

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**A (RE) CONSTRUÇÃO DOS SABERES DOCENTES
NA FORMAÇÃO CONTINUADA: UM ESTUDO DE
CASO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Fabiana Ritter Antunes

Santa Maria, RS, Brasil

2014

A (RE)CONSTRUÇÃO DOS SABERES DOCENTES NA FORMAÇÃO CONTINUADA: UM ESTUDO DE CASO

Fabiana Ritter Antunes

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa: Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito final para obtenção do grau de **Mestre em Educação**.

Orientador: Prof. Dr. Hugo Norberto Krug

Santa Maria, RS, Brasil

2014

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

ANTUNES, FABIANA RITTER

A (RE)CONSTRUÇÃO DOS SABERES DOCENTES NA FORMAÇÃO CONTINUADA: UM ESTUDO DE CASO / FABIANA RITTER ANTUNES.- 2014.

146 p.; 30cm

Orientador: HUGO NORBERTO KRUG

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2014

1. FORMAÇÃO DE PROFESSORES 2. SABERES DOCENTES 3. EDUCAÇÃO FÍSICA I. KRUG, HUGO NORBERTO II. Título.

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado em Educação**

**A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a
Dissertação de Mestrado**

**A (RE)CONSTRUÇÃO DOS SABERES DOCENTES NA FORMAÇÃO
CONTINUADA: UM ESTUDO DE CASO**

elaborada por
Fabiana Ritter Antunes

como requisito final para obtenção do grau de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:

Prof. Hugo Norberto Krug. Dr. (UFSM)
(Presidente/Orientador)

Anemari Roesler Luersen Vieira Lopes Dr^a (UFSM)

Solange Beatriz Billig Garces Dr^a (UNICRUZ)

Helenise Sangoi Antunes Dr^a (UFSM)

Santa Maria, 24 de março de 2014

EPÍGRAFE

Vocação

*Pra que o final da carreira
Seja um altar pra o início
todo mundo dá conselho
Quando se escolhe um ofício
Nos apontando caminhos
Seguindo o lume da plata
Pregam que o luxo da bota
Calça melhor que alpargata!
Mal sabem que a vocação
Salta da alma pra fora
Às vezes cruza encilhada
Nos deixa a pé e vai embora...
Mas se de fato for nossa
Bem mais adiante se mostra
E da uma segunda chance
Pra fazer o que se gosta!*

*No rumo que a gente segue
Não deve pesar jamais
Qualquer calor no momento
Nem o contento dos pais...
Depois de pegar a estrada
A luta "alumia" o tino
E o rastro é testemunha
Se foi acaso ou destino!*

*Somos fruto de uma escolha
Depois nos cabe escolher
Há coisas que agente perde
pelo medo de perder...
me vejo de bem com a vida
chego a pensar comovido:
-será que fiz a escolha
Ou eu que fui escolhido!*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela vida.

Agradeço ao meu Orientador Professor Doutor Hugo Norberto Krug, que sempre esteve presente com suas inúmeras contribuições para que este sonho se tornasse realidade.

Agradeço ao meu Esposo Pedro Henrique Baiotto Noronha que sempre compreendeu as várias noites em claro para o prosseguimento deste trabalho, e que em todos os momentos soube respeitar este desejo.

Agradeço a minha mãe Eci Maria Ritter pelo incentivo e pela dedicação em todos os momentos de minha vida pessoal e profissional.

Ainda agradeço ao meu pai Paulo Moysés Medeiros Antunes pelo apoio que sempre deu para que essa caminhada fosse trilhada.

Agradeço ainda a todos aqueles que de uma ou outra maneira auxiliaram neste processo de formação docente.

A minha grande amiga do coração Solange Beatriz Billig Garces pelo apoio incessante nesta jornada cheia de surpresas.

E também a minha amiga e colega Carla Prado Kronbauer pelos inúmeros momentos de debates e trocas de conhecimentos.

Ao GEPEF - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física Escolar da UFSM, o meu agradecimento pelo companheirismo e ajuda.

E não poderia deixar de agradecer a Escola Cilon Rosa que me acolheu de braços abertos e me proporcionou a realização desta pesquisa.

Aos grandes colaboradores de meu trabalho, os professores de Educação Física que sem eles nada disto seria escrito e problematizado.

Muito Obrigada!

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

A (RE)CONSTRUÇÃO DOS SABERES DOCENTES NA FORMAÇÃO CONTINUADA: UM ESTUDO DE CASO

AUTORA: FABIANA RITTER ANTUNES

ORIENTADOR: HUGO NORBERTO KRUG

Data e Local da Defesa: Santa Maria 24 de março de 2014.

Este estudo teve como objetivo analisar a formação continuada dos professores de Educação Física de uma escola de Santa Maria (RS), identificando os saberes docentes por eles (re)construídos na sua prática pedagógica. Justificamos a investigação pela importância da formação continuada no processo de desenvolvimento profissional docente, juntamente com a (re)construção de saberes docentes, mobilizados e/ou produzidos na prática cotidiana da escola. Os objetivos específicos foram: a) Compreender a percepção de formação continuada dos professores de Educação Física; b) Identificar os saberes docentes e as ações que os professores de Educação Física mobilizam em sua prática pedagógica; e, c) Compreender as ações que os professores de Educação Física utilizam na (re)construção de seus saberes docentes. A metodologia foi caracterizada como qualitativa do tipo estudo de caso. Participaram da pesquisa cinco professores de Educação Física. As informações foram obtidas através de um questionário e uma entrevista semiestruturada. A interpretação das informações obtidas deu-se por meio da análise de conteúdo. O estudo se apoiou nas teorias de Tardif (2002), Nóvoa (1999), Pimenta (2006) e outros. Como considerações, foi possível constatar que os professores desta escola possuem o amálgama de saberes que são necessários à profissão docente e ainda (re)constroem os mesmos a partir de ações individuais e coletivas dentro ou fora das reuniões pedagógicas da escola. Contudo, ainda podemos destacar que os professores desta escola sentem a necessidade de utilizar a reflexão como instrumento ativo em suas ações diárias.

Palavras-chave: Educação Física; Formação Continuada; Prática Pedagógica; Saberes Docentes.

ABSTRACT

Masters Thesis

Postgraduate Program in Education

Federal University of Santa Maria

(RE)CONSTRUCTION OF TEACHER KNOWLEDGE IN CONTINUING FORMATION: A CASE STUDY

AUTHOR: FABIANA RITTER ANTUNES

ADVISOR: HUGO NORBERTO KRUG

Date and place of Defense: Santa Maria 24 March de 2014.

This study aimed to analyze the ongoing training of physical education teachers from a school of Santa Maria (RS), identifying the teachers knowledge they (re)constructed in their teaching. Justify the research for the importance of continuing education in teacher professional development, along with the (re)construction of teaching knowledge, mobilized and /or produced in everyday school practice. The specific objectives were : a) To understand the perception of continuing education of teachers of Physical Education ; b) Identify the teachers knowledge and actions that Physical Education teachers mobilize in their practice ; and c) understand the actions that physical education teachers use in the (re)construction of their teaching knowledge . The methodology was characterized as a qualitative case study type. Participated in the survey five physical education teachers. Information was obtained through a questionnaire and a semistructured interview. The interpretation of the obtained information was given by means of content analysis. The study was based on the theories of Tardif (2002), Nóvoa (1999), Pimenta (2006) and others. As consideration, it was found that the teachers at this school have the amalgam of knowledge that is needed in the teaching profession and (re)build them from individual and group within or outside educational school assemblies actions. However, we also highlight that the teachers in this school feel the need to use reflection as an active instrument in their daily actions.

Keywords: Physical Education, Continuing Education, Teaching Practice, Knowledge Teachers.

LISTA DE ABREVIATURAS

CE – Centro de Educação

CTISM – Colégio Técnico Industrial de Santa Maria

EEEMCR – Escola Estadual de Ensino Médio Cilon Rosa

EJA – Educação de Jovens e Adultos

GEPEF – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PIBIC – Programa Interinstitucional de Bolsas de Iniciação Científica

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

UNICRUZ – Universidade de Cruz Alta

UFPEL – Universidade Federal de Pelotas

UNISC – Universidade de Santa Cruz do Sul

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Classificação dos saberes docentes	59
Quadro 2 - Informações sobre os professores participantes da pesquisa.....	67

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A – Questionário.....	136
Apêndice B – Roteiro de Entrevista Semiestrutura	138

LISTA DE ANEXOS

Anexo A – Autorização.....	141
Anexo B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	142
Anexo C – Termo de Confidencialidade.....	144

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	12
1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS: introduzindo a temática	14
1.1 O início da trajetória pessoal e a questão de pesquisa	14
1.2 Objetivos de estudo	19
1.2.1 Objetivo geral	19
1.2.2 Objetivos específicos.....	19
1.3 Justificativa	20
2 ABORDANDO OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	24
2.1 Abordagem da pesquisa	24
2.2 Tipo de pesquisa	25
2.3 Contexto da pesquisa	26
2.4 Os sujeitos da pesquisa	27
2.5 Os instrumentos da pesquisa	27
2.6 Análise e a interpretação das informações	29
2.6.1 Técnica da triangulação	30
2.7 Etapas de desenvolvimento da pesquisa	30
2.8 Questões éticas da pesquisa	31
3 FUNDAMENTANDO A PESQUISA: REVISANDO A LITERATURA	32
3.1 A formação de professores	32
3.1.1 O contexto escolar em que os professores estão inseridos	37
3.2 A formação continuada de professores	45
3.2.1 Algumas tendências da formação continuada.....	53
3.3 Os saberes docentes	Erro! Indicador não definido.
3.3.1 O contexto dos saberes docentes.....	55
3.3.2 Os saberes necessários à docência.....	56
4 INTERPRETANDO OS RESULTADOS	64
4.1 Conhecendo os sujeitos	64
4.2 A formação continuada	66
4.3 A relação dos professores com os saberes	78
4.4 Facetas da prática pedagógica	92
4.5 Os saberes, a prática e a formação de professores	104
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: possibilidades de novos caminhos	114
REFERÊNCIAS	125
APÊNDICES	135
ANEXOS	140

APRESENTAÇÃO

Para melhor entendimento deste trabalho e procurando mostrar uma visualização antecipada do mesmo, decidimos por apresentá-lo em suas partes estruturais.

No Capítulo 1 – Considerações Iniciais: introduzindo a temática - optamos por apresentar um pequeno cenário da trajetória pessoal e profissional da autora. Após, debatemos acerca da formação dos professores, dos seus saberes e da sua formação continuada. Expomos ainda a questão norteadora do trabalho juntamente com o objetivo geral e os objetivos específicos.

Por sua vez, no Capítulo 2 – Abordando os Procedimentos Metodológicos - procuramos explicitar de uma forma geral a metodologia do trabalho, assim como todo o processo de desenvolvimento da pesquisa.

Fundamentando a pesquisa: revisando a literatura, Capítulo 3, foi organizada da seguinte maneira: no Capítulo 3.1 - Formação de professores - busca-se compreender esta etapa da formação passando pelas dimensões que a abrangem, bem ainda as ações que implicam este estágio e algumas perspectivas teóricas na visão de alguns autores. Já no Capítulo 3.2, nomeado Formação Continuada de Professores, percorremos uma discussão acerca de alguns questionamentos e dúvidas a respeito do que se constitui a formação continuada, como ocorre essa formação, qual a melhor definição para o termo e quais os objetivos dessa formação.

No Capítulo 3.3 - Saberes Docentes - buscamos fazer uma discussão do que são estes saberes docentes, além de procurar demonstrar como eles se constituem, a forma que aparecem na ação dos professores, qual a relação que estes docentes estabelecem com os seus saberes, inclusive como os professores (re) constroem esses saberes. Evidenciamos quais são esses saberes e, ainda, apresentamos uma descrição acerca das diferentes tipologias, suas principais características, a natureza intrínseca destes saberes docentes e a sua relação com a formação continuada de professores.

No Capítulo 4 - Interpretando os Resultados - apresentamos os achados da investigação. Achados estes que permitem sinalizar algumas aproximações com

relação à questão norteadora, e que inclusive tornaram-se justapostos aos objetivos do presente estudo.

Por fim, apresentamos no Capítulo 5 - Considerações Finais - sobre as informações obtidas nesse percurso e algumas possibilidades de novos caminhos, pois resta mencionar que sempre estamos em constante construção e modificação.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS: introduzindo a temática

1.1 O início da trajetória pessoal e a questão de pesquisa

“nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática”¹

Mostra-se pertinente, no limiar deste trabalho, realizar um breve relato contando como se deu o caminho percorrido por esta pesquisadora² até o ingresso no curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Santa Maria.

Tendo mãe professora, sempre acreditei na transformação da sociedade através do estudo e da pesquisa, considerando especialmente que a escola é o começo dessa mudança. Escolhi o curso de Educação Física como formação inicial na Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ), na cidade onde residia. A escolha se deu, naquele primeiro momento, porque apresentava facilidade na prática esportiva e um gosto especial por aprender, eis que durante toda a infância e adolescência imaginava como uma de minhas possíveis profissões a docência, circunstância esta que se apresentava inclusive nas brincadeiras quando criança. De outra banda, sempre havia em meu âmago muito interesse em progredir no curso escolhido, do que refletia um grande esforço nas atividades acadêmicas. Nesse sentido, no segundo semestre do curso comecei a participar de forma voluntária de grupos de estudos, pesquisa e extensão que a UNICRUZ oferecia, e no terceiro semestre concorri a uma bolsa PIBIC³ disponibilizada pela universidade, certame no qual obtive êxito, sendo contemplada. Com uma jornada de trabalho acadêmico de vinte horas semanais dentro da instituição - afora as atividades curriculares da grade do curso - e a cada dia com mais questionamentos e indagações, percebi que não poderia encerrar minha trajetória acadêmica com o término da graduação, visto que todo aquele tempo de estudos fora muito proveitoso e imprescindível em minha vida.

