenadora busca na DE e volta, tudo. Mas, na minha área, por eu ser a única dessa sede, só tem eu de Educação Física, então, é nesse horário que eu começo, de repente surge alguma ideia, eu vou montando meus planos, eu faço a minha parte pedagógica, mas não que eu recebo de ninguém. O que falta é... isso não acontece. Não acontece por eu estar num contexto diferenciado de 1^a a 4^a série, então, o assunto é só alfabetização, início à matemática, Educação Física é deixada de lado. Foi difícil, faz três anos que eu estou aqui, no início foi muito difícil tirar essa visão de que Educação Física é só brincadeira. Então, hoje eu desenvolvo os quatro esportes, eu consigo desenvolver brincadeiras recreativas, eu dou menos brincadeiras recreativas do que o próprio esporte. Então, eu tento assim trabalhar muito a coordenação motora, tudo, dei até... tanto é que eu não uso o linguajar “nós vamos brincar”, não, aqui a gente não brinca, a gente vai ter aula de Educação Física. Então foi difícil. Agora eu já consegui, faz três anos que eu tô aqui e eu consegui tirar essa ideologia. Mas a gente, o profissional de Educação Física ele tem que mostrar pra que que ele veio, porque os próprios funcionários, profissionais de antigamente que deixaram a nossa profissão, vamos dizer assim, mal falada. Então, fica difícil a gente trabalhar em cima disso, mas, tá dando resultado, graças a Deus.

E no projeto Político Pedagógico você tem conhecimento se está proposta a formação de professores? Inclusive para a Educação Física, no caso?

Não tenho conhecimento. Foi passado no começo do ano esse projeto tudo, mas eu vou ser bem sincera, como é muito voltado tudo para a alfabetização eu num... eu faço plano de ensino anual, entrego pra coordenadora ela dá visto, ela acompanha, tudo, mas, como eu explico muito oralmente então, ela num... acaba vamos dizer assim, não entrando em detalhe comigo. Tudo o que eu vou fazer eu vou explicando. Só que, vamos dizer assim, não são formadas em Educação Física. Então, não tem como ter o amparo direto comigo, porque eu sou a única, nem a coordenadora é formada, nem... entendeu, então, fica difícil.

Ninguém com formação específica na área?...

Não, não.

Bom, a rede pública estadual de ensino não tem promovido, né, propostas de formação continuada como você citou...

Então, a Diretoria de Ensino, principalmente ano passado, eu... quando eu me efetivei no Estado em 2006 eu tava perto de Ribeirão Preto, lá eu tinha formação direta, da Diretoria de Ensino de Ribeirão Preto, só que lá eu era PEB II, então era mais fácil. Aqui na DE o que que eles fazem, aqui na Diretoria de Ensino, eles mandam a coordenadora lá, aí eles passam as orientações pra coordenadora pra depois a coordenadora passar pra mim. Então, eu acho que seria muito fácil eles pegarem o profissional da própria área e fazer. Então, oh, o ano passado e esse ano eu não tive nenhum curso, nada, nada, faz dois anos já que não tem nenhum curso.

E você já participou da elaboração de alguma proposta de formação continuada?

Não.

Você julga importante, como você enxerga o envolvimento dos professores nessas atividades de elaboração, de criação dessas propostas?

Seria interessante porque você conseguia colher é... coletar informações a respeito do que a gente tem mais dificuldade, porque eu acho que a formação nada mais é do que o amparo das nossas dificuldades, pelo menos a minha opinião é essa. Seria interessante se a gente conseguisse participar inicialmente nem que fosse só com ideias ou com sugestões, qual o problema que a gente está mais enfrentando na escola. Em cima das nossas respostas eles fariam uma formação. No SESI já aconteceu isso algumas vezes, eles perguntam, só que isso no final da formação, como é a cada três meses no final eles perguntam: "sugestões para o próximo encontro", "quais as nossas maiores dificuldades". E durante o curso, que é um dia inteiro, durante o curso a analista ela vai marcando: "você tem dificuldade nisso? Ah, no próximo encontro, então, eu vou trazer alguma coisa pra te ajudar nisso". Mas, daí é a cada dois, três meses, né. Mas, mesmo assim, a gente tem. Lá a gente discute as nossas dificuldades, então lá eu tenho sim. Aqui no Estado não.

De que maneira as ações de formação continuada que você já participou contribuíram para a sua ação pedagógica?

Sempre contribui com alguma coisa, as poucas que eu participei. Mas vários exemplos, oh, o principal é esse: a gente tava com dificuldade, por exemplo, de trabalhar com sexualidade que faz parte da nossa área também. Lá surgiu a ideia de trabalhar com drogas, de que jeito que a gente pode trabalhar, com jogo, com uma atividade. É... que mais?... eu acho que é mais assim, o que serviu pra nossa realidade, trabalhar as nossas maiores dificuldades, do que a gente quer mais fugir porque a gente não... ou fez uma vez e não deu certo e tem talvez resistência de fazer pela segunda. E trocar, a troca de experiência, é o que mais vale, a troca de experiência.

Você citou que você busca trabalhar os esportes, né? E quais conteúdos e estratégias de ensino você tem utilizado com seus alunos?

Dos esportes?

É... de todos os conteúdos trabalhados...

Primeiro eu começo com a iniciação normal, base, né, porque aqui é de 1^a a 4^a série, né. Então, a gente trabalha, todos os esportes eu começo com os fundamentos, o básico. Quicar a bola, arremesso, no caso de vôlei o toque, a gente vai trabalhando com isso. Antes eu começo com brincadeiras recreativas. É... existem vários tipos de brincadeiras, uma chamada xisma, tudo o que envolve o arremesso, que envolve... que eles não percebem que na verdade no lúdico eles tão aprendendo a trabalhar velocidade, a trabalhar arremesso, a trabalhar agilidade. E depois eu parto pra iniciação do esporte. Eu parto com os fundamentos básicos e depois eu parto com o jogo. Ano passado eu tinha uma turma de 2^a série que jogava

perfeitamente, era uma turma só que jogava, assim, certinho. As outras jogavam no nível deles ótimo pela idade que eles tinham e eles aprenderam, o ano passado eles saíram daqui com os quatro esportes: basquete, futebol, hand e vôlei.

E você utiliza outros conteúdos também com eles?