¹ MINAYO, M.C. de S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

² Em alguns momentos, será utilizada como forma verbal a primeira pessoa do singular - especialmente em se tratando de um relato pessoal sobre a trajetória acadêmica - e nos demais a terceira pessoa do plural.

³ PIBIC - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica.

Isso despertou a necessidade de alcançar novos horizontes, pois o caminho trilhado já havia constituído uma base sólida que foi suficiente para demonstrar que havia escolhido o ramo de estudos que seria capaz de satisfazer meus anseios profissionais e pessoais. Foi então que no último semestre do curso concorri a uma vaga no Programa de Pós-Graduação em nível de Especialização na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no curso de Educação Física Escolar, obtendo êxito no pleito de ingresso. Para facilitar o envolvimento com a universidade e otimizar o tempo disponível que possuía, passei residir na cidade de Santa Maria (RS), onde comecei a participar de vários grupos de estudos com linhas de pesquisas diferenciadas. Após algum tempo ingressei no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física⁴, onde conheci um conjunto de estudantes que realmente transformam o âmbito da Educação Física na escola e que fazem da pesquisa o seu maior incentivo à novas descobertas. Ao final daquele ano, concorri à vaga no curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM, porém o desfecho final foi um pouco insatisfatório, tendo ficado somente como suplente na ocasião. Todavia, esse resultado fez com que os estudos fossem redobrados, o que de fato me demonstrou a necessidade de constante aprimoramento para buscar aquilo que se deseja para contribuir enquanto cidadão para a melhoria da sociedade. Apresentei meu trabalho de pesquisa da Especialização em Educação Física Escolar, concluindo o referido curso, e ao final do ano de 2012 concorri novamente à vaga no curso de Mestrado em Educação, desta vez conseguindo a tão aguardada aprovação. Assim, após todo esse processo de aprendizado, encontro-me concluindo a minha dissertação de Mestrado, trazendo, ainda que com novas ideias e ideais, a mesma vontade de buscar progredir e responder aos questionamentos que circundam a carreira docente⁵.

Todas estas situações vivenciadas por mim, em minha trajetória profissional, como acadêmica, encaminharam a esta dissertação, a qual tem como principal tema de estudo a formação continuada e os saberes docentes de professores de Educação Física. Afinal, Tardif (2002) argumenta que seria um completo absurdo estudar os professores sem estudar o seu trabalho e os seus saberes. Entretanto,

⁴ GEPEF - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física criado em março de 2003. Tem como finalidade atender as necessidades de aperfeiçoamento e desenvolvimento de profissionais de Educação Física.

⁵ Relato Autobiográfico de Fabiana Ritter Antunes, 2013.

não se tem nenhuma intenção de buscar elementos que estabeleçam generalizações para a rede estadual de ensino como um todo, mas, sim, aclarar os objetivos dessa formação continuada no contexto escolar visando à modificação dos conhecimentos dos professores.

Fica evidente a necessidade de largos investimentos em pesquisa, estudos, propostas e ações variadas que visem, não só compreender, mas também contribuir para efetivas transformações.

Hoje, a influência sobre a temática da formação de professores no Brasil vem buscando amenizar ou até mesmo entender as dificuldades da formação inicial. Entretanto, as mudanças constantes na sociedade vêm transformando essas dificuldades em possíveis caminhos de valorização e entendimento no campo da formação de professores para até mesmo compreender o porquê de determinadas ações atuais no ensino dos professores.

Assim, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores para a educação básica (BRASIL, 1996), a formação de professores no Brasil precisou ser reformulada e, ainda, em nossos dias atuais, vislumbramos mais modificações. Logo, é preciso que se identifiquem as lacunas no processo de formação dos futuros professores, tomando-se como referência os estudos sobre os problemas e as vivências nas práticas escolares. Nesse sentido, Ribas *et al.* (2003) comentando sobre a escola afirmam que muitas lacunas estão situadas na formação inicial e na carência de formação continuada.

Segundo Imbernón (2002, p.7):

O século XXI representa um acontecimento mítico para os que nasceram na segunda metade do século anterior, e por isso parece necessário que toda a instituição educativa (desde a que se encarrega das etapas iniciais até a universidade, bem como toda instituição responsável pela formação inicial e permanente, como instituições que tem a função de educar) e a profissão docente (entendida como algo mais do que a soma dos professores que se dedicam a essa tarefa) necessitam algo radicalmente diferente, apropriado as enormes mudanças do século XX.

Neste íterim, o processo de formação inicial de professores vem causando algumas preocupações no sentido de que as pesquisas sobre a formação de professores comprovam que ainda há um grande distanciamento entre as instituições formadoras e as escolas. Outro problema constatado na formação inicial,

embora pareça que não existe concordância sobre este ponto, diz respeito aos conteúdos que devem ser ensinados, ou ainda a transposição didática, ou seja, a passagem dos conhecimentos adquiridos no curso para a realidade escolar (RIBAS *et al.*, 2003).

As inúmeras pesquisas realizadas nos últimos anos, com o objetivo de definir um repertório de conhecimentos para a prática pedagógica, podem ser interpretadas como uma série de incentivos para que o docente se conheça enquanto docente. O que é ensinar? Quais são os saberes, as habilidades e as atitudes mobilizadas na ação pedagógica? Contrariamente ao que parece a primeira vista, essas preocupações não são recentes. Entretanto, foi somente nos últimos vinte anos que importantes esforços foram realizados, com vistas a descrever a prática docente a partir de pesquisas efetuadas diretamente nas salas de aula (GAUTHIER *et al.*, 2006).

Este incentivo às pesquisas foi que nos motivou a empreender este trabalho. Se existe um repertório de conhecimentos próprios ao ensino, quais são estes saberes? Como é construído? Muitas são as questões, contudo, constatamos que no mundo contemporâneo o crescimento dos sistemas de ensino não tem correspondido em qualidade formativa, não atingindo nem as exigências da população envolvida, nem as exigências das demandas sociais. A preocupação com uma formação docente mais eficiente no trabalho com o humano tem buscado um enfoque mais compreensivo e reflexivo para o seu desenvolvimento profissional (CRISTINO, 2007).

Como destacam García (1999b) e Cristino (2007), todo este processo conota evolução e continuidade e ameniza a tradicional justaposição que há entre a formação inicial e o aperfeiçoamento dos professores, valorizando o caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança. Assim, no contexto do desenvolvimento profissional, a etapa equivalente à formação continuada, como o próprio nome diz, dá continuidade ao processo de formação inicial, qualificando e atualizando a configuração da atividade profissional. E na atualidade, mais do que nunca, não faz sentido o profissional pensar que, ao terminar sua formação inicial, estará acabado e pronto para atuar na sua profissão.

Para Caldeira (2001, p.89), “o processo de formação, deve, portanto ser entendido como um processo inacabado em constante movimento de reconversão e a escola, reconhecida como um espaço privilegiado de formação profissional”.

Nóvoa (1992) destaca que a década de 70 do século passado ficou marcada pelo signo da formação inicial de professores. Também foi um período fundador do debate atual sobre a formação de professores. Já a década de 80 do mesmo século ficou marcada pelo signo da profissionalização em serviço dos professores. Ademais, a década de 90 do referido século teria sido identificada pela marca da formação continuada de professores.

Uma vez que os problemas estruturais da formação inicial e da profissionalização em serviço estão em vias de possibilidade de resolução, é normal que as atenções se virem para a formação continuada.

Nos cursos de Licenciatura em Educação Física a formação não é diferente, onde, cada vez mais, este processo e, principalmente a sua qualidade, vêm sendo discutidas e questionadas. Esse processo e as competências de aprender a ser professor de Educação Física mostram questões que necessitam ser debatidas e questionadas.

Para Freitas (1992) o curso de Educação Física apresenta dois problemas curriculares que deveriam ser repensados: a organização das disciplinas de maneira etapista, ocorrendo de início a abordagem teórica, depois a prática como se o conhecimento pudesse ser adquirido para depois ser praticado; e, a fraca qualidade da formação teórica do profissional, de modo que estaria faltando uma inter-relação entre a teoria e a prática.

Conforme Pestana (2005) fica a seguinte indagação a respeito dos docentes da área da Educação Física:

[...] pode-se afirmar que estes estão sendo capacitados para exercerem um papel crítico na sociedade com autonomia e consciência para saltarem de um estado subjetivo, onde existem limitações, a um estágio compreensivo, no qual a incorporação de novas experiências busca estabelecer ou completar sua própria prática (PESTANA, 2005, p.32).

Além disso, a formação continuada deve ser construída com bons programas que contemplem todas as necessidades dos professores em geral e em suas particularidades. Sobre este aspecto Libâneo (2002, p.12) aponta a necessidade de uma formação de qualidade para os professores, como pressupostos para a inovação do ensino, pois “a formação teórica e prática dos professores envolve, obviamente, a formação inicial, mas será necessário um investimento maciço na

formação continuada através de um programa nacional de requalificação profissional”.

Portanto, devido ao fato de a formação continuada de professores de Educação Física se caracterizar como principal contexto desta pesquisa, e diante dos desafios postos à formação de professores de uma maneira geral, relacionando com a prática pedagógica e com os saberes docentes utilizados pelos mesmos, foi que surgiu a seguinte questão norteadora deste estudo: como estão ocorrendo os momentos de formação continuada e sua relação com a (re)construção dos saberes docentes na prática pedagógica de professores de Educação Física de Santa Maria?

1.2 Objetivos de estudo

A partir da indagação supracitada se estabeleceu os seguintes objetivos, os quais nos deram suporte na elaboração e execução da pesquisa:

1.2.1 Objetivo geral

Analisar a formação continuada dos professores de Educação Física de uma escola localizada na cidade de Santa Maria (RS), identificando os saberes docentes por eles (re)construídos na sua prática pedagógica.

1.2.2 Objetivos específicos

Para um melhor desenvolvimento da pesquisa desmembramos o objetivo geral nos seguintes objetivos específicos:

a) Compreender a percepção de formação continuada dos professores de Educação Física de uma escola localizada na cidade de Santa Maria (RS);

- b) Identificar os saberes docentes e as ações que os professores de Educação Física de uma escola localizada na cidade de Santa Maria (RS) mobilizam em sua prática pedagógica; e,
- c) Compreender as ações que os professores de Educação Física de uma escola localizada na cidade de Santa Maria (RS) utilizam na (re)construção de seus saberes docentes.

1.3 Justificativa

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96) - Lei n.9.394/96 (BRASIL, 1996), confere aos estabelecimentos de ensino progressivos graus autonomia pedagógica administrativa e de gestão financeira, cabendo a cada estabelecimento de ensino elaborar e executar sua proposta pedagógica, bem como promover a valorização de seus docentes oferecendo a esses possibilidades de aperfeiçoamento profissional continuado com período reservados à estudos, planejamento e avaliação, incluídos na carga horária de trabalho.

O conteúdo da LDBEN/96 se preocupa com o professor, com sua formação e atualização permanente, assim como deixa claro que ser professor consiste, evidentemente, em um aprendizado que não é estanque, permanecendo por toda a vida profissional.

Muitos estudos⁶ sobre a temática da formação de professores de Educação Física em nosso país têm obtido grande repercussão, no que diz respeito às reformas educacionais realizadas nas estruturas curriculares da formação de professores.

A escolha por desenvolver uma pesquisa que estivesse relacionada à formação continuada juntamente com a (re)construção de saberes docentes ocorre devido à frequente indagação existente quanto aos conhecimentos individuais e coletivos utilizados pelos professores de Educação Física no contexto da sua práxis diária.

⁶ Estudos com a temática formação de professores como NÓVOA, (1999); CORREIA (1999); MOLINA; MOLINA NETO (2001); PIMENTA (2006); FIGUEIREDO (2009).

Com isso é importante deixar claro que o contexto em que os sujeitos da pesquisa estão inseridos é uma escola que possui somente o Ensino Médio, o qual passou e ainda está passando por diversas transformações.

Muitos estudos estão sendo realizados na área da educação em geral e especificadamente na área da Educação Física em relação ao Ensino Fundamental, mas conforme Darido *et al.* (1999), os males estruturais que afetam a sociedade brasileira também atingem o Ensino Médio, com tanta ou maior intensidade, o que não é pouco e merece uma reflexão mais profunda.

O Ensino Médio apresenta uma situação peculiar dentro da escola, pois os alunos se tornam adolescentes. Com essas mudanças, advém a cobrança dos pais e dos docentes para a escolha da carreira, fazendo com que o vestibular seja um fator que direciona a escola ao que ensinar aos seus estudantes, privilegiando outros componentes curriculares e deixando de lado a Educação Física, já que essa ainda não faz parte efetivamente dos conteúdos do vestibular em nosso país.

A escola estudada possui somente Ensino Médio, o qual atende nos turnos manhã, tarde e noite, sendo que a Educação Física é oferecida em turno inverso e ainda no ensino noturno. Com a aprovação da nova LDB, Lei n.9394/96, o ensino da Educação Física para o ensino noturno passa a ser facultativo para os alunos cursarem e para as escolas oferecerem. Acaso elas ofereçam a disciplina, as horas-aula não são contabilizadas na carga horária da escola. Tais fatos nos permitem antever, sem muitas dificuldades, que a Educação Física no ensino noturno continuará não acontecendo, e assim estarão excluídos do processo cerca de 70% dos alunos do Ensino Médio, provavelmente os maiores beneficiados com a prática regular de atividade física (DARIDO *et al.*, 1999).

Além disto, a Educação Física, mesmo para os alunos do período diurno, em período contrário ao das demais disciplinas, faz com que o discente tenha que retornar à escola, muitas vezes distante de sua casa.

Também para o aluno trabalhador, a Educação Física fora do período sempre se constituiu num estorvo, e como conseqüência novamente se tem um aumento do número de alunos dispensados.

De acordo com Darido *et al.* (1999) o Ensino Médio no Brasil está vivendo uma explosão de crescimento, talvez pela exigência do mercado de trabalho e a melhora, ainda que insuficiente, do sistema público.

Ademais, segundo estes autores, o Ensino Médio passa por mudanças profundas sobre a discussão de suas funções, dos novos saberes que os professores devem construir.

Vale dizer que para os autores supracitados, o Ensino Médio deve possibilitar e fornecer oportunidades para qualificar aluno a compreender o trabalho como categoria social e histórica.

Sendo assim, tanto quando se analisa o ensino como um todo, quando como se vê a questão sob o prisma exclusivo do Ensino Médio, entendemos como imprescindível discutir a prática, ou seja, analisar profundamente aquilo que se tem desenvolvido cotidianamente no trabalho docente.

Ghedin *et al.* (2008, p.13) revelam que “ao discutir a prática estamos estabelecendo um olhar compreensivo sobre o que estamos fazendo na medida em que vamos definindo o que estamos sendo”.

Conforme explicita Ferreira (2000), podemos implantar diversos e diferentes conteúdos para que o Ensino Médio, a partir de outras perspectivas, proponha aos alunos novas experiências que venham a despertar, entre eles, novos olhares que possam coexistir com a tradição consolidada na área.

Para uma melhor compreensão acerca de como e de que se constituem as iniciativas de formação continuada que são oferecidas aos docentes da rede estadual, é necessário que se entenda que cada uma destas propostas traz em si uma concepção diversa sobre o papel do professor.

Neste sentido, Pérez Gómez e Sacristán (1998), destacam quatro perspectivas da formação docente: a) A percepção acadêmica, que enfatiza a aquisição de conhecimentos produzidos através da investigação científica, que são transmitidos na forma de disciplinas específicas. Esses, de acordo com o entendimento de Tardif (2002), são considerados os saberes disciplinares, os quais correspondem aos diversos campos do conhecimento, os saberes de que dispõe a sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob forma de disciplinas, no interior de faculdades e cursos distintos; b) A percepção técnica, que privilegia a otimização e a antecipação dos resultados que devem ser alcançados através de processos de ensino eficientes; c) A percepção prática, que torna o ensino como uma atividade peculiar, complexa e que é marcada pelo contexto onde se desenvolve. Essa percepção está sofrendo uma grande evolução, resultando na formação de duas grandes vertentes que são: I- O enfoque tradicional, que está

centrado na experiência prática, no conhecimento tácito, com escassa organização pedagógica; e, II- O enfoque reflexivo, que vem sendo desenvolvido através das ideias de Schon (2000); e, d) A percepção da reconstrução social, a qual toma a reflexão como um dos suportes para uma transformação das práticas sociais e escolares.

Contribuindo com este estudo, Tardif em seu livro “Saberes docentes e formação profissional”, auxilia na questão de reflexão acerca do trabalho e formação de professores no sentido de questionar os condicionantes do contexto escolar, com o saber do professor, pois como descrito em tal obra, “[...] o saber não é uma coisa que flutua no espaço; o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional [...]” (TARDIF, 2002, p.11).

Caminhando nesta perspectiva, justificamos a realização deste estudo com o desejo de contribuir para a formação profissional dos professores de Educação Física, bem como de todo o contexto escolar, o que inclui alunos, pais, diretores, supervisores, enfim, o corpo docente inserido no cotidiano, pois, a partir do estudo dos saberes que os professores produzem, relacionados com as reuniões pedagógicas, é que a prática realmente será modificada, surtindo efeitos na comunidade escolar como um todo.

Ainda nesta linha de pensamento, acreditamos estar corroborando com todo o contexto dos programas de formação continuada oferecidos pela rede pública de ensino, a fim de problematizar e questionar o significado e o objetivo desses momentos de debate na escola.

2 ABORDANDO OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Definido o objetivo desta pesquisa, neste momento faz-se necessário discorrer a respeito das atividades que compõem a proposta metodológica da investigação. Instiga mencionar que as escolhas aqui apresentadas foram construídas através de reflexões coletivas juntamente com o orientador.

Toda pesquisa com foco em educação, se dá a partir de contextos e situações que acontecem no âmbito escolar. O alto grau de complexidade do fenômeno educacional, a relevância de todos os significados que são extraídos e referidos pelos indivíduos envolvidos e outros aspectos relevantes não são abrangidos pela pesquisa quantitativa (LÜDKE, 1998).

Assim, estruturamos os procedimentos metodológicos deste estudo tendo como base a pesquisa qualitativa.

2.1 Abordagem da pesquisa

A fundamentação metodológica deste estudo guia-se pelo uso da abordagem qualitativa, tendo em vista que essa oferece subsídios significativos quando se pretende compreender os aspectos que permeiam o contexto educacional, mais especificadamente, de formação de professores. Conforme Trivinõs (1990) a pesquisa qualitativa estabelece separações rígidas entre a coleta de informações e as interpretações das mesmas, o estudo desenvolve-se como um todo, pois todas as partes estão relacionadas.

Em relação à pesquisa qualitativa, destacamos o seguinte excerto:

Fenômenos qualitativos caracterizam-se por marcas como profundidade, plenitude, realização, o que aponta para uma perspectiva mais verticalizada do que horizontalizada. No contraponto, aparecem fenômenos que primam

pela mera extensão rotina, repetição, superficialidade, trivialidade. A qualidade aponta para o “melhor”, não para o “maior” (DEMO, 2005, p.146).

Segundo Bodgan e Biklen (1994) existem alguns aspectos que devem ser destacados, no que se refere à pesquisa qualitativa, dentre os quais se observa que a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave. Entretanto, como os problemas são estudados no ambiente em que eles ocorrem naturalmente, sem qualquer e eventual manipulação intencional do pesquisador, esse tipo de estudo também pode ser chamado de ‘naturalístico’. Ainda, é destacado que os dados coletados são predominantemente descritivos; a preocupação dos investigadores com o processo é muito maior do que simplesmente com o resultado e o produto; o significado é a preocupação essencial na abordagem qualitativa; e, os pesquisadores qualitativos tendem a analisar seus dados indutivamente.

Desta forma, na tentativa de contemplar os objetivos do estudo optamos em realizar uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso.

2.2 Tipo de pesquisa

A forma assumida (tipo) de pesquisa é o estudo de caso, e, a respeito do qual Gil (1999, p.72) revela ser caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado, tarefa praticamente impossível mediante os outros tipos de delineamentos considerados.

Para Severino (2007, p.121), o estudo de caso é, em particular, considerado representativo de um conjunto de casos, análogos, por ele significativamente representativo.

Conforme Trivinõs (1990) é importante lembrar que no estudo de caso qualitativo, no qual nem as hipóteses nem os esquemas de inquirição estão *aprioristicamente* estabelecidos, a complexidade do exame aumenta à medida que se aprofunda no assunto.

De acordo com Lüdke e André (1986), o estudo de caso tem o cuidado em desenvolver a pesquisa com um foco delimitado, singular, mas tendo sua interpretação no contexto em que se manifesta e em relação a um processo plural de significação. Senão, vejamos:

1. Os estudos de caso visam a descoberta. 2. Os estudos de caso enfatizam a “interpretação em contexto”. 3. [...] buscam retratar a realidade de forma completa e profunda. 4. Os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informação. 5. [...] revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas. 6. Os estudos de caso procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social. 7. Os relatos do estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.18-20).

O caso a ser estudado, compõe-se por professores de Educação Física atuantes na Escola Estadual de Ensino Médio Cilon Rosa localizada na cidade de Santa Maria (RS).

2.3 Contexto da pesquisa

Esta pesquisa teve como campo de estudo a Escola Estadual de Ensino Médio Cilon Rosa, localizada na Rua Appel, número 805, na cidade de Santa Maria (RS).

De acordo com o IBGE⁷ a cidade de Santa Maria possui população de 261.031, bem como um total de 54 escolas da rede municipal de ensino.

A escolha da escola se deu em virtude de indicação do professor orientador deste trabalho, por tratar-se de escola de tradição na cidade de Santa Maria – RS.

De acordo com informações⁸ em 26 de agosto de 1946, foi criada a Escola Artesanal Dr. Cilon Rosa, de Santa Maria, onde eram oferecidos cursos de corte e

⁷ Fonte Censo 2010.

⁸ Fonte <http://eeemcilonrosa.blogspot.com.br>

costura, rendas e bordados, com duração de dois anos. A escola não tinha sede própria e funcionou no prédio do Colégio Manoel Ribas, com total de 36 alunas.

Em 1957 a escola passou a ser denominada Escola Industrial Cilon Rosa, quando foi instalado o curso de Aprendizagem Industrial Cilon Rosa. De 1963 a 1967 o número de matriculados chegou a 713 alunos, passando a denominar-se Colégio Industrial Cilon Rosa.

Em 1966 a escola passou a ocupar um pavilhão do prédio da nova sede à Avenida Presidente Vargas, e, em 1971, com a conclusão do 2º pavilhão, a escola passou a ocupar sua sede própria.

Atualmente a Escola Estadual de Ensino Médio Cilon Rosa, com 65 anos de história, tem 1600 alunos, 130 professores e 32 funcionários.

2.4 Os sujeitos da pesquisa

Os professores de Educação Física da Escola Estadual de Ensino Médio Cilon Rosa (EEEMCR) atualmente compreendem um total de oito, sendo que um professor encontra-se em estágio probatório. Os demais trabalham em turnos distintos, alguns pela parte da manhã, outros à tarde e outros à noite, ocorrendo uma dificuldade de encontro entre os mesmos.

A Educação Física nesta escola atende o Ensino Médio dividido por Clubes que são as modalidades esportivas separadas – futsal, vôlei, handebol, basquete, ginástica, dança - sendo que alguns dos professores atende um ou mais clubes.

2.5 Os instrumentos da pesquisa

Para chegar aos sujeitos da pesquisa, foi realizado um primeiro contato na EEEMCR, conversando com a equipe diretiva e tendo o aval para aplicação de um questionário misto (APÊNDICE A), que permitiu um diagnóstico inicial acerca da

formação continuada que a escola oferece aos professores, bem como a organização da mesma, e ainda da quantidade de professores de Educação Física.

Conforme Cervo e Bervian (1996) o questionário representa a forma mais usada para coletar dados, pois possibilita buscar de forma mais objetiva o que realmente se deseja atingir.

A organização do questionário procurou garantir o levantamento de alguns critérios, *a priori* de caráter mais organizacional como: a) Estar disposto a participar da pesquisa; b) Ser professor efetivo da rede de ensino estadual no mínimo há três anos, atuando na mesma escola por pelo menos dois anos. Contudo, a partir da resposta dos professores, restaram apenas cinco, de um total de oito, pois outros dois docentes não se encaixaram nos critérios pré-estabelecidos. A não participação do terceiro sujeito se deu em virtude da absoluta impossibilidade de contato com o mesmo. Tentamos efetivar ainda contato via telefone, e-mail e até mesmo de forma informal via redes sociais, não se obtendo em nenhum momento resposta, motivo pelo qual restou inviabilizada sua integração na pesquisa, presumindo-se o seu desinteresse em participar.

Foi utilizada também como instrumento uma entrevista semiestruturada (APÊNDICE B) com registro gravado com os participantes efetivos do estudo. Segundo Gil (1999, p.117) a entrevista pode ser definida como “uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação”.

Para Lüdke e André (1986, p.32) a grande vantagem que a entrevista possui em face de outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos.

Já Triviños (1990, p.146) revela que a entrevista semiestruturada, ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação.

2.6 Análise e a interpretação das informações

Para este estudo utilizamos a análise de conteúdo que, segundo Severino (2007, p.121), é uma metodologia de tratamento e análise de informações constantes de um documento, sob forma de discursos pronunciados em diferentes linguagens: escritos, orais, imagens e através de gestos. Nesse sentido, Godoy (1995, p.23) afirma que o pesquisador que opta pela análise de conteúdo tem como meta “entender o sentido da comunicação, como se fosse um receptor normal e, principalmente, desviar o olhar, buscando outra significação, outra mensagem, passível de se enxergar por meio ou ao lado da primeira”.

Nesta linha de pensamento Bardin (2008) revela que a análise de conteúdo representa um conjunto de técnicas para analisar comunicações, que buscam desvendar através de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens, indicativos que possibilitem a inferência de conhecimentos relativos às condições reais destas mensagens.

A análise de conteúdo apresenta três fases, sendo elas: 1) Pré-análise, que se refere à organização do material; 2) Descrição analítica, onde o material coletado é submetido a uma análise sistemática e aprofundada embasada no referencial teórico do estudo. Além disso, os procedimentos realizados nessa fase são a codificação, a classificação e a categorização; e, 3) Interpretação referencial, quando as análises realizadas até essa fase são submetidas a uma reflexão mais intensa, buscando desvendar elementos ocultos.

Portanto, segundo Negrine (2010), ao adotar modelos qualitativos, o pesquisador deve cercar-se de estratégias que permitam triangular informações, de forma que as inferências que surgirem do processo investigatório estejam revestidas de um maior grau de confiabilidade.