Então, eu trabalho, assim, muito trabalho em equipe, solidariedade, respeito mútuo que é o que mais tá faltando em todas as escolas. Então, o conteúdo que eu mais friso é esse. De vez em quando, quando surge um assunto de sexualidade eu trabalho, mas eu deixo, como é 1^a a 4^a série, eles são menores, eu deixo surgir o assunto. De repente um aluno quer descobrir alguma coisa, eles fizeram alguma coisa que não devia no banheiro com outro aluno, aí eu faço uma roda de conversa e discuto. O outro xingou a mãe, sabe, são atitudes assim que surgem no momento, eu espero surgir o problema pra, pra ter. Agora trabalhar com música, com ritmo, o trabalho não é muito não, trabalho pouco, mas eu trabalho um pouco com ritmo. É... mas é mais trabalho... por essa faixa etária de 1^a a 4^a série é mais trabalho de coordenação motora que precisa, assim, porque eles estão vindo mais cedo agora com seis anos, né, na 1^a série, então eles vêm totalmente assim sabe... correndo eles caem, tudo assim, coordenação motora deles muito ruim, então eu vou trabalhando, tentar trabalhar mais a coordenação motora.

Certo. Pensando no seu aprimoramento profissional, no desenvolvimento da sua carreira, de que forma que você acha que a formação continuada contribui neste aspecto?

Repete, desculpe.

Pensando no desenvolvimento da sua carreira, né, no aprimoramento profissional, de que forma você acha que a formação continuada contribui?

Pra minha carreira?

Isso, para o desenvolvimento da sua carreira.

Nossa carreira ela vai se desenvolvendo conforme o tempo, porque eu brinco que a gente... é caindo que a gente aprende, né. Mas, a formação eu diria como se fosse um amparo. É... a formação feita efetivamente, eu acho que a gente conseguiria resolver muitos problemas na área educacional, daria assim mais é... ânimo pra gente, mais vontade de... porque a gente acaba ficando muito desanimado com nossos erros, desanimado com o sistema educacional, desanimado com os alunos, com a educação que eles têm agora. Eu acho assim, se a gente conseguisse pelo menos sanar com as nossas dificuldades pedagógicas através de uma formação, a gente teria um pouquinho mais ânimo de, vamos dizer assim, errar menos e tentar ir acertando, tentando ter um amparo. O que falta pra gente é o amparo. Pra mim, a formação continuada seria o amparo que a gente precisa para enfrentar.

E falando um pouco mais sobre o processo de desenvolvimento da sua carreira, o que você teria a colocar com relação às necessidades, os desafios, os dilemas...

Seria o quê, o que eu pretendo?

É... você tem um período de carreira que você vem percorrendo... quais são as maiores necessidades que você vem sentindo, as dificuldades, os desafios que você enxerga a serem superados pro futuro?

[silêncio]. É... eu tenho... não sei se seria essa a resposta que você quer porque eu não tô entendendo direito. Eu sinto muita dificuldade. A Educação Física por eles estarem soltos, por eles estarem num ambiente aberto, por eles é... vamos dizer assim, ali eles tiram todas as máscaras deles e mostram realmente quem eles são. Então, ali a gente percebe quem realmente tem algum problema em casa, eles conseguem através... e a gente que é detalhista, a gente consegue reparar no rostinho deles alguma coisa. A minha maior dificuldade ainda é a indisciplina, mas não é indisciplina para comigo e indisciplina um com o outro. Então, a falta de respeito é muito grande, as estruturas familiares estão se desmanchando e aí acaba vindo tudo pra a escola. O problema traz junto pra escola. Então, às vezes, a dificuldade que eu mais tenho é ter esse jogo, eu até tenho jogo de cintura, mas tem hora que a gente fica desgastada, de achar uma coisa simples, você falar um "obrigado", um "por favor", e as crianças não tem isso porque eles não aprendem em casa ou porque o pai é alcoólatra, porque a mãe é drogada, porque o pai tá preso. Então, às vezes, eu sinto... meu maior desafio é, às vezes, eu quero que as coisas saiam muito certinho, mas, assim, no sentido de que é muito simples uma educação, é muito simples dar uma educação pra um filho e eu não me conformo de uma mãe não olhar um caderno, de uma mãe não perguntar como é que o filho está na escola. Então, esse descaso que está tendo da família com a criança, às vezes eu não consigo aceitar isso. Mas, eu não desconto neles não. Mas, às vezes, quando vem pai e mãe aqui que eu quero conversar, que eu sinto essa dificuldade. Meu maior desafio é querer que as coisas saiam perfeitas, não perfeitamente, querer que as coisas saiam um pouquinho melhor. E, às vezes, não depende só de mim e, às vezes, eu vejo que eu ajudo aluno, ajudo, ajudo, ele vem e piora de novo. Então, eu fico desmotivada porque dá a impressão que eu não estou valendo nada, dá impressão que o meu trabalho não vale nada. Tem alunos na 4ª série que eu falo "meu, faz quatro anos que eu tô com o aluno, três anos que eu tô com o aluno e não melhorou nada". E tem alunos que eu vejo que melhora. Então, isso eu sei que é normal, mas, às vezes, eu não aceito. Isso hoje pra mim, não seriam nem da área da Educação Física, mas seria sim porque é onde eles tiram as máscaras. Então, eles vêm contar os problemas pra mim, eles mudam, eles são agressivos quando estão com problema em casa, eles descontam nos alunos, eles são agressivos. Teve aluno que até respondeu já pra mim, aluno que nunca tinha respondido. Então, às vezes, eu suportar tudo isso de... a gente que tá sobre carregado com um monte de aula e tentar entender o que tá acontecendo em casa e tal, a gente é humano também, então, tem horas que eu acho que eu não aceito. Tem hora que eu não aceito isso. Mas, não sei o que eu posso fazer...

E com relação à formação continuada quais seriam as maiores necessidades hoje que você enxerga?