2.6.1 Técnica da triangulação

Como os vértices de um triângulo, a técnica apresenta três aspectos a serem contemplados na interpretação dos dados. Conforme Triviños (1990), no primeiro vértice do triângulo, estão os processos e produtos elaborados pelo pesquisador, que trata da averiguação das percepções dos participantes (formas verbais) feitas através das entrevistas e percebidas pelo pesquisador. No segundo vértice do triângulo, estão os elementos produzidos pelo meio, representados pelos documentos relacionados à vida peculiar das organizações dos sujeitos em questão, a saber, as reuniões pedagógicas da escola. No terceiro vértice do triângulo, ficam os processos e produtos originados pela estrutura socioeconômica e cultural do macro-organismo social, que aqui se referem às repercussões das concepções e estratégias de formação continuada no contexto dos saberes docentes, os quais estão inseridos os participantes deste estudo e a relação das informações com a literatura específica.

2.7 Etapas de desenvolvimento da pesquisa

Primeiramente aconteceu a conversa formal com os membros da EEEMCR. Após, foi efetivado um diálogo informal com os possíveis sujeitos da pesquisa, sendo então entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (ANEXO B), aos professores que aceitaram participar do estudo. Foi também entregue o questionário para obtenção de informações iniciais, e o Termo de Confidencialidade (ANEXO C), e por fim agendadas as entrevistas de acordo com disponibilidade dos professores que atenderam os critérios estabelecidos.

A entrevista semiestruturada (APÊNDICE B) foi realizada em dias e horários separados, porém todas no contexto e âmbito escolar.

Na sequência, foi enviado por e-mail aos professores as transcrições das gravações, para possíveis modificações/exclusões por parte de tais sujeitos entrevistados.

2.8 Questões éticas da pesquisa

No que tange aos aspectos éticos da pesquisa, destacamos que a mesma tem suas contribuições direcionadas à Linha de Pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria.

Além disso, a pesquisa teve o cuidado ético em toda a sua fase de elaboração, execução e conclusão.

O contato com a EEEMCR se deu através de uma autorização institucional (ANEXO A). Ademais, a pesquisa contou com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento (ANEXO B), o qual explicita aos sujeitos da pesquisa (professores) informações referentes à pesquisa como objetivos do estudo; descrição dos procedimentos que foram utilizados, os riscos para o participante; os benefícios para o participante; a liberdade da desistência por parte do participante; o compromisso do pesquisador de utilizar os dados e o material coletado somente para esta pesquisa, bem como, se houver a necessidade, a existência de registro fotográfico e de vídeo.

As entrevistas foram gravadas, transcritas e devolvidas aos participantes para que procedessem à leitura da transcrição, sendo que, caso achassem necessário, poderiam alterar (incluindo ou excluindo) as informações antes das mesmas serem analisadas. Os mesmos receberam aleatoriamente pseudônimo de flores, para que seus nomes fossem preservados.

Vale ressaltar que todas as informações coletadas nesta pesquisa foram utilizadas única e exclusivamente com caráter científico, preservando o anonimato dos indivíduos envolvidos, as quais estarão somente ao acesso dos pesquisadores desse estudo conforme o Termo de Confidencialidade (ANEXO C).

3 FUNDAMENTANDO A PESQUISA: REVISANDO A LITERATURA

Neste capítulo, apresentamos uma reflexão teórica dos principais elementos que constituem a questão norteadora do presente estudo. A fundamentação para tal pesquisa foi embasada em autores que pensam, escrevem e pesquisam os diversos aspectos que permeiam a formação de professores, o seu desenvolvimento profissional, em especial os professores de Educação Física, a construção e (re)construção dos saberes docentes no contexto da formação continuada de professores, bem como no âmbito escolar.

3.1 A formação de professores

Segundo Gauthier *et al.* (2006), nas últimas duas décadas do século XX a educação tem sido responsabilizada, com insistência e força, por não cumprir convenientemente seu papel.

Quando se discute a valorização da educação no Brasil, a formação de professores tem sido apontada como um dos elementos principais para a melhora na qualidade do ensino.

Há quem diga que as políticas educacionais têm dedicado atenção ao processo de formação de professores, procurado ofertar maior e melhor qualificação aos professores de Educação Física para que possam enfrentar as constantes e rápidas mudanças que ocorrem na sociedade nos dias de hoje e na área de conhecimento específica (MOREIRA, 2006).

Entretanto, existem oportunidades em que é questionável se na prática tal formação vem recebendo a devida atenção de tais políticas educacionais.

A este respeito, Guimarães (2004) tem atribuído muita importância à temática formação docente e profissionalização do professor, a qual não pode ser pensada

de modo fragmentado, mas na realidade como um processo, que como tal, não deve ser iniciado e esgotado na formação inicial (CALDEIRA, 2001).

Quando da formação inicial de professores, são ensinadas aos futuros docentes teorias sociológicas, psicológicas, didáticas, filosóficas, históricas, pedagógicas, as quais foram concebidas, na maioria das vezes, sem nenhum tipo de relação com o ensino e, muito menos, com a realidade do ofício do professor (TARDIF, 2002). Dito de outra forma: há um distanciamento entre a teoria e a prática, as quais, por óbvio, deveriam andar em igual passo.

Tardif (2002), também afirma que muitas destas teorias são pregadas por professores que nunca colocaram os pés numa escola, ou - o que ainda considera pior - que não demonstram interesse pelas realidades escolares e pedagógicas, as quais consideram demasiado triviais e técnicas.

Talvez por isto, mais adiante, no capítulo dos resultados e discussões, observaremos quais os sujeitos da pesquisa demonstram falta da lembrança em relação aos seus docentes da graduação e até mesmo às suas teorias, pois as mesmas não possuem nenhuma eficácia e nenhum valor simbólico e prático para os professores devido a essa falta de relação com o cotidiano escolar.

O autor ainda nos deixa bem claro que a formação de professores deveria se valer, em boa parte do currículo, dos conhecimentos específicos que o trabalho de professor exige (TARDIF, 2002, p.241). Esse autor coloca que:

[...] para compreender a natureza do ensino, é absolutamente necessário levar em conta a subjetividade dos atores em atividade, isto é, a subjetividade dos próprios professores, ora, um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta (TARDIF, 2002, p.115).

Já para Caldeira (2001), a formação de professores deve assumir uma concepção de subjetividade do professor, sem desconsiderar que a constituição dessa subjetividade é condicionada socialmente, ou seja, está situada num espaço social e tempo determinado, o que implica considerá-la como resultado da influência

de aspectos mais amplos, como os processos culturais, econômicos, sociais e políticos.

Neste contexto de formação, percebemos a importância de uma formação inicial que desenvolva e coloque em pauta a relação teoria e prática, pois estudos mostram que os professores não estão recebendo preparo inicial suficiente por parte das instituições de ensino superior, para enfrentar as possíveis dificuldades encontradas no dia-a-dia.

Nas considerações de Caldeira (2001, p.89), “a formação inicial é apenas uma parte desse processo que prossegue com a formação contínua que também não pode se limitar à atualização e à suplência”.

Antes mesmo desta relação de teoria e prática, a formação inicial merece ser periodicamente repensada em função da evolução das condições de trabalho, da formulação do pedido, das tecnologias ou do estado dos saberes. Assim, essa renovação das formações iniciais é parte integrante de uma transformação mais fundamental da profissão (PERRENOUD, 1993).

Segundo Ghedin *et al.* (2008) o ensino das diferentes disciplinas nos cursos de formação inicial está, de um modo geral, sendo desenvolvido de forma independente da prática e da futura realidade que os professores encontrarão nas escolas, caracterizando-se por uma visão acrítica baseada no modelo da racionalidade técnica.

Na concepção de Tardif (2002), a formação de professores ainda é organizada em torno das lógicas disciplinares, pois ela funciona ainda fragmentada, onde os acadêmicos necessitam cumprir disciplinas com cargas horárias já determinadas e muitas dessas disciplinas – como Filosofia, Psicologia - não têm relação entre elas, mas constituem unidades autônomas, de pouquíssimo impacto sobre os estudantes. O autor ainda afirma, que depois que esses alunos assistem todas essas disciplinas eles vão estagiar para aplicar esses conhecimentos.

Neste aspecto entra em cena no campo educacional a discussão da interdisciplinaridade como uma questão de método de investigação e de técnica didática, o que na visão de Frigotto (2008) está inverso, pois a interdisciplinaridade tem que ser vista e enfatizada como necessidade e como problema fundamentalmente no plano material histórico – cultural e no plano epistemológico.

De acordo com Perrenoud (1993), a formação inicial não pode, por si só, modificar radicalmente o grau de profissionalização dos professores. O autor prevê

que acaso se prepararem novos professores sobrequalificados em relação aos salários, as condições de trabalho e as normas do corpo docente em função, haverão dois possíveis resultados: “ou os jovens se afastarão desta qualificação ilusória, que promete mais do que cumpre; ou se resignarão com uma regressão para a média e se adaptarão no terreno as práticas dominantes, esquecendo a sua formação” (PERRENOUD, 1993, p.140).

Neste aspecto, para Caldeira (2001), a formação inicial e contínua deve ter presente o princípio da intencionalidade, pois assim o professor reflete e explicita melhor a sua ação, possibilitando a consciência da intencionalidade de seu trabalho e a responsabilidade na definição de sua direção.

Uma primeira constatação revela que as reformas decorrentes da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) - Lei n. 9.396 (BRASIL, 1996) - criaram um terreno fértil para estudos que, em sua maioria, questionam a organização dos cursos de formação de professores, elencando para o debate a necessidade da construção de uma orientação nacional comum à formação profissional. Cenário que foi, em grande parte, desenhado a partir da negação de pontos importantes do projeto de LDB, discutido pelos professores e entidades em favor da aprovação de um projeto construído por iniciativa do Governo Federal, sem um debate, na amplitude e densidade necessária, que pudesse contemplar esse e outros pontos de igual importância.

A qualidade do ensino é uma ideia relativamente recente do mundo da educação, e encontra-se, por vezes, associada à preocupação de promover a eficácia educativa e à preocupação de adaptar o ensino aos seus clientes no interior de uma lógica de mercado que questiona seriamente as preocupações relacionadas com a necessidade de aprofundar a eficiência social da educação na promoção da democracia social (CORREIA, 1999).

Com isto, compete às instituições de formação de professores encontrarem um equilíbrio dinâmico entre a formação inicial e a realidade atual das escolas no Brasil, pois os programas de formação inicial costumam estar separados dos problemas reais que o professor deve enfrentar em seu trabalho cotidiano (CALDEIRA, 2001, p.91).

Para Tardif (2002), é necessário que os programas de formação de professores tenham um espaço para que se reconheçam os alunos como sujeitos do conhecimento e não simplesmente como espíritos virgens aos quais são somente

fornecidos conhecimentos disciplinares e informações procedimentais, sem ao menos realizar um estudo mais profundo sobre as suas crenças e expectativas, sociais, afetivas e cognitivas.

Correia (1999) sustenta que os 'lugares comuns' desempenham, com efeito, um papel fundamental na estruturação das ideias que construímos sobre a educação. Eles fornecem um conjunto de fundamentos à elaboração dessas ideias constituindo um princípio de inteligibilidade estruturado em torno de evidências consideradas inquestionáveis, bem como uma hierarquia de valores que não necessita de ser explicitada e a que nos referimos constantemente para explicarmos o que nos acontece e o que fazemos.

Os 'lugares comuns' se dividem em: 1) A qualificação dos profissionais da educação implica a garantia de uma melhor qualidade do ensino; 2) A formação continuada, independente de sua maior ou menor eficiência, contribui sempre para a valorização profissional e a melhoria do desempenho dos indivíduos; 3) As ações de formação serão tanto mais eficazes quanto melhor responderem às carências dos professores; e, 4) A melhoria da qualidade do ensino é de tal forma importante que é evidente que toda a sociedade se beneficiará dela (CORREIA, 1999).

Para Pérez Gómez (1992), ao longo das últimas décadas, a formação de professores tem estado impregnada nesta concepção linear e simplista do processo de ensino. E, o fracasso mais significativo e generalizado dos programas de formação de professores baseados no modelo técnico reside no abismo que separa a teoria e a prática, pois, segundo a racionalidade técnica, a prática deve situar-se no final do currículo de formação, quando os alunos-mestres já dispõem do conhecimento científico e suas derivações normativas:

[...] na prática, não existem problemas, mas sim situações problemáticas, que se apresentam frequentemente como casos únicos que não se enquadram nas categorias genéricas identificadas pela técnica e pela teoria existentes. Por essa razão, o professor não pode tratar estas situações como se fossem meros problemas instrumentais, suscetíveis de resolução através da aplicação de regras armazenadas no seu próprio conhecimento científico-técnico (PÉREZ GÓMEZ, 1992, p.100).

Para que ocorra uma educação democrática é importante uma reestruturação das instituições educativas, acabando, desse modo, com a visão de um ensino técnico, com a transmissão de um conhecimento acabado e formal, pois, com estas

mudanças, a formação transforma-se em possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam a se adaptarem para poder conviver com a mudança e com a incerteza.

Freire (1996) alerta para não sermos muito convictos de nossas certezas, e que o conhecimento atualizado pode surpreender o que já é existente, por isso, o professor deve ter o hábito de pesquisar frequentemente, pois para não se tornar obsoleto é imprescindível a progressão social e principalmente capacitação profissional, propagando assim suas descobertas aos alunos, fazendo com que a curiosidade deles dirija-se do senso comum ingênuo, partindo do "saber de pura experiência feito" à "curiosidade epistemológica" (FREIRE, 1996, p.32), obtida com criticidade e criatividade.

3.1.1 O contexto escolar que os professores estão inseridos

As profundas transformações que têm afetado a sociedade nos seus mais diferentes setores fazem emergir, de modo imprevisível, inúmeras demandas novas e desafiadoras para a escola que é entendida como uma instituição social, sendo que sua educação, sem sombra de dúvidas diferencia-se da familiar, da partidária e da religiosa, já que o contexto escolar há a responsabilidade na formação dos alunos como cidadãos. Entretanto, há que se dizer que essa responsabilidade não deve ser a de educar os filhos de pais que muitas vezes acreditam que o objetivo da escola é 'dar' educação, ou seja, promover sozinho aquilo que é de responsabilidade também da família e da sociedade como um todo.