Pegar todos os conteúdos possíveis da área da Educação Física, que talvez eu não conheça todos, é... pegar todos assim e mostrar "é bom trabalhar isso e a gente pode trabalhar dessa maneira", "é bom trabalhar isso e trabalhar dessa maneira". Então, no sentido de que... ter ajuda assim, como se fosse uma nova formação, uma nova graduação. Só que assim, seria interessante essa graduação antes da gente

trabalhar e deveria ter essa continuada assim pra gente poder colocar os pingos nos is e falar “olha, eu aprendi isso na faculdade, mas não acontece isso. Tá acontecendo isso na realidade, o que que eu faço?”. Porque a gente tem buscar solução sozinha porque é muito diferente a realidade da graduação e da... E quando você pega um curso extenso, um mestrado, um doutorado é muito teórico também, porque eu fiz seis meses de mestrado na Federal, depois eu tive que parar. E a realidade era muito diferente e eu falava e eu queria discutir porque era diferente, era diferente. E não era isso que eles queriam na prova. Eles queriam na prova o que tava escrito no papel e eu queria colocar na prova o que tá escrito... Eu tenho essa dificuldade também porque eu tô fazendo Pedagogia e nas provas eu não concordo com o que o texto tá falando! E tem hora que eu to... as minhas notas tão diminuindo por quê? Áí tem hora que eu tenho que parar e falar “não, eu tenho que colocar o que eles querem”, mas não é isso o que eu quero. A formação continuada ela tem que sair um pouco do papel e trazer mais o embasamento, não é teórico, é um embasamento prático e o que está acontecendo... na nossa aula, como ela tem que ser noventa por cento prática, mais ou menos, eu acho que a nossa formação deveria ser prática. Então, a nossa dificuldade é essa. O que a gente pode trabalhar, como a gente pode trabalhar. Não seriam receitas prontas também não, mas seriam as próprias experiências e talvez as soluções. “Olha, se a criançada tá dessa maneira é porque tá acontecendo isso”. Então, assim, especialistas talvez, em todas, várias áreas que abrange a formação. Mas, está faltando esse amparo mais na parte prática, e não só papel, papel, papel.

Essa seria uma formação continuada ideal na sua visão para atender as necessidades dos professores?

Na minha visão sim. A gente falaria as nossas dificuldades e as pessoas... não é, não quero receita pronta, eu queria só caminhos, caminhos pra gente seguir e eu sei que em livros também tem caminhos, não receitas, mas tem caminhos. Mas, assim, que seja trabalhado menos a parte teórica e mais a parte prática. Pras nossas dificuldades, eu acho que a gente conseguiria um resultado um pouquinho mais efetivo do que só teoria, teoria, teoria.

Entrevistada: **Professora 8 (P8)**

Data: **27/05/2009**

Duração: **50'05"**

Idade: **36 anos**

Sexo: F M

Formação acadêmica

Curso: **Licenciatura Plena em Educação Física**

Instituição: **Pública**

Ano de Conclusão: **1996**

Pós-graduação: **Lato sensu – Especialização em Pedagogia do Teatro**

Instituição: **Particular**

Ano de Conclusão: **2006**

Pós-graduação: **Stricto sensu – Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem**

Instituição: **Pública**

Ano de Conclusão: **em curso**

Docência

Tempo de docência: **11 anos**

Tempo de atuação no Ensino Básico (Ed. Física Escolar): **idem**

Séries para as quais leciona atualmente: **2^a, 3^a, 4^a, 5^a e 7^a séries**

Atua em outras esferas/campos: Não Sim, rede pública municipal

Sim, rede privada Outros: Danças

Para você o que significa formação profissional continuada?

Bom, é um espaço para aperfeiçoamento e para você estar buscando novos conhecimentos e estar é... por dentro das novidades, do que está sendo discutido, quais autores, quais teóricos a gente pode estar utilizando. Então, é um espaço pra gente é... aprender novas, novos conhecimentos.

E qual postura o professor deve adotar com relação a sua formação ao longo da carreira, na sua opinião?

Bom, na minha opinião, o aprendizado acontece sempre, todos os dias. Então, se ele estacionar ele vai ficar pra traz. Então, essa construção vai sendo adquirida ao longo do tempo e estudando, sem o estudo não tem como. Então, é indo em congressos, é tá fazendo seminários, é tá lendo. Então, é tá buscando dentro de todas as possibilidades se aperfeiçoar e ter o conhecimento o tempo todo. Se ele parar, ele fica por fora do que está acontecendo.

É... você tem participado de práticas de formação continuada? Quais práticas, com que frequência?

É, esse ano já está sendo maior, né. Então, eu participo de grupos de estudos, é... tô participando de congressos, já participei de dois, vou tentar participar de mais dois ainda esse ano. Tô fazendo mestrado que abre um leque muito grande pra gente tá ampliando os nossos horizontes e sempre quando surge algum curso em relação à Educação Física, a semana passada eu fiz um sobre dança na escola promovida pelo SESC. Então, tudo o que é oferecido eu tento ir atrás pra conseguir atualização.

E como você avalia as ações de formação continuada atualmente desenvolvidas?

É... em que âmbito? No Estado ou de uma forma geral?

Seja no Estado ou de uma forma geral... das práticas que você tem participado ou que você tem conhecimento, né, qual a avaliação que você faz de uma forma mais geral?

É assim, os cursos, eu acho, assim, que eles ainda tão muito... como que eu diria, numa forma inicial, como se fosse uma graduação. Eles não avançam, eles é... pegam alguns conteúdos e desenvolvem como se a gente tivesse ainda na graduação e não avança no conhecimento, na construção do conhecimento. Então, a gente fica ainda muito limitado aos conhecimentos que a gente adquiriu na graduação, mas sem muito um aprofundamento maior. Então, ainda acho que deixa a desejar. E na esfera pública, no Estado, no caso que eu estou, faz o que, uns três, quatro anos que a gente não vê nada de capacitação. Então, quer dizer, fica muito no professor, ele ir atrás e buscar. Mas, se a gente for esperar o Estado a gente fica bem é... acaba não fazendo nada. Então, tem que ser também um compromisso do professor tentar ir buscar.

E você acha que tem diferenciado pouco, então, a formação continuada da sua formação inicial? Não tem avançado nesse sentido...

Eu acho, não. Não, não vejo assim. Tanto é que, que uma capacitação que eu lembro, que logo que eu fiquei, fui efetivada no Estado, foi tudo o que a gente tinha visto na graduação. Então, quer dizer, o professor vai lá tentando buscar um algo a mais e se depara com conteúdos que a gente já viu, já discutiu, já é... tá cansado de ver, e aí você fica na mesmice, né. Eu acho que eles teriam que buscar esse avanço, a gente ter discussões mais aprofundadas mesmo sobre as questões relevantes, os pontos cruciais eu acho que da nossa área que ainda não estão sendo assim enfrentados de frente. Está muito por debaixo dos panos, joga água quente aqui, vamos tampar um buraco ali e realmente o que é preciso fazer não está sendo feito.

E qual papel você atribui à escola com relação à formação em serviço?

Ai, esse é um contexto bem complicado porque, lógico, tem que ter o envolvimento de todos: professor, coordenador, direção, e ainda não tem. Quando você tem diretor e coordenador que te dá um apoio você não tem um professor que faça. E quando o professor quer trabalhar, às vezes, a gente se depara com um diretor e um coordenador que não está a fim de ajudar, que é... como que se diz... ele, ele não te dá um aporte, em termos estruturais, em termos de materiais e aí você fica assim: "estou sozinha, o que fazer para reverter essa situação?". Então, eu vejo assim, isso nos meus colegas. No meu caso específico que tô numa escola já há quatro anos efetiva, eu tô conseguindo alguns avanços. Então, tem uma diretora que entrou que tá me ajudando, então, tudo o que eu peço em relação a melhorar as minhas aulas ela tá tentando fazer. Lógico que tá muito assim, é... bem paliativo, em doses homeopáticas, né, porque também a escola não tem condições financeiras de tá apoiando tudo, mas é... no, no, como que eu vou dizer, em apoio não só estrutural mas assim de falar "olha, a sua linha, é isso mesmo que eu tava querendo que você trabalhasse com os alunos na aula de Educação Física, então eu te apoio", né, então, esse suporte eu tô tendo. Então, isso pra mim tá sendo muito gratificante esse ano, porque nos outros anos eu não tive esse apoio. Então, às vezes, é, eu queria trabalhar dentro de uma linha e eu não tinha o apoio da direção, da coordenação sim, mas da direção não. E esse eu tô, já consegui estruturar melhor

as aulas, fazer dentro de uma metodologia que eu acredito é... ser viável, pode ainda não ser a melhor, mas eu tô conseguindo conduzir as minhas aulas de uma maneira é... que eu considero eticamente correto ser trabalhado. Então, nesse sentido, eu acho que eu tô conseguindo esse aporte. Nós não temos uma estrutura, é... razoável, em nenhuma escola. A gente tem que tá sempre é... como que fala, ser “criativo”, né, buscando novas possibilidades, mas já tô conseguindo alguns avanços. Não é ainda o que eu espero, mas eu acredito que ao longo do tempo eu vá conseguir dar a aula que eu julgue ser de qualidade e que é... satisfaça as necessidades dos alunos.

E você vê a escola como um espaço de formação para o professor?

Olha, eu ainda não vejo esse espaço de formação. Eu acho que tem muita cobrança, muita cobrança em cima, burocráticos, você tem que preencher papel, papel, papel, papel. O nosso horário de HTPC, que poderia tá propiciando isso, não propicia porque só fica assim “você tem que entregar isso”, “porque você tem que fazer isso”, nanananana... e aí, mas quando que a gente vai discutir a prática pedagógica?, mas quando que a gente vai saber... qual é o projeto político pedagógico da escola?, não tem. Tem uma proposta que veio do governo, mas e especificamente a nossa proposta? Do nosso contexto, da nossa comunidade não foi feito. Não foi feito. Pode ter sido feito por uma pessoa, mas ele não foi discutido. Então, como que os professores vão elaborar o seu projeto pedagógico das suas aulas se eles nem sabem qual é o projeto político pedagógico da escola? E, não tem a interdisciplinaridade, cada professor faz, desenvolve a sua disciplina e não tem essa interligação “olha, o que que você tá trabalhando?”, “será que a gente pode tá trocando informação?”, isso não existe. E o único horário que a gente teria para estar tentando resgatar isso, não se faz porque é... as questões burocráticas acabam, acabam com nosso tempo, então, eu não vejo como um espaço de formação, pelo contrário. É... não sei se eu posso falar isso [risos], mas é de desinformação porque não existe.

A sua escola não tem investido na formação dos professores de nenhuma forma que você tenha conhecimento?...

Eu acredito que não. Porque o único, igual eu falei, o único espaço que teria infelizmente não é aproveitado dessa forma, né. São, é... é... como que eu posso falar?, conteúdos jogados, questões burocráticas, daí os professores acabam ficando estressados por ter que preencher aquele monte de papel e o que seria relevante pra trabalhar numa formação continuada que são questões que aparecem no cotidiano, né, na nossa convivência com os alunos, não acaba sendo discutido. Então, a nossa realidade, a nossa comunidade a gente nunca discute. “Mas por que que isso tá acontecendo?”, “O que que a gente poderia fazer pra conseguir reverter esse quadro na nossa comunidade?”, que seria o papel da formação continuada, né, a gente tem esse rol de conteúdos que não são interligados, não tem essa interdisciplinaridade e que acaba no vazio, porque aí um não consegue relacionar com o outro porque ninguém sabe o que cada um tá trabalhando, e fica assim no vazio.

Falta coletividade...

Falta coletividade totalmente.

É... você comentou que a rede pública estadual não tem ofertado, não tem oferecido nenhum tipo de formação para os professores. Isso só na Educação Física? Você percebe que em outras áreas tem sido oferecido ou mesmo para outras áreas também não?

Olha, o que eu percebo dos professores é que não. Tem alguns projetos isolados que eu acho que poderiam possibilitar uma formação continuada. Mas, do jeito que está sendo passado eu acho que fica só, assim, jogado um monte de informação que na verdade o professor não consegue transpor isso pra realidade e aí fica assim: o governo finge que dá uma formação e o professor finge que aprende. Por exemplo, tem um projeto que é *ler e escrever*, né, que é de 1^a a 4^a série, que são para os professores de sala. Tá se jogando um monte de coisa que, às vezes, o professor chega e fala assim “ah, vou fingir que eu dou, mas eu vou fazer de uma outra forma” e não dá. O *teia do saber*, os professores iam lá de sábado, pelos contatos que eu tive, era tudo o que eles tinham visto na graduação e aí eles chamaram de formação continuada. A proposta curricular do Estado de São Paulo que foi jogada na nossa mão, não teve uma capacitação, o que eles deram foi uma conferência pra falar como que a gente utilizava o material. Mas, assim, eu achei um absurdo o jeito que foi trabalhado, porque eles, eles deram na primeira entrevista, lá na primeira conferência: “você pega, você abre o caderno, você lê a página tal...”, pô, isso eu acho que qualquer professor vai fazer! Eles não precisavam ter perdido tempo com isso e ter discutido questões mais relevantes. Então, nós nos sentimos envergonhados do governo estar fazendo isso, parece que a gente não sabe nem ler, do jeito que ele fez! Então, quer dizer, não era isso que a gente tava querendo, e uma, vários materiais que eles citaram como suporte pedagógico a escola não tinha pra oferecer. Então, filmes que eles indicavam, às vezes, música no caso de Artes, que precisou de um monte de material relacionado à musica, a professora ficou louca atrás e não conseguiu. Professores de Português, que eles tinham muitos filmes pra passar, os professores tinham que alugar pra poder passar. Então, quer dizer, com nossos recursos. Então, Educação Física, esse ano que eles deram o caderno pro aluno. Educação Física foi a única disciplina que não veio o caderno do aluno!, né. Então, assim, eles podem ter os *n* motivos que eles tiveram, mas eu acho que não justifica não ter caderno se todas as outras disciplinas têm, até mesmo Arte, então se a gente fosse comparar assim ah, Arte e Educação Física é menos importante, vamos por assim, na escola, mas se tem essa disciplina no currículo tinha que ser feito.