De acordo com Caldeira (2001), estas mudanças, juntamente com a implantação de novas reformas educacionais vêm provocando transformações significativas na escola e influenciando também no interior dos processos de ensino-aprendizagem que se desenvolvem em sala de aula, obrigando, por vezes, o professor a alterar e adequar o seu ofício a tais circunstâncias.

De acordo com a nova Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio – 2011/2014 – a partir da Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – nº 9.394/96) o documento base contextualiza uma proposta para a educação do século XXI, que coloque o Ensino Médio para além da mera continuidade do Ensino Fundamental, instituindo-o efetivamente como etapa final da educação básica. Um Ensino Médio que contemple a qualificação, a articulação com o mundo do trabalho e práticas produtivas, com responsabilidade e sustentabilidade e com qualidade cidadã.

Segundo a proposta, o Ensino Médio Politécnico terá por base na sua concepção a dimensão da politecnicidade, constituindo-se na articulação das áreas de conhecimento e suas tecnologias com os eixos: cultura, ciência, tecnologia e trabalho. Contando ainda com a educação profissional integrada ao Ensino Médio tendo como princípios a vida social na contemporaneidade.

Para o professor, esta proposta irá demandar uma formação interdisciplinar, partindo do conteúdo social, revisitando os conteúdos formais para interferir nas relações sociais e de produção na perspectiva da solidariedade e da valorização da dignidade humana.

Decorrentes das inovações tecnológicas e científicas, dos processos de globalização, das novas configurações do mundo do trabalho e das relações sociais, elas passam a exigir outros modos de formação, atuação e interação dos sujeitos sociais, chegando dessa forma à escola com uma impressionante rapidez, uma vez que esta é ainda colocada como a instância de aprendizado/formação de alunos que se integram, muitas vezes, de modo precário e periférico, às novas configurações organizativas da sociedade.

Assim, a escola tem sido profundamente atingida, e por este motivo suas formas de organização e funcionamento são deveras colocadas em xeque (FRIGOTTO, 2001). Nesse contexto, se desenvolve uma verdadeira onda reformista no campo educacional, que busca readequar a escola às necessidades hegemônicas e trata a educação como mercadoria. É assim que os sistemas escolares e o trabalho dos professores têm passado por transformações frequentes, alterando as relações profissionais e sociais que eles desenvolvem (GHEDIN *et al.*, 2008)

Muitos esforços têm sido empreendidos nas últimas décadas, por vários campos científicos, na direção deste desnudamento. Orientados por uma multiplicidade de paradigmas teóricos e metodológicos, esses estudos visam desde interesses de natureza técnica até os de natureza prática emancipatória.

Desde que a docência moderna existe, ela se realiza numa escola, ou seja, num lugar organizado, espacial e socialmente separado dos outros espaços da vida social e cotidiana. Segundo os autores Tardif e Lessard (2011), a escola possui algumas características organizacionais e sociais que influenciam o trabalho dos professores.

Como lugar de trabalho, a escola não é apenas um espaço físico, mas também um espaço social que define o trabalho dos professores. Ainda esse lugar também é o produto de convenções sociais e históricas que se traduzem em rotinas organizacionais relativamente estáveis através do tempo. Portanto, vislumbra-se a escola dentro desse espaço sócio-organizacional, onde “atuam diversos indivíduos ligados entre si por vários tipos de relações mais ou menos formalizadas obrigando tensões, negociações colaborações, conflitos e reajustamentos circunstanciais ou profundos de suas relações” (TARDIF; LESSARD, 2011, p.55).

Os autores supracitados ainda revelam que, em nossos dias, a escola se caracteriza amplamente pela codificação e a burocratização do trabalho dos professores que ali trabalham. Basta olhar a espessura e a complexidade das regras administrativas que regem as relações de trabalho dentro das escolas na maioria dos países para dar-se conta disso. Contudo, o cenário escolar constitui, efetivamente, uma autenticidade em seu ambiente cuja circunstância pesa enormemente sobre as condições de trabalho dos docentes (TARDIF; LESSARD, 2011).

Entretanto, a escola enquanto instituição deve assumir um novo papel em relação ao desempenho dos professores, pois deve valorizar as experiências e oportunizar condições acessíveis para que os mesmos participem efetivamente das decisões que lhe são postas.

Os mesmos autores fazem uma síntese no início desta evolução histórica bastante longa, em relação à escola como artefato importante, que iniciou aproximadamente no século XVI com as escolinhas de caridade. Afirmam ainda que apenas no fim do século XVIII que essa nova organização social se consolida e se difunde realmente, enquanto que os séculos XIX e XX garantem sua expansão pelo viés da estatização, da obrigatoriedade escolar e da democratização do ensino (TARDIF; LESSARD, 2011, p.56). Torna-se significativo constatar primeiramente que a escola conservou através dos séculos uma organização básica relativamente

estável, sobre a qual veio lentamente instalar-se uma administração e uma burocracia cada vez mais pesadas e onipresentes.

Portanto, devemos tentar compreender o original papel do professor dentro da escola, e conseqüentemente concatenar como se deu o processo de formação inicial desse docente. Embora ensinar seja um ofício exercido em quase todas as partes do mundo, ainda se sabe muito pouco a respeito dos fenômenos que lhe são inerentes (GAUTHIER *et al.*, 2006, p.17).

É importante conhecer as implicações dos processos formativos da docência na prática pedagógica, identificando quais saberes são mobilizados, como e em que momentos são postos em prática, pois o espaço de sala de aula é, na maioria das vezes, um espaço desconhecido e, por isso, desconsiderado, mas sabe-se que é um dos lugares repleto de representações que marcam e direcionam as vidas.

Entretanto, sem sombra de dúvidas é muito complicado analisarmos tal processo em uma realidade escolar tão abstrata, recheada de inquietudes, desejos e surpresas. De fato, mal conseguimos identificar os atos do professor que, na sala de aula, tem influência concreta sobre a aprendizagem dos alunos (GAUTHIER *et al.*, 2006). Todavia, conforme Imbernón (2010), a instituição educativa deve mudar, sendo necessário converter-se em algo verdadeiramente educativo, e superar seu conceito já obsoleto que remonta ao século XIX. Todavia, essa instituição educativa, como conjunto de diversos elementos da práxis diária, deve ser o motor da inovação e da profissionalização docente.

A formação de professores, historicamente, seguiu um modelo normativo e técnico a partir da concepção de escola como modeladora de comportamentos, na qual o professor sempre foi visto como técnico executor de rotinas, agente isolado das decisões e soluções de problemas, como transmissor de conhecimentos e modelos de comportamento (IRION *et al.*, 2003).

De acordo com Nóvoa (1999), as escolas têm de adquirir uma grande mobilidade e flexibilidade, incompatível com a inércia burocrática e administrativa que as tem caracterizado, conforme citado acima.

Para o autor supracitado, as escolas devem ser como espaços de autonomia pedagógica curricular e profissional, o que implica um esforço de compreensão do papel dos estabelecimentos de ensino como organizações, funcionando numa tensão dinâmica entre a produção e a reprodução, entre a liberdade e a responsabilidade.

As escolas como espaços sociais, econômicos e culturais são influenciadas por questões de poder e controle. Elas fazem mais do que repassar objetivamente um conjunto de valores e conhecimentos. Como tal, introduzem e legitimam formas da vida social. E o professor como intelectual, capaz do pleno exercício da reflexão, precisa direcionar a natureza dos discursos que povoam a escola para a criticidade (GIROUX, 1997).

É preciso pensar em uma nova organização para a escola, para que ela possa acompanhar a evolução dos tempos e cumprir a sua missão na atualidade (ALARCÃO, 2001). Assim espera-se que alunos, e principalmente os professores com essa preocupação, estejam mais bem preparados para viver criticamente o cotidiano.

Contudo, as escolas atuais, apesar de uma grande diversidade, todas possuem uma estrutura semelhante e um modo de funcionamento parecido, muito comum na maioria dos casos (TARDIF; LESSARD, 2011). Nessa perspectiva, os autores ainda revelam que mesmo no plano das atividades cotidianas, o trabalho em classe apóia-se amplamente sobre rotinas e tradições como a prática dos professores entrarem em suas salas de aula, tomarem a palavra e apresentarem o conteúdo. Além disso, o trabalho docente se realiza em função de um mandato prescrito pelas autoridades escolares e governamentais.

O contexto em que o professor trabalha hoje é mais complexo e diversificado, pois a profissão de professor não é mais a de transmissor de um conhecimento acadêmico, o ofício exerce outras funções como a luta contra a exclusão social; a luta a favor da inclusão, motivação constante, relações com estruturas sociais e com a comunidade. Contudo, é indubitável que isso requer uma formação inicial diferenciada (IMBERNÓN, 2010).

O trabalho dos professores nas escolas é temporizado, calculado, controlado, planejado, mensurado, ficando submetido a um conjunto de regras burocráticas. O espaço e a duração de sua realização são controlados. Conforme os autores Tardif e Lessard (2011) trata-se de um trabalho cujo desenvolvimento é agendado em conformidade com programas, avaliações e, em sentido global, com os diferentes padrões e mecanismos que direcionam o andamento dos alunos no sistema escolar.

Segundo Gauthier *et al.*,(2006), a sentença ‘conhece-te a ti mesmo’, do oráculo de Delfos, poderia muito bem ser aplicada em relação com o empenho dos

pesquisadores da educação em tentar definir a natureza do ensino e o que é pertinente saber para ensinar.

A formação assume um papel, o qual transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação, com o objetivo de que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza (IMBERNÓN, 2010).

Ainda que os futuros professores estejam bem preparados no que se refere aos conteúdos com os quais trabalharão nas escolas, falta-lhes a compreensão sobre a importância do seu papel na organização do trabalho pedagógico e da própria dinâmica da aula em si. Esse período de formação inicial deveria propiciar-lhes a capacidade de identificar e superar problemas na organização do trabalho pedagógico e de tornar acessíveis, a todos os alunos, os conteúdos de ensino (MOLINA NETO; GÜNTHER, 1997).

E é neste contexto de compreensão sobre o papel do professor na escola, que realmente nos questionamos: como está sendo a formação continuada de professores na escola pública?

De acordo com Reali e Mizukami (*apud* CANDAU, 1996), a formação continuada deveria estar articulada com o desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como locais de referência, passando a adquirir credibilidade por centrar-se mais em projetos de ação e menos nos conteúdos acadêmicos.

A formação continuada na escola pública não tem um acompanhamento e apoio adequado, sem falar nas precárias condições de trabalho. De tal situação, o que se obtém é a constituição de professores comprometidos apesar das adversidades, e de outros docentes conformados e muitas vezes desanimados com tal situação (CRISTINO, 2007).

Segundo Nascimento (1999), para que se concretizem realmente estratégias de formação, algumas mudanças devem ser necessárias, tanto nos níveis centrais dos sistemas educacionais, quanto na organização interna das escolas.

A legislação educacional brasileira, corporificada na Lei n. 9.394/96 (BRASIL, 1996) reconhece a importância fundamental da atuação dos docentes no processo ensino-aprendizagem e dedica atenção especial ao problema de formação de professores para a educação básica. Vejamos o que dispõe o artigo 13 do mencionado diploma legal, ao discorrer sobre as incumbências dos docentes:

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

- I- participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II- elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III- zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV- estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menos rendimento;
- V- ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, a avaliação e ao desenvolvimento;
- VI- colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Ainda, de acordo com o Parecer n. 115/99 do Conselho Nacional da Educação (BRASIL, 1999), a atuação profissional do docente não se restringe à sala de aula. Particularmente relevante é sua participação no trabalho coletivo da escola, o qual se concretiza na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico do estabelecimento escolar e ao qual deve estar subordinado o plano de trabalho de cada docente. Além disso, constitui parte da responsabilidade do professor a colaboração nas atividades de articulação da escola com a comunidade em geral. Amplia-se assim, substancialmente, tanto o papel do profissional da educação como da própria escola, colocando ambos como elementos dinâmicos plenamente integrados na vida social mais ampla. Assim, essa nova prática implica competências, habilidades e conhecimentos específicos, cuja aquisição deve ser o objetivo central da formação inicial e continuada dos docentes.

Com isto, no entendimento de Alarcão (2001), diante da incerteza e da instabilidade em que se vive, as organizações (e a escola é uma organização) precisam rapidamente se repensar, reajustar-se. Contudo, os futuros docentes devem entender as transformações que vão surgindo nos diferentes campos e para ser receptivos a estas concepções, devem ser capazes de adequar suas atuações às necessidades dos alunos em cada época e contexto (IMBERNÓN, 2010).

Neste pensamento, Gauthier *et al.*, (2006), ressalta que é fácil, então, compreender a efervescência que envolve atualmente as pesquisas sobre a determinação de um repertório de conhecimentos específicos ao ensino. As implicações são de grande importância e estão intimamente interligadas: melhoria da qualidade do ensino, diminuição da evasão escolar, melhor formação inicial,

melhoria no desempenho dos alunos, profissionalização do ofício de professor e, finalmente, assim esperamos, benefício para a sociedade como um todo.

Na visão de Gauthier *et al.*, (2006), existem inúmeros problemas com que se deparam aqueles que tentam fazer a síntese das pesquisas sobre o ensino, que são: epistemológico, metodológico, político, prático e ético. O epistemológico é quando o ensino numa sala de aula é considerado como uma “atividade tão singular que não pode, de modo algum, conduzir a uma forma qualquer de generalização, por outro lado, também pode ser visto como uma atividade que possui uma estrutura suficientemente estável para ser estudada” (GAUTHIER *et al.*, 2006, p.88).