E foi justificado o porquê que não foi feito?

Não foi justificado pra gente, os professores não ficaram sabendo por que. No início falou que ia vir depois de duas semanas, depois depois de um mês, aí depois não ia vir mais, aí agora parece que vai vir. Então, tudo assim, fica no âmbito “ah, vai vir, mas não sei quando” e todos os alunos me perguntaram, sabe, que eu tenho aluno de 5^a e 7^a série, “professora, quando que vai chegar o nosso livro?”. Então, quer dizer, ficou quebrado o processo, porque aí a gente teve que ir atrás de tudo, de texto, de elaborar tudo, porque o nosso caderno não poderia ser passado pro aluno. Até teve alunos “professora, a gente não pode tirar xerox do seu caderno?”, eu falei “não, vou perguntar primeiro pra diretora, pra depois ver o que que a gente vai fazer”. E ela me indicou que não, porque tem coisas lá que são específicas do professor, mas a gente vê que os alunos queriam e aí a gente ficou sem esse

material. E muitas coisas na Educação Física a gente não tem material, a gente realmente tem que correr tudo atrás. Então, o livro é bom por um lado, mas por outro lado, deixa muito a desejar. E uma, eu não fiquei presa no livro, né, porque eu já vinha trabalhando dessa forma, então, o livro pra mim serviu assim, principalmente das séries é... mais tipo 6^a, 7^a e 8^a eles não entendiam porque que eu trabalhava com uma parte teórica aliando à prática. Então, há três anos eu vinha discutindo: com eles, “olha, a Educação Física não é só isso, pode ser isso, não é só futebol, não é só recreação, não é só jogo, não é só dança, são todas essas possibilidades e eu preciso é... dar a oportunidade pra vocês estarem fazendo isso”, e aí as 8^a séries sempre discutindo isso comigo: “não, mas a gente quer futebol”, “porque a gente quer isso”. Então, a proposta serviu pra mim, no meu caso, pra mostrar pra eles “tá vendo, eu não tava trabalhando errado”, eu tava, estava trabalhando de uma maneira que eu considerava correta e o governo veio me respaldar quanto a isso, mas eu não fico presa nele porque eu acho que a gente tem condições de tá trabalhando com os nossos conteúdos pra Educação Física.

E quais conteúdos (falando em conteúdos, né)... quais conteúdos e estratégias de ensino você utiliza com seus alunos?

Olha, eu não utilizo uma só, né, mesmo porque as aulas são diferenciadas. Em relação aos conteúdos eu tento trabalhar, é lógico que não dá pra trabalhar todos. Mas, assim, as modalidades esportivas, jogos, dança através de expressão corporal e do domínio de Laban, do movimento de Laban. É... recreação. É... eu fico dentro dessas quatro linhas, assim. Em relação às estratégias, alguns momentos eu trabalho com os fundamentos. Então, eu utilizo uma parte da aula... sempre assim eu começo, tento formar minha aula em três grandes momentos. Então, a parte inicial que é o alongamento, a parte principal, que é, dependendo dos conteúdos que eu vou trabalhar, vamos supor, vou dar um exemplo, né, no caso das modalidades esportivas, sempre começando com os fundamentos porque eu peguei um alunado muito carente em termos de habilidades. Então, eu tô tendo que voltar muito. Então, eles não sabem quicar uma bola, então, se eu vou dar um basquete eu tenho que partir dos fundamentos básicos pra tentar chegar nos táticos porque eu ainda não consegui chegar nos princípios táticos porque eles têm muitas dificuldades nos fundamentos e, depois, a parte de relaxamento, a parte final, que, às vezes, eu dou relaxamento, às vezes, roda de conversa pra tentar discutir com eles o que que eles conseguiram assimilar da aula. Então, assim, em termos de estratégia, às vezes, eu dou uma aula bem tradicional, às vezes, eu deixo mais livre, né. É... a gente não tem muito material pra tá usando, são bem poucos, então, a aula fica restrita assim, a fileiras e colunas, que provavelmente, geralmente eu tenho uma, duas bolas no máximo. Quando eu tenho duas bolas eu dou graças a Deus. Então, fica assim uma... não tem uma dinâmica que seria interessante pra eles tarem fazendo. Então, as estratégias é tá enfatizando pra eles é... dessa importância que eles não têm. Então, fica muito restrito, né, a uso de materiais, como que eu vou tá trabalhando, é... a primeira parte eu procuro trabalhar em círculo, a segunda parte, pelo próprio material que eu tenho, em colunas, fileiras, e a última parte também em círculo. Então, as estratégias ficam meio comprometidas em função do material que eu tenho pra tá utilizando.

Certo. Você já participou da elaboração de propostas de formação continuada?

Não.

E como você julga, qual é a sua opinião... como deve ser o envolvimento dos professores na elaboração dessas propostas?

Eu acredito que seria fundamental a participação dos professores. Como eu disse pra você, o exemplo da proposta. Nós não tivemos essa participação, os professores da rede pública estadual. Não posso falar das outras, das outras esferas. Mas, nós não tivemos é... ninguém chegou pra gente e falou assim “olha, vocês gostariam de tá participando”, foi feito uma comissão, né, dos professores que estão na rede pra dar as opiniões, as sugestões? Não foi feito isso, veio uma proposta lá de cima. Lógico, foi elaborada por profissionais que estão em instituições é... com renome, lógico. Mas, eles não foram na nossa realidade pra falar como que vocês estão trabalhando, é... o que vocês julgam importante pra tá fazendo esse consenso. Então, não teve isso. Mas, que seria fundamental nossa participação, lógico que é difícil reunir todos os professores, mas que formasse uma comissão de professores que estão na rede pra que tivesse esse consenso, né. E eles, às vezes, colocaram coisas lá, que, que professor não vai trabalhar com aquilo, então, fica uma proposta morta, né. Tem professores que são compromissados, que têm ética, que vão fazer o possível e o impossível pra tá trabalhando com aqueles conteúdos, mas que a gente não foi consultado, isso não tenho dúvida.

De que maneira as ações de formação continuada que você participou contribuíram para a sua ação pedagógica?

Olha, é... a especialização que eu fiz foi muito importante e participar de grupos de estudos também contribui bastante.

A especialização foi em Educação Física escolar?

Não, eu fiz em Pedagogia do teatro e aí eu comecei também uma segunda graduação em Artes Cênicas que aí eu tive que trancar porque eu tava querendo entrar no mestrado, então, a minha prioridade foi o mestrado. Então, assim, isso foi importante. A participação de grupos de estudos, né, que agora eu participo em mais de um, estou tentando também entrar num grupo de estudos em Educação. Então, isso contribuiu muito pra que eu melhorasse. Eu acho que eu venho melhorando na minha prática pedagógica e eu sempre tive muita curiosidade em estar lendo, em estar indo atrás, pra estar é... de acordo com os meus princípios, o que eu julgo ser uma aula de qualidade. Então, isso foi, assim, acho que foram pontos fundamentais pra... esse crescimento mesmo profissional, a minha atuação na escola.

E pensando no desenvolvimento profissional, no seu aprimoramento profissional, essas práticas também contribuíram para o desenvolvimento da sua carreira?

Então, eu trabalhei assim, eu acredito que sim. Eu trabalhei muitos anos em academia que é bem diferente da escola. Então, essa atuação minha profissional eu acho que me ajudou muito na escola porque eu chegava lá, eu tinha que elaborar as minhas aulas e era um público que tava ali com um interesse e realmente motivados pra fazer aquilo. Então, não tinha como, assim, “ah, eu vou dar uma aulinha mais ou menos hoje e tal”, não, era um público que cobrava muito e que você sempre tinha que tá se aperfeiçoando pra estar ali porque se não vinha outro com muito mais novidades e você perdia o seu lugar. Então, eu fiquei dez anos atuando nessa

prática. E quando eu fui, assim, efetivamente pra escola, eu sempre pensei em dar minha melhor aula porque eu vinha dessa construção. Então, independente se eu ia dar aula no Estado ou em particular ou no município é... eu tinha como princípio dar a melhor aula. Então, todas essas práticas que eu falei, especialização, foi na busca dessa atuação, da... de como... dessa qualidade de aula. Então, eu acho assim que eu sempre tive isso como um ponto fundamental de tá buscando dar a melhor aula, sei que eu tenho muito pra melhorar, né. As barreiras que a gente enfrenta, os obstáculos que a gente enfrenta são enormes, que você chega um dia e fala assim "puxa, faço, faço, faço e aí você não tem...". Os alunos vêm de uma construção de Educação Física que é muito difícil você quebrar agora. Em três anos você desconstruir tudo o que eles conheciam da Educação Física. Então, você chegar no Estado e ver todas as barreiras, alunos te enfrentando, né, "isso não é Educação Física", "eu não aprendi que Educação Física é assim", né. Então, você vai tendo todos esses obstáculos e vai tendo que argumentar, né, com conhecimento e pra você argumentar com conhecimento você tem que estudar, você tem que ir atrás, você tem que tá participando. Então, essas práticas me ajudam nisso, na argumentação tanto pros alunos quanto pros coordenadores, pros professores é... pro diretor, que eu não tô ali só pra passar o tempo e ganhar o meu dinheiro. Eu não quero isso! Eu quero que eles reconheçam que a aula que eu dou tem um significado, tem uma função dentro da escola e é importante tanto quanto a Língua Portuguesa, quanto à Matemática e, assim, aos pouquinhos eu tô conseguindo fazer isso, porque no começo, pra se ter noção, eu tinha, a gente tinha um arquivo que tinha todo o material de Educação Física que não era nada! E agora a gente tá conseguindo, já temos um espaço, pequeno, mas temos, que é nosso, que tem os materiais, que já tem um pouco mais. Então, é um trabalho de formiguinha, que é muito difícil, mas que ao mesmo tempo é prazeroso, né, porque agora a gente tá conseguindo ver alguns resultados. Poucos, mas já tá saindo da... daquilo é só futebol. Não é só futebol, que a maioria... e você argumentar pra eles e mostrar que a disciplina Educação Física não é só isso que ela pode ir além, é gratificante você ver que agora eles estão falando "olha, que legal, eu gostei desse tipo aula", né. Os alunos começam a... são poucos, mas alguns alunos já falaram "ah, professora, aquela aula de relaxamento foi legal, a senhora dá de novo?". Então, é isso que, assim, dá ânimo pra você falar assim "ah, eu acho que eu tô no caminho certo". Vai demorar ainda pra gente percorrer esse caminho todo que foi construído, né. É uma construção de... que a Educação Física ficou perdida durante muitos anos e não é de uma hora pra outra que a gente vai conseguir reverter esse quadro, mas se tiver profissionais compromissados com a área da Educação Física eu acho que a gente consegue reverter.

É... Fale sobre o processo de desenvolvimento da sua carreira docente, quais são suas necessidades, desafios, dilemas, angústias...

Bom, é... a minha construção assim foi... é... não digo que difícil, mas eu tive vários obstáculos, né. É... mesmo quando eu vim pra cá fazer a graduação, saí de uma cidade pequena, onde tudo era muito novo, é... o ensino ainda era voltado muito pra decoreba. Então, isso foi uma dificuldade muito grande que eu enfrentei aqui, principalmente numa época que eu julgo, assim, de transição, né, da decoreba pra você fazer a reflexão. Então, a minha graduação ela foi muito difícil, você sair desse tipo de ensino tradicional pra um ensino reflexivo. Então, assim, os quatro anos da faculdade que eu cursei ele foi difícil e eu acho, assim, que ele foi pra abrir as portas pra eu começar a fazer toda essa análise, essa reflexão, tanto é que eu fiquei... no