Um exemplo que o autor sugere é que poderiam ser realizadas pesquisas para cada um dos níveis escolares, “levando em conta os objetivos específicos de cada uma das matérias, os diferentes tipos de aluno e o meio socioeconômico. Assim possuímos milhares de possibilidades” (GAUTHIER *et al.*, 2006, p.92).

Esta dificuldade de aplicação dos resultados da pesquisa aos casos particulares não é peculiar às ciências da educação. O saber científico nunca está presente por inteiro em todas as esferas profissionais, portanto os pesquisadores partem sempre de um problema de pesquisa que, muitas vezes, não conseguem aclarar na esfera escolar.

Já os problemas metodológicos “devem ser concebidos como senhas e não como ordens, como elementos heurísticos que podem alimentar o professor em suas deliberações, e não como respostas previamente digeridas”. (GAUTHIER *et al.*, 2006, p.108).

Ainda, os problemas políticos visam à determinação de um repertório de conhecimentos que se manifesta também de outra forma. Sabemos que essas pesquisas têm um objetivo prático no sentido de que visam melhorar a educação. Na prática seus resultados serão empregados por políticos ou outros dirigentes, como é o caso dos encontros de formação continuada oferecidos pelas Secretarias de Educação.

Com relação aos práticos, a pesquisa pode ajudar a descrever e a compreender uma determinada realidade, podendo “avaliar a eficácia de certos métodos tendo em vista o alcance de objetivos específicos, mas não pode de modo algum determinar, de forma direta, a natureza dos objetivos que se pretende alcançar” (GAUTHIER *et al.*, 2006, p.114-115).

Por fim, os problemas éticos são aqueles que se dão naqueles momentos em que o pesquisador e o professor estão no mesmo pé de igualdade.

Na visão de Tardif (2002) os professores somente serão realmente reconhecidos como sujeitos do conhecimento em uma escola quando dentro desse sistema escolar o *status* seja de verdadeiros atores, e não o de simples técnicos ou de executores de reformas educacionais.

Esta desvalorização dos saberes dos professores pelas autoridades educacionais, escolares e universitárias não é um problema epistemológico ou cognitivo apenas. É, em verdade, político como afirma o autor, pois historicamente os professores foram, durante muito tempo, associados àqueles que só agiam com base nas virtudes da obediência e da vocação. Dito de outra forma: os professores sempre estiveram subordinados a organizações e a poderes maiores e mais fortes que eles, que os associavam a executores (TARDIF, 2002).

Contudo, ainda hoje os professores - apesar de ocuparem uma posição mais importante - se encontram com muita frequência em último lugar em uma longa sequência de mecanismos e estruturas de poder que regem a vida escolar.

O que fica evidente na visão de Tardif (2002), é que se quisermos realmente que os professores sejam sujeitos do conhecimento, é necessário dar-lhes tempo e espaço, para que possam agir como atores de suas próprias práticas e como sujeitos competentes de sua própria profissão.

Ainda, exalta que “seremos reconhecidos socialmente como sujeitos do conhecimento e verdadeiros atores sociais quando começarmos a reconhecer-nos uns aos outros, como pessoas competentes, pares iguais que podem aprender uns com os outros” (TARDIF, 2002, p.244).

3.2 A formação continuada de professores

É interessante iniciarmos este tópico partindo do pensamento popular de que a solução para todos os problemas encontrados na educação brasileira é de responsabilidade única e exclusiva dos professores, e não do poder público. E como

se isso não bastasse, a aferição da qualidade dessa educação, que tem foco na eficiência de todos aqueles instrumentos em que o governo utiliza para ‘mostrar’ os resultados da competência dos alunos, também é motivada pelas políticas públicas impostas para as instituições de ensino.

No entanto, todos os problemas históricos enfrentados pela educação brasileira, tais como um ensino elitista e excludente, dificultam diretamente as necessidades educacionais básicas dos alunos, comprometendo o conhecimento e as competências para a diversificação do ensino. O professor é reconhecido como um simples reprodutor de saberes e quem dita as regras são supostos especialistas que não se encontram no contexto escolar e muito menos consideram as experiências desses docentes (LEITE; ARANHA, 2005; FERREIRA, 2008).

E onde a formação continuada entra em cena? Ela ocupa um lugar central nessas políticas de governo, que estão postas às escolas, as quais acabam por ter a obrigação, independente da estrutura física e pedagógica, de desenvolvê-las. Nesse sentido, a Lei n. 10.172/2001 (BRASIL, 2001), que dispõe sobre o Plano Nacional de Educação, define os seguintes objetivos e metas:

Particular atenção deverá ser dada a formação inicial e continuada, em especial dos professores. Faz parte dessa valorização a garantia das condições adequadas de trabalho, entre elas o tempo para o estudo e preparação das aulas, salário digno, com piso salarial e carreira de magistério (BRASIL, 2001).

Desta forma, iremos refletir sobre aspectos da formação continuada que é complexa, pois envolve dimensões de natureza humana, histórica, cultural, econômica, político-social e técnica, em torno da (re)construção dos saberes docentes por eles mobilizados na prática pedagógica.

A qualidade da educação está intimamente ligada ao sucesso do professor frente aos alunos. Com isso o fracasso de um número cada vez maior de alunos, principalmente de escolas públicas, acarreta ao professor receber a culpa pela origem dos problemas escolares, colocando assim, em questionamento, ou até mesmo em dúvida, a sua competência profissional frente à comunidade educacional. Nesse ínterim, é que é concebido o fracasso escolar como efeito de técnicas de

ensino inadequadas ou de falta de domínio da técnica correta pelo professor (ANGELUCCI *et al.*, 2004).

E esta característica que tem gerado políticas que afetam direta ou indiretamente a organização escolar e os professores. Políticas, em sua quase totalidade, pensadas e definidas longe dos espaços escolares, revestindo-se de uma noção de qualidade que nem sempre representa o que pensa a comunidade escolar e que, muito raramente, contam com a adesão e cumplicidade dos docentes. Em meio à desconfiança gerada pela imposição dessas políticas, alguns professores manifestam um sentimento de resistência às propostas de mudanças sugeridas nesse contexto (HERINGER, 2008).

Desta forma, estamos atravessando um terreno arenoso, onde a educação que nos está sendo posta é instável, pois ora os professores são tratados como heróis do ensino, ora são vistos como os vilões, pois são eles os “responsáveis” pela trajetória escolar de seus alunos.

Porém, é de se questionar o legítimo sentido desta formação que é oferecida aos professores. A escola, muitas vezes, busca por mudanças. Entretanto, os professores resistem a determinados programas, porque, nem ao menos foi realizado um estudo sobre quais são realmente as reais dificuldades enfrentadas no dia-a-dia escolar.

Neste sentido, Figueiredo e Heringer (2009, p.92) colocam que:

[...] num universo cercado de ocultações, as práticas desencadeadas no dia-a-dia das escolas refletem crenças, contradições e resistências dos professores ao lidarem com propostas que geralmente se constroem para e não com esses professores.

Silva (2001) considera que a formação continuada não abrange apenas o professor, mas também, inclui os outros profissionais da educação, como os diretores, os orientadores educacionais, os supervisores pedagógicos e os administradores escolares.

Da mesma forma, o autor destaca que a formação continuada deve constituir-se como um espaço que possibilite a troca ou a (re)construção de diferentes saberes, de repensar e refazer a prática do professor, havendo uma reorganização de suas competências e produção de novos conhecimentos (SILVA, 2001).

Segundo os ensinamentos de Souza (2006), toda ação humana estabelece relações com os aspectos intelectuais e emocionais, ambos lapidados pela formação continuada, que é um ingrediente evidenciado pelos conhecimentos e habilidades intelectuais do sujeito e outro elemento capaz de designar o modo mais apropriado da aplicação deste componente intelectual.

Neste contexto, traçar a formação continuada nos saberes docentes, na sua materialização na prática pedagógica e nas habilidades específicas de cada área, torna-se expressivo no sentido de abrir os horizontes no ofício do professor, oferecendo mais espaço às práticas. Entretanto essa ainda não é a concepção mais comum de formação continuada, entendida apenas como capacitação ou treinamento, desenvolvidos por meio de cursos, oficinas, seminários, palestras, com o objetivo maior de progressão na carreira e aprofundamento teórico na área, esquecendo de elementos mais complexos que envolvem o conceito ampliado desta formação continuada (PARDAL; MARTINS, 2005).

Autores fundamentam que a formação continuada deve ampliar as compreensões dos professores para proporcionar uma melhoria na qualidade da Educação, nas formas de ensino, permitindo ao docente uma reflexão sobre sua própria prática com fins de aprimoramento do contexto escolar (ZANOTTO, 2002; FUSARI; RIOS, 1994).

E neste caso Imbernón (2010) destaca cinco grandes linhas ou eixos de atuação na formação permanente, como assim define: o primeiro é a reflexão prático-teórica sobre a própria prática mediante a análise, a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a realidade. O segundo eixo envolve a troca de experiências entre iguais para tornar possível a atualização em todos os campos de intervenção educativa, aumentando a comunicação e o diálogo entre pares. Outro ponto revelado pelo autor diz respeito à união de todos os membros na elaboração de um projeto de trabalho. Já o quarto eixo, envolve a formação desses professores como estímulo crítico frente às práticas profissionais como o individualismo, a intolerância etc. O quinto e último eixo revela o desenvolvimento profissional da escola mediante o trabalho conjunto para a (trans) formação da prática pedagógica.

A necessidade de preparação constante e de qualidade nos dias de hoje, com todas as novidades e inovações tecnológicas em prol de alunos e professores, exige do docente uma dinâmica de aula muito diferenciada de anos anteriores, onde o professor era apenas o transmissor de determinado conhecimento. Ora, se fosse

apenas para transferir conhecimento, existem, meios mais interessantes e atraentes como a parafernália da televisão que ainda tem a vantagem de ser ao vivo e em cores e pode ser conduzida por gente bonita e humorada (DEMO, 2004), ao contrário de muitos professores, que já não suportam mais a rotina desgastante, o salário inadequado e todas as adversidades que a escola possui.

No entanto, Pardal e Martins (2005), lembram que todo o processo da formação continuada não é uma ação simples e linear, a qual perpassa por uma necessidade de conceber a formação como um ato permanente, dinamizador da experiência profissional e da reflexão sobre a mesma.

Ainda neste enfoque:

A expressão formação continuada, sendo bem mais ampla que a palavra curso, traz a nossa reflexão, ainda que inadvertidamente, uma ideia mais complexa da linha de tempo e de sucessão de eventos. Se quisermos com essa expressão reforçar a idéia de continuidade, necessariamente, teremos em nossa pauta, outros elementos que também evocam noções cronológicas, pontos de partida, rupturas, simultaneidades, histórias, programas, cronologias, etc [...] talvez possamos entender essa atual emergência da necessidade de formação continuada como uma boa oportunidade de busca de caminhos mais significativos na relação entre produção acadêmica e ensino básico (CARVALHO, 2003, p.17).

Muitas vezes as propostas de formação são concretizadas por meio de cursos, conferências, seminários, reproduzindo a formação inicial anterior. (CALDEIRA, 2001).

É perceptível o resultado positivo quando os professores de uma determinada escola unem-se e/ou (re)constróem seus saberes pedagógicos, disciplinares, experienciais, trabalhando de forma conjunta, por meio da formação continuada, onde cada um pode aprender com o outro (MOREIRA, 2006).

A formação continuada não pode ser vista apenas como capacitação educacional, alcançada por meio de cursos, palestras, oficinas, seminários e módulos de ensino com o objetivo maior de progressão na carreira do magistério e aprofundamento teórico na área, esquecendo de elementos muito mais complexos que envolvem a formação continuada (PARDAL; MARTINS, 2005).

Contudo, a formação continuada, como revela Imbérnón (2010, p.11), “mais do que atualizar os professores, deve ser capaz de criar espaços de formação, de pesquisa, de inovação, de imaginação” para a real necessidade de mudança escolar.

Desta maneira, estudar a formação continuada implica adentrar em um mundo de diferentes saberes, gerador das mais variadas concepções. Esta pesquisa aponta caminhos a partir de sugestões dos professores, contribuindo com a execução de uma formação continuada diferenciada nas escolas, as quais têm o dever de ir ao encontro do interesse dos professores, alunos e comunidade escolar.

A formação continuada do professor de Educação Física notoriamente é uma questão intrincada, pois abarca dimensões históricas, culturais, econômicas, político-sociais.

Nesse sentido, para Silva (2001) a formação continuada deve constituir-se como um espaço que conceda a troca de diferentes saberes, que repense e retifique a prática do docente, havendo uma reorganização de suas competências e (re)construção de novos conhecimentos.

Além disso, entende-se que para o cumprimento do ofício do professor, partindo da compreensão da complexidade da prática pedagógica e dos saberes docentes, é importante considerar não apenas na dimensão acadêmica, mas também em outros contextos, pois tem sido significativamente estudada nas últimas décadas (NUNES, 2001).

Caldeira (2001) alerta para a questão de que a (re)construção do saber docente está constantemente adentrando na prática e vice-versa. Esta prática de (re) avaliação crítica contínua da prática docente e o constante intercâmbio entre teoria e prática permitem o aperfeiçoamento profissional.

Pardal e Martins (2005, p.5) também sustentam que essa conexão não é uma ação simples e linear, percorrendo uma exigência de projetar a formação continuada como "um ato permanente, dinamizador da experiência profissional e da reflexão sobre a mesma".

Neste diapasão, insta citar a seguinte concepção de formação continuada:

Por formação permanente entendemos 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).