começo eu falei “eu não vou pra escola, eu vou pra academia” porque eu, já no segundo ano eu já comecei a fazer estágio, já comecei dar aula e era uma área que eu gostava, porque era ginástica, tinha um pouco da dança que eu gosto, então, eu pude ali estar satisfazendo, assim, a minha vontade de dançar. Depois eu comecei com a dança de salão que também abriu várias possibilidades e aí depois de um tempo, é... pela falta de estabilidade mesmo que a academia não oferece profissional, aí eu fui entrando gradativamente na escola. É... no início da fase de substituto era muito difícil, porque aí eu senti mesmo a necessidade de estar buscando mais conhecimento, um aporte teórico mesmo pra, pra eu estar seguindo, que linha que eu vou seguir, o que eu julgo necessário. Então, essa mudança, né, de atuação, que eu saí de um... da academia pra um contexto totalmente diferente que é a área escolar, então, eu tive que fazer um... não sei se eu posso chamar de ‘reaprender’ para estar atuando na escola, estar estudando novamente os PCNs, a proposta, né, é... qual que era, como que funcionava o Estado, né. Então, enquanto substituto a gente fica, assim, aquém de tudo o que acontece porque não dá pra você fazer um trabalho, pelo menos na época, não dava pra você fazer um trabalho legal, mesmo porque os alunos vinham de um modelo e eles não te respeitavam. Hoje eles respeitam um pouco mais o professor substituto, mas na época que eu peguei a substituição foi assim “meu Deus, o que que eu faço agora”, né. Então, eu senti a necessidade de correr atrás e depois que eu me efetivei ficou mais fácil, né. Porque aí você já tem os encontros do HTPC, é... os coordenadores te dão um suporte e... aí foi entrando nos eixos. Demora um tempo, no primeiro ano você fica perdida, porque aí você tem caderneta, você tem as questões burocráticas, aí você tem toda... a questão de você conhecer os outros professores, então você realmente fica assim “o que que eu vou fazer?”, né. Então, o primeiro ano é pra você tá conhecendo o ambiente, vendo aonde você tá pisando e aí você vai estruturando as aulas. É... no segundo ano fica mais fácil, no terceiro ano fica mais fácil... e agora eu falo “não, é realmente isso que... é dessa maneira que eu quero trabalhar”. Então, vai ficando mais fácil. Agora eu não lembro o resto da questão...

Era pra você falar um pouco sobre o desenvolvimento da sua carreira...

É... agora eu acredito assim que eu tô tendo condições de falar assim “olha, é essa linha que eu quero seguir, é desse jeito que eu quero trabalhar” e tentar pela argumentação tá vencendo os meus obstáculos que sempre surgem. Então, a frustração do primeiro ano era você chegar lá e os alunos não fazerem a... o que você tinha colocado como objetivo da aula. Então, eu não conseguia dar aula, então eu saía realmente frustrada, “será que o problema é comigo?”, “ou são os alunos?”, “ou é a estrutura da escola?”. Então num... e isso, assim, foi engracado porque no primeiro ano os três professores de Educação Física se efetivaram. Então, mudou todos os professores que eles tinham. Então, acho que pros próprios, pros próprios alunos foi difícil também porque nós três chegamos ao mesmo tempo e aí todos, daí a gente conversava e todos eles saiam frustrados, “poxa, eu não consegui dar aula, eu fiz bonitinho o... o planejamento da minha aula, com objetivo, o que que eu ia usar e não consegui fazer”. Então, era uma frustração geral, “será que a gente é que não tá sabendo dar aula?”. E aí ao longo do tempo a gente foi percebendo que não, que tinha que dar um tempo também pros alunos acostumarem com o nosso estilo de dar aula, porque cada professor tem o seu estilo, tem a sua maneira, as suas prioridades, né, que cada um vivencia. E aí a gente foi devargazinho, incrementando aqui, mostrando pra eles, né, aquilo que eu falei pra você, era só futebol que eles tinham até então. As meninas ficavam sentadas jogando conversa fora, ou jogando

vôlei, ou jogando queima. Então, eles nunca tinham, eu não vou falar nunca, mas geralmente eles não tinham uma aula estruturada, com começo, meio e fim, com uma roda de conversa no final ou com relaxamento ou pra eles discutirem e refletirem “como que foi a aula?”, “o que vocês sentiram nessa aula?”, “quais foram as facilidades e as dificuldades?”, eles não tinham tido isso. Então, pra eles também foi difícil. No segundo ano começou a ficar um pouquinho mais fácil porque a gente começou também a estruturar de acordo com a realidade que a gente tava encontrando. E agora eles já acostumaram. No terceiro ano foi mais fácil e esse ano eu tô no quarto ano. Então, eles já sabem como que funciona, como que é o esquema, ninguém vai ficar parado, todo mundo tem que experimentar, isso eles já sabem. E o que, o que tá sendo difícil é que eles não têm hábito de ler. Então, todos os trabalhos que você, que a gente pede é menos de dez por cento que fazem. Então, como que você pode fazer uma aula diferente, uma aula com discussão se a maioria da sala não faz o mínimo que seriam os trabalhos pra você poder sair daquele ensino unidirecional e passar pra um bidirecional onde você tenta discutir aquele assunto, onde previamente você deduz que a maioria da sala fez e que você vai poder elencar os pontos importantes e fazer uma discussão e isso ainda eu num, eles não conseguiram ainda assimilar. Mas, pelo que eu converso com os outros professores das outras disciplinas não é uma coisa só da Educação Física, eles não fazem de nenhuma disciplina e aí depois “ah, mas você só passa matéria na lousa, tal, é só matéria, é só cópia, cópia, cópia, cópia”. Mas, quando a gente pede um trabalho pra que a gente possa discutir na próxima aula menos de dez por cento faz. Dez por cento eu tô sendo boazinha, menos de dez por cento faz. Aí eu falo “como que vai sair uma discussão?”, não vai ter discussão porque a maioria não sabe o assunto, então, acaba caindo naquela aula tradicional de lousa, lousa, é... e giz, né, lousa e giz. Apesar que a gente tenta através... passar um vídeo, ir na, na sala de computação, então usar outras estratégias pra tá conseguindo trazê-los, assim, é... pra uma discussão mais aprofundada daquilo que eles tão vendo na prática. Não a prática só pela prática, sem saber o porquê que tá fazendo. Então, isso, eu tentei desde a minha efetivação implantar, esse, essa nova, não é nova, né, mas essa forma de ensinar que ainda tá sendo difícil, eles ainda não têm esse hábito. Mas, eu ainda tô, tô tentando, né, tô tentando mostrar pra eles realmente. Mas, assim, fica difícil porque a biblioteca não tem livros de Educação Física, as informações que eles podem buscar na biblioteca é em cima das encyclopédias que estão ultrapassadas, encyclopédias de mil novecentos e bolinha. É... você falar “ah, mas tem a internet”, mas nem todos tem computador em casa, eles falam “ah, professora, vou pagar Ian house?”. Então, assim, fica difícil nesse sentido. E até segunda-feira a gente tinha dez computadores pra trinta e cinco alunos! Como que você vai levar todos pra uma sala? Essa semana que chegou parece que mais dez computadores. Então, você vai ficar com vinte onde você pode colocar dois por computador e fazer uma pesquisa ali, né. Mas, é... a gente vai ter que ensinar como fazer uma pesquisa porque eles não sabem, então eles acham que ir na sala de computação é ficar no orkut, é bater papo. Então, eles ainda não veem a sala de informática como um recurso pedagógico pra complementar o conteúdo que a gente tá trabalhando em sala de aula. Ou mesmo, um vídeo quando a gente passa, né, eles ainda não conseguem fazer essa relação, “ah, a gente vai assistir um filme”. Mesmo porque eles estão acostumados também a assistir um filme por assistir e não fazer um, uma relação com o conteúdo que tá sendo trabalhado. Então, ainda a gente tem essa dificuldade. E, às vezes, aluno de colegial, de 8^a série que você julga assim “bom, eles vão ter um certo discernimento” e ainda não tem, então, a gente tem que tá explicando tudo pra eles, como que faz, como que faz um relatório, né,

pra eles tentarem enxergar o que que o filme traz, com o conteúdo que a gente trabalhou. Então, isso ainda não... não tá sendo efetivo, tem ainda um chão pra ser percorrido.

E quanto à formação continuada, quais necessidades você vem sentindo?

Então, eu julgo assim que seria necessário, acho que pra qualquer profissão. Hoje em dia é... a gente precisa tá o tempo todo buscando o conhecimento, principalmente pra se atualizar, né. É... mas, o que eu tenho sentido é que os órgãos públicos não oferecem isso, então, a gente fica aquém e a gente tem que buscar pessoalmente, né, cada profissional tem que correr atrás. Então, assim, eu tento fazer isso, mas eu sinto que muitos professores não conseguem fazer por n motivos. Ou por falta financeira, de recurso financeiro, ou porque não se interessa mesmo, acha que está bom, tudo está bom, não precisa, só porque está no contexto escolar, ou porque, às vezes, um curso interessante é longe, vai custar tempo e dinheiro. Então, tem vários fatores que prejudicam o acesso desses professores. Mas só ficar na graduação, no conhecimento que a gente teve na graduação, eu acho que prejudica nossa atuação profissional. Então, eu acredito que é importante e... acho que tudo, que sempre estão surgindo novidades e mesmo pra você é... estar por dentro do que está acontecendo, principalmente na sua área de atuação, né, se é escolar você vai buscar o que que tá sendo discutido atualmente, se é na academia, enfim, cada um tem que buscar. Mas, eu acho que tem que ter um compromisso do profissional também, porque não adianta o governo oferecer os melhores cursos de capacitação se o professor não tiver interessado. Eu acho que tem que ter a união das duas partes, né. O governo tá deixando a desejar, eu falo mais do governo porque é onde eu estou atuando efetivamente. Mas, o profissional ele tem que querer também, ele tem que buscar.

E, com base em sua opinião e em suas experiências, como seria a formação profissional continuada ideal para o aprimoramento do professor e para a sua prática pedagógica? Como você descreveria essa formação continuada ideal?

Olha, eu acho, eu acredito que poderia ser assim em vários momentos. É... na própria escola, se a gente tiver um projeto político pedagógico elaborado pelos próprios professores eu acho que ali você já estaria avançado na sua formação. Nos nossos horários de HTPC, se a gente pudesse estar compartilhando é... o que os outros professores estão trabalhando, quais são as dificuldades que a gente enfrenta, quais soluções que a gente poderia estar amenizando esses desafios, é... o próprio governo estar oferecendo através da nossa Diretoria de Ensino um encontro para os profissionais da Educação Física estar discutindo é... bom, lógico que depende da realidade você vai ter os seus desafios específicos, mas na própria área você tem alguns comuns. Então, que promovesse esses encontros também com os profissionais de Educação Física pra gente tá, tá discutindo as questões mais relevantes, né, como que a gente vai... é... não diria elaborar propostas, mas como que tá sendo trabalhado?, né, e o que que a gente poderia estar fazendo para melhorar a nossa área, né. É... cursos de capacitação mesmo com ênfase na Educação Física escolar, né, mas assim, com um aprofundamento é... voltado pras discussões mais aprofundadas sobre tudo aquilo que a gente viu na graduação, mas não ficar só restrito nesse aprofundamento. Tentar levantar assim é... avanços e, também, ações concretas. Não só ficar, também, nas discussões, que não vai levar a nada, mas tentar partir pra ações mais concretas, né. Então, seria identificar, né,

essas questões, discutir e propor ações concretas, que isso a gente não vê, essas ações concretas, fica só... discute, discute, aponta os problemas, mas a gente não avança. Então, eu acho que seria assim, é... vários, não sei se eu posso falar vários encontros, mas vários momentos pra que essa formação fosse sendo construída ao longo do tempo. Não, assim, ah, vou fazer um curso de capacitação hoje que serviu só pra mim, mas eu não compartilhei com os outros profissionais, eu não sei o que que os outros profissionais pensam, eu não sei como eles trabalham e o que que a gente poderia tá fazendo em conjunto pra poder reverter a nossa área, que ela ainda é marginalizada, principalmente na escola que os outros profissionais não veem a gente assim, não digo com maus olhos, mas é aquele profissional "ah, que joga a bola", "a aula dele é gostosa porque ele joga a bola, os alunos gostam da aula dele". Então, quer dizer, a gente tem um descrédito com relação às outras disciplinas. Então, eu acho isso muito ruim, porque eu não gostaria de ser vista como a profissional "ah, é do oba oba", que nunca dá nada. Não. Quero ser respeitada como a profissional que trabalha com a Educação Física, que ela tem uma finalidade, que ela tem um objetivo e que ela está ali pra cumprir é... algumas funções, né, e a gente tem que passar isso, esse respeito e infelizmente ela ainda está marginalizada. Pelo menos ali na minha escola eu estou tentando é... contribuir pra que a gente possa reverter esse quadro. Mas, eu acho que a formação continuada mesmo ela tem que ser, acontecer em vários momentos, não num só e pronto e acabou. E ao longo da vida, a gente nunca pode parar. Então, ela vai é... todo o tempo, porque a gente nunca sabe tudo, a gente vai aprendendo, as situações vão surgindo e aí "ah, isso eu tenho que buscar", né. Então, é um espaço pro aprimoramento.