Para compreender melhor a formação continuada, bem ainda como e de que se constituem as iniciativas de tal formação no município de Santa Maria, é que

iremos ao encontro do que Dubar (1997), o qual afirma que a melhor forma de conhecer as concepções dos docentes sobre a formação continuada é compreender a maneira como eles se identificam nos seus espaços de trabalho.

Um estudo etnográfico realizado por Molina Neto e Günther (1997), no interior da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RS) buscou compreender os significados das atividades de formação permanente desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Ensino (SMED) para os professores. Como considerações, os 14 docentes afirmaram que após a participação nas atividades de formação permanente passaram a rever sua prática pedagógica, assim como sentiram a necessidade de espaços de formação dentro do próprio cotidiano escolar.

Esta ideia vai ao encontro do pensamento de Vygotsky (1994; 1998), ao considerar que a formação continuada deve constituir-se um espaço de produção de novos conhecimentos, de troca de diferentes saberes, de repensar e refazer a prática do professor, da construção de novas competências do educador. Concebendo o conhecimento como uma construção social, a linguagem tem um importante papel no aspecto de interação e mediação na formação desse docente.

Na visão de Pretto e Riccio (2010), a formação continuada não trata de temas relevantes como concepção de currículo, metodologias, abordagens pedagógicas ou formas de aprendizagem adequadas à atualidade. Pelo contrário, debatem assuntos burocráticos e que não vem ao encontro das mudanças no ensino. Saviani (2007) argumenta que a formação continuada pode estar restrita à resolução de problemas em sala de aula, mas deve contribuir para que o professor ultrapasse a visão compartimentada da atividade docente.

Como destaca Imbernón (2010), a formação permanente não pode ser entendida apenas como atualização científica, pedagógica e cultural do professor, mas sim e, sobretudo como a descoberta da teoria para organizá-la, fundamentá-la, revisá-la e combatê-la, se preciso. Ainda nesse sentido, a formação permanente deve avaliar a necessidade e a qualidade da inovação educativa, bem como desenvolver habilidades básicas e ainda proporcionar as competências para ser capaz de modificar as tarefas educativas.

Alguns pilares fundamentam a formação permanente, de acordo com o autor supracitado:

Aprender continuamente de forma colaborativa, participativa, isto é, analisar, experimentar, avaliar, modificar etc. juntamente com outros colegas ou membros da comunidade; - Ligar os conhecimentos derivados da socialização comum com novas informações em um processo coerente de formação para rejeitar ou aceitar os conhecimentos em função do contexto; - Aprender mediante a reflexão individual e coletiva e a resolução de situações problemáticas da prática. Ou seja, a partir da prática do professor, realizar um processo de prática teórica; - Aprender em um ambiente formativo de colaboração e de interação social: compartilhar problemas, fracassos e sucessos com os colegas; - Elaborar projetos de trabalho conjunto vinculá-los a formação mediante estratégias de pesquisa-ação (IMBERNÓN, 2010, p.69-70).

Nesta lógica é que se torna possível perceber o quanto a formação continuada ou formação permanente - como alguns autores a nomeiam - é importante para o processo de avaliação, reflexão da prática pedagógica e dos saberes que são utilizáveis na ação docente, mas que tenha o sentido correto para o que o está sendo almejado na educação brasileira.

De outra banda, é necessário que se debata ou até mesmo que se conheçam alguns termos utilizados para se referir à formação do docente que acabou de finalizar sua formação inicial, como, por exemplo, treinamento, reciclagem, capacitação ou formação continuada.

Como nos sinaliza Marin (1995), devemos rever criticamente tais termos utilizados, uma vez que decisões são tomadas e ações propostas com base nos conceitos dados aos termos usados. Por exemplo: reciclagem é uma palavra utilizada no cotidiano para se referir a processos de modificação de objetos e materiais, e assim não deve ser usada no contexto educacional, pois pode se referir a cursos com pouca duração, além de que podem ser considerados descontextualizados e superficiais, do contexto de ensino (MARIN, 1995).

Da mesma forma, no entendimento de Landhseere (*apud* GARCIA, 1999b), a formação continuada não pode ser confundida com reciclagem, que é utilizada no caso de uma crise de qualificação, ou quando há uma lacuna séria na formação de professores. Esses termos e ações implicam em perspectivas teóricas diferentes também na visão do professor. Caudau (1996) afirma que a ênfase dessa formação é colocada não só na reciclagem de professores, mas a situa em um local considerado de produção do conhecimento, nas universidades e outros locais específicos, afastando tradicionalmente o espaço formativo das escolas.

Ainda neste enfoque, entende-se que treinamento também pode ser inadequado, pois aí haveria a concepção de que a educação continuada é pensada como um processo mecânico que meramente modela comportamentos.

Já a definição de aperfeiçoamento pode ser entendida como um conjunto de ações capazes de completar alguém, de torná-lo perfeito, de concluí-lo, ou seja, relaciona-se com a idéia da educabilidade do ser humano.

Por fim, o termo capacitação - que atualmente é muito usado - pode ser congruente com a ideia de formação continuada, se considerar a ação de capacitar no sentido de tornar capaz, habilitar, uma vez que, para exercer sua função de educadora, a pessoa necessita adquirir as condições de desempenho próprias à profissão, ou seja, se tornar capaz.

Neste sentido, Marin (1995) explica que educação permanente, formação continuada, educação continuada são termos que podem ser colocados no mesmo bloco, pois são similares. Embora admitindo que existam nuances entre esses termos, considera que são complementares e não contraditórios, uma vez que colocam como eixo da formação o conhecimento que se constitui no suporte das interações que possibilitam a superação dos problemas e das dificuldades.

Portanto, dentro deste contexto, optamos pelo uso de formação continuada para nos referirmos aos processos de formação dos professores de Educação Física, já que é o termo usado pela maioria dos docentes inseridos na rede escolar.

3.2.1 Algumas tendências da formação continuada

Olhar o contexto da profissão docente sob a ótica dos processos formativos é interessante porque possibilita o conhecimento das representações sociais que circulam na cultura sobre a atividade docente e, também do próprio professor, considerando as condições atuais para a efetivação da profissão, numa ampla abordagem que envolve a multiplicidade de culturas durante os processos constitutivos de formação e que são expressos nos diferentes modos de manifestação da prática pedagógica (AZAMBUJA, 2003).

Como podemos observar cada terminologia se relaciona com momentos diferentes da educação brasileira. No estudo da dissertação de Fusari (1998), é apresentada uma análise profunda das tendências em formação continuada de diferentes momentos históricos da educação no Brasil.

Segundo Fusari (1998) as tendências que foram analisadas estão até hoje subjacentes e interligadas a formação continuada. A tendência tradicional é identificada em ações que visam à aquisição do conhecimento, ao desenvolvimento de habilidades específicas e atitudes e que são desenvolvidas a partir de atividades como aulas expositivas, painéis, baseadas na crença de que a aquisição do conhecimento por si só levaria à mudança de atitude na prática. A segunda é a tendência escolanovista, e está subjacente em ações nas quais o foco é individual, as relações são interpessoais e os aspectos, psicológicos. O planejamento é centrado nas atividades a serem aplicadas e enfatiza as dinâmicas de grupo, jogos das mais diferentes formas e dramatizações aplicadas ao ensino sem se debruçar sobre o objeto de conhecimento ou sobre a atividade docente propriamente dita.

A tendência crítica-reprodutivista transparece nas denúncias das desigualdades produzidas pelo sistema capitalista e no papel ideológico da escola na manutenção desta ordem.

Daí a necessidade fundamental de o educador conhecer muito bem o conteúdo que ensina, compreendê-lo criticamente em relação ao contexto social e saber transformá-los em algo que modifique o indivíduo, no próprio processo de aquisição desse saber (FUSARI, 1987).

Pelo menos nos últimos 20 anos, a partir de diversas concepções e orientações, milhares de pesquisas sobre o ensino, os docentes e seus saberes tem sido produzidas. E a cada ano, é publicado em periódicos um número elevado de obras sobre esse tema, em diversos lugares do mundo todo (BORGES, 2001).

Além disto, os autores que utilizam o termo 'saberes' para referir-se à ação de conhecer, compreender, saber-fazer, interligada a prática educativa é mais numeroso e popular no Brasil.

Em meio a respeitados autores como Gauthier *et al.* (2006), Pimenta (2000; 2006) e Cunha (2009) apenas Tardif (2002) parece ter uma preocupação explícita por definir o que entende por 'saberes'.

Abordaremos um pouco do lugar de onde esse saber é produzido, modificado e (re)construído.

3.3 Os Saberes Docentes

3.3.1 O contexto dos saberes docentes

Atualmente, na área educacional, têm-se verificado um aumento significativo de estudos que procuram investigar as especificidades, a natureza e os processos de construção de conhecimentos ou de saberes de professores. Esses estudos aconteceram e ainda acontecem porque, conforme Tardif (2002), a formalização dos saberes necessários à execução das tarefas que lhe são próprias é uma das condições essenciais a toda profissão. O mesmo autor afirma que o ensino é a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de repertório no qual o professor se abastece para responder às exigências específicas da situação concreta de ensino.

A partir da década de 1980 e 1990, a questão do saber dos professores fez surgir dezenas de milhares de pesquisas no mundo anglo-saxão, e mais recentemente, na Europa. Ora, essas pesquisas empregam teorias e métodos bastante variados e propõem as mais diversas concepções a respeito do saber dos docentes (TARDIF, 2002).

Estes saberes aqui denominados saberes docentes têm sido objeto de discussão por parte de um grande número de autores nacionais e internacionais, dentre os quais destacamos Tardif, Lessard e Lahaye (1991), Tardif (2002) e Gauthier *et al.* (2006), os quais têm procurado mostrar a sua importância para a formação, atuação e desenvolvimento dos professores.

O campo da pesquisa dos saberes docentes é imenso, e nos últimos vinte anos vem se desenvolvendo de maneira exponencial. As pesquisas sobre os saberes docentes como uma das conseqüências do movimento pela profissionalização do ensino e, da profissionalização docente, surgiram, na realidade brasileira, a partir da década de 1990.

Neste sentido Borges (2002), afirma que são necessárias algumas demarcações, para evidenciar a forma como os saberes dos docentes são tratados nas pesquisas, pois sob expressões como *knowledge* em inglês, *savoir* e ou

connaissance em francês, saberes ou conhecimentos em português, diversos estudos abordando a mesma temática, exploram-na a partir de outras categorias como crenças, concepções, competências, pensamentos, metáforas, representações.

Ainda, assim como Tardif (2002) revela, a questão do saber dos professores não pode ser separada das outras dimensões do ensino, nem do estudo do trabalho realizado diariamente pelos professores no contexto educacional.

O resgate do papel e desenvolvimento profissional do professor pelo entendimento da complexidade da prática pedagógica e dos saberes docentes, destacando a importância de se pensar na formação não apenas na dimensão acadêmica, mas em todos os âmbitos, tem sido palco de inúmeros e significativos estudos nas últimas décadas (NUNES, 2001).

Caldeira (2001) observa que a renovação do saber docente está constantemente penetrando na prática e vice-versa. Este exercício de reflexão crítica contínua da prática docente e o constante relacionamento entre teoria e prática permitem o aperfeiçoamento profissional.

Esta compreensão de que os professores constroem e reconstróem seus saberes docentes a partir do seu trabalho diário, fez surgir debates sobre a questão da epistemologia quanto a natureza desses saberes, como esses saberes são adquiridos:

A finalidade de uma epistemologia é revelar estes saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. Ela também visa a compreender a natureza destes saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores (TARDIF, 2000, p.11).

3.3.2 Os saberes necessários à docência

Visando articular melhor a questão do saber dos professores com o meio em que desenvolvem seu trabalho, é que iremos abordar os fios condutores, assim

definidos por Tardif (2002), que irão nos aclarar sobre a organização de seu trabalho, a capitação da realidade social, bem como a relação entre sujeito e trabalho. O primeiro fio condutor é o Saber e trabalho: se associa intimamente com o trabalho na escola e na sala de aula. Essa relação dos professores com os saberes nunca são ligadas ao cognitivo, pois são mediadas pelo trabalho que lhes fornece todos os princípios para enfrentar e solucionar as situações cotidianas no ambiente escolar. Ou seja, trata-se, portanto de um saber multidimensional que incorpora elementos identidade pessoal e profissional relativos à escola; A respeito do segundo fio condutor, Diversidade do Saber: em suma, o saber dos professores é plural, heterogêneo, compósito, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas, e, provavelmente, de natureza diferenciada; O terceiro fio que conduz esse trabalho é Temporalidade do saber: significa articular, que ensinar supõe aprender a ensinar, e que isto demanda certo tempo, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários a realização do trabalho docente; O quarto fio condutor é A experiência de trabalho enquanto fundamento do saber: os saberes provenientes da experiência do trabalho cotidiano constituem os pilares da prática e da competência profissional, ou seja, esta experiência é para o professor a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes, para transformá-los, adaptá-los pelo e para o trabalho; O quinto fio condutor é Saberes humanos a respeito de seres humanos: este refere-se ao relacionamento do trabalhador - professor- com o seu objeto de trabalho - escola- fundamentalmente através da interação humana; O sexto e último fio condutor é relacionado com os Saberes e formação de professores: é decorrente da formação de professores para o magistério, observando os saberes dos docentes e a realidade de seu trabalho cotidiano, ou seja, o que se produz pelas universidades a respeito do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores em sua suas práticas cotidianas.

Nesta seara, o autor argumenta cerca de cinco pontos importantes na consideração do saber a um contexto social: a) A situação coletiva do trabalho escolar; b) Os saberes são produções sociais, por isso, vinculam-se sempre a um determinado contexto histórico e cultural que reconhece ou não a sua validade; c) A natureza e a complexidade do trabalho educativo que está sempre em função de uma prática social, envolvendo uma negociação entre professores e alunos; d) A pedagogia, a didática, o ensino e a aprendizagem, são construções sociais, cujos

conteúdos, formas e modalidades dependem intimamente da história de uma sociedade; e, por fim e) O saber é social por ser adquirido, incorporado, modificado sempre no contexto de uma socialização profissional (TARDIF, 2002).

Estas considerações sobre o saber no contexto social, está diretamente relacionada com a proposta atual do Ensino Médio Politécnico.

E, se tratando especificamente sobre a construção dos saberes docentes dos professores de Educação Física, observamos o estudo de Borges (2001). Para a autora é na prática pedagógica dos professores que vão expressando suas experiências e motivações e, conseqüentemente, os seus saberes. Assim, a prática pedagógica vai além do conhecimento pedagógico e por isso também deve ser entendida a partir de elementos da vida pessoal, desde as experiências como alunos nas escolas onde estudaram até as instituições onde atuam nos contatos e trocas com seus pares.

Neste âmbito, podemos definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais, que terão que ser utilizados para a sua efetiva prática pedagógica (TARDIF, 2002).

É importante também apresentar as classificações dos saberes elaboradas por Pimenta (1999), Gauthier *et al.* (2006), Tardif e Raymond (2000).

A autora Pimenta (1999) inicialmente classifica os saberes em três aspectos em relação à docência, isto é: 1) Saberes da experiência, que dizem do modo como nos apropriamos do ser professor em nossa vida; 2) Saberes da área do conhecimento, que são todos aqueles conhecimentos específicos, científicos; e, 3) Saberes pedagógicos, que são aqueles saberes pedagógicos e didáticos que permitem a relação professor-aluno.

Segundo Puentes *et al.* (2009) depois de quatro anos a autora Pimenta (2006), com a colaboração de Anastasiou, reformulou sua classificação passando de três para quatro tipologias, separando então os saberes pedagógicos dos saberes didáticos.

Já as definições propostas por Gauthier *et al.*, (2006, p.29) podem ser visualizadas no quadro 1, a seguir.

Quadro 1- Classificação dos saberes docentes

Saberes	Saberes	Saberes	Saberes	Saberes	Saberes
Disciplinares (matéria)	Curriculares (programa)	Ciências da Educação	Tradição Pedagógica (o uso)	Experienciais (júris-prudência particular)	Ação pedagógica (repertório de conhecimentos do ensino ou a jurisprudência pública validada)

Fonte: GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma teoria da Pedagogia**. Ijuí: Unijuí, 2006.

Explicitando-se tal quadro, o saber disciplinar refere-se aos saberes produzidos pelos pesquisadores e cientistas nas diversas disciplinas científicas e ao conhecimento por eles produzidos a respeito do mundo. O saber curricular diz respeito àqueles que a escola ou a instituição seleciona e organiza em programas escolares. O saber das ciências da educação refere-se a determinados conhecimentos profissionais, que os professores adquirem durante a sua formação ou em seu trabalho, informam-no a respeito de várias facetas de seu ofício ou da educação de um modo geral. Esse tipo de saber permeia a maneira de o professor existir profissionalmente. O saber da tradição pedagógica é o saber das aulas que transparece numa espécie de intervalo da consciência. Cada um tem uma representação da escola que o determina antes mesmo de ter feito um curso de formação de professores na universidade. Por outro lado, o saber experiencial é relacionado intimamente com o hábito. E por fim o saber da ação pedagógica é o saber experiencial dos professores a partir do momento em que se torna público e que é testado através de pesquisas realizadas em sala de aula. Esses saberes legitimados pelas pesquisas são atualmente o tipo de saber menos desenvolvido no reservatório de saberes do professor, e também, paradoxalmente, os mais necessários na visão do autor.

Puentes *et al.* (2009) afirma que nove anos mais tarde Tardif e Raymond (2000), formularam uma classificação de tipologias e propuseram um outro modelo, que está integrado por cinco saberes: 1) Pessoais dos professores, que são aqueles adquiridos na família, no ambiente de vida e pela socialização primária; 2) Provenientes da formação escolar anterior, que são adquiridos na escola e nos estudos, não especializados; 3) Provenientes da formação profissional para o

magistério, adquiridos nos estabelecimentos de formação de professores; 4) Provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho, adquiridos na utilização de ferramentas dos professores, programas; e, 5) Provenientes de sua própria experiência na profissão, adquiridos na prática do ofício da escola e na sala de aula e integrados pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Já Tardif (2002) elaborou a classificação de quatro tipos de saberes docentes que serão explicados a seguir: 1) Saberes da formação profissional, que são transmitidos pelas instituições de formação de professores, ou seja, são saberes produzidos pelas ciências humanas; 2) Saberes disciplinares, que são saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, integrados em forma de disciplinas nos cursos de formação inicial; 3) Saberes curriculares, que correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelo de cultura e formação; e, 4) Saberes experienciais, que são saberes que os professores no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem em seu trabalho e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados, incorporam-se à experiência individual e coletiva sob forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e saber-ser. Será então que podemos dizer que os saberes docentes, por serem provisórios, possuem um caráter evolutivo?

Neste estudo, iremos trabalhar tomando como norte a concepção de Tardif (2002), não deixando de buscar nas classificações dos demais autores aspectos relevantes a esse repertório de saberes necessário aos professores em geral, mas, aqui, de maneira específica aos de Educação Física.

De acordo com Cunha (2010), os saberes não são apenas conhecimentos práticos que se constroem fazendo, mas também provém de uma base consistente de reflexão teórica que articulada com as demais racionalidades promovem as condições necessárias para o exercício intelectual do professor.

É perceptível que os professores devem definir sua prática cotidiana em relação aos diversos saberes docentes, os quais têm contato em diferentes momentos durante sua formação e conseqüentemente com a formação continuada.

Sobre a diversidade desses conhecimentos, vale ressaltar aqui a tese que Tardif (2002) traz em seu livro sobre saberes docentes: “[...] o saber dos professores não provém de uma fonte única, mas de várias fontes e de diferentes momentos da

história de vida e da carreira profissional, essa própria diversidade levanta o problema da unificação e da recomposição dos saberes no e pelo trabalho” (TARDIF, 2002, p.21).

Em relação aos saberes, Pimenta (2000) considera a prática social como ponto de partida e como ponto de chegada, possibilitando uma ressignificação dos saberes na formação de professores. A formação inicial só pode se dar a partir da experiência dos formandos e refletindo sobre ela. Frequentando os cursos de formação, os professores poderão adquirir saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, mas os mesmos não estarão aptos em saberes pedagógicos.

Assume destaque o entendimento de Pimenta (2000) quando coloca que os saberes da experiência são aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem, seus colegas de trabalho, textos produzidos por outros educadores. É aí que os processos de reflexão sobre a própria prática ganham importância na formação de professores.

A princípio, é importante conceituarmos o que são saberes docentes. Utilizarmos a definição de Krug *et al.* (2007) ao referirem que os saberes docentes são conhecimentos adquiridos pelo professor durante sua formação, e que é através deles que o professor busca subsídios para constituir-se professor, em determinado espaço e tempo, tendo ampla relação com o seu local de trabalho.

É evidente que os professores devem definir sua prática cotidiana em relação aos diversos saberes docentes, que têm contato em diferentes momentos durante sua formação e conseqüentemente com a formação continuada.

Assim, podemos destacar que o saber dos professores traz marcas de seu trabalho, que ele não é somente utilizado como um meio no trabalho, mas é produzido e modelado no e pelo trabalho.

Torna-se importante deixar claro que todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação, e quanto mais desenvolvido, formalizado e sistematizado é um saber, mais longo e complexo se torna o processo de aprendizagem (TARDIF, 2002).

É nesse contexto de desenvolvimento, formalização e sistematização de conhecimentos que nos remetemos aos professores pesquisados, porque em regra, nas escolas, é insuficiente a relação dos professores com seus saberes, eis que

estes por vezes apresentam inúmeras dificuldades em fazer uma ligação da prática com os conhecimentos que possuem.

No que diz respeito às relações dos professores com os saberes, Tardif; Lessard e Lahake (1991) afirmam que os professores são chamados a definir sua prática em decorrência dos saberes que possuem e transmitem.

Segundo alguns estudos, em face da multiplicidade de saberes que constituem a prática pedagógica, é possível conceituar o saber docente como o conjunto de saberes que o professor possui não só no que diz respeito aos conhecimentos já produzidos que ele transmite, mas também, ao conjunto de saberes que integram sua prática e com os quais ele estabelece diferentes relações.

Quanto a isso, apontam os autores que, diante da impossibilidade de controlar os saberes das disciplinas, curriculares e da formação profissional, os professores produzem ou tentam produzir saberes, por meio dos quais compreendem e dominam sua prática. Os saberes da experiência permitem aos professores se distanciarem daqueles adquiridos fora dessa prática. E quando interrogados a respeito de seus saberes e da relação que possuem com os saberes, os professores priorizam, “a partir de categorias de seu próprio discurso, os saberes que qualificam de práticos ou da experiência” (TARDIF; LESSARD; LAHAKE, 1991, p.227).

Os saberes da experiência são saberes que o professor adquire através de sua experiência profissional e constituem os fundamentos de sua competência, fornecendo a base para modelos de excelência profissional. Por meio dos saberes da experiência os professores julgam: sua formação anterior ou sua formação ao longo da carreira; as reformas introduzidas nos programas e currículos; as inovações metodológicas e sua adequação a realidade (TARDIF; LESSARD; LAHAKE, 1991).

Entretanto, apoiado em Tardif; Lessard e Lahake (1991) e Therrien (1993) afirmam que quando se considera o processo educativo em uma perspectiva que identifica o trabalho docente a uma prática profissional, fundada numa pluralidade de saberes historicamente construídos, constata-se que a formação *nos* saberes e a produção *dos* saberes constituem dois pólos complementares e inseparáveis. Ou seja, o professor é responsável pela formação dos cidadãos no que diz respeito à transmissão dos saberes sociais historicamente produzidos. E, no seu cotidiano, lida com os mais diversos saberes que informam e integram sua prática docente

constituindo sua própria identidade. Nesse sentido é que sua prática está ligada ao processo criador, ultrapassando a simples transmissão de conhecimentos.

Os saberes de experiência constituem, portanto, o elemento essencial na formação do professor e não podem ser ignorados na definição dos currículos nas escolas. Isso porque, segundo Therrien (1993), o saber de experiência é o saber próprio do professor. É o saber que se constrói em sua práxis social cotidiana como ator social, educador e docente. É o saber construído em interação com os outros sujeitos e em relação com a pluralidade dos demais saberes disponíveis. É o saber que ultrapassa os conhecimentos adquiridos na prática da profissão incluindo os saberes denominados culturais.

Segundo Tardif, Lessard e Lahake (1991), a construção do saber docente é um processo essencialmente heterogêneo, não só pela natureza dos saberes, mas também pela situação do corpo docente diante dos demais grupos produtores e detentores de saber.

É neste sentido que os saberes inerentes à profissão docente - e que ao mesmo tempo são oriundos de diversas fontes e espaços - devem ser valorizados e principalmente consolidados com a finalidade de fortalecer os docentes e o labor desempenhado por estes.

4 INTERPRETANDO OS RESULTADOS

A intenção desta interpretação foi analisar a formação continuada dos professores de Educação Física de uma escola localizada na cidade de Santa Maria, identificando os saberes docentes por eles (re) construídos na sua prática pedagógica.

4.1 Conhecendo os sujeitos

Dar voz aos professores e a seus aliados na condução do processo da melhoria educativa requer condições concretas de participação dos professores em um movimento de baixo para cima, na realização das pesquisas e dos estudos sobre a prática educacional nas escolas, o que seria, em minha opinião, a forma mais sensata de qualificar os professores em exercício e de permitir a sua profissionalização⁹.

Os sujeitos que participaram da pesquisa compreenderam um total de cinco pessoas, sendo quatro mulheres e um homem, todos professores de Educação Física.

Estes professores não possuem curso de Magistério. Aqui, vale dizer que no Brasil, em que pese o debate sobre a profissionalização do magistério apontar para esse patamar de escolarização mais elevado, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996), em seu art. 62 - sem desconhecer a tendência mundial de formação docente em nível superior - admite a preparação do professor da educação infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, tanto em nível médio, quanto em nível superior. Senão vejamos:

⁹ MALDANER, O.A. **A formação inicial e continuada de professores de química: professores/pesquisador**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2000, p.22.

Art. 62 – A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena em universidades e institutos superiores de educação admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

E ainda:

Art. 4º - O exercício da docência na carreira do magistério exige, como qualificação mínima:

I – ensino médio completo, na modalidade Normal, para a docência na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental.

Como já ressaltado, nesta escola, os docentes não possuem curso de magistério, mas possuem formação específica na área da Educação Física, sendo que dos cinco docentes três são formados em Educação Física Licenciatura Plena pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Um docente é graduado em Educação Física Licenciatura Plena pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), e outro obteve sua formação em Educação Física Licenciatura Plena pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Todos os professores formaram-se em Licenciatura e não são bacharéis.

É necessário deixar claro que atualmente acontece uma polêmica envolvendo Bacharelado versus Licenciatura, onde se repensa a estrutura curricular dos cursos de formação em Educação Física sem refletir sobre o perfil do profissional que se quer formar. Do mesmo modo, não há possibilidade de se pensar no perfil do profissional sem se pensar nos objetivos do curso, na estrutura curricular do curso que irá formá-lo (BORGES, 1998).

Ainda, boa parte dos cursos de Educação Física no Brasil encontra-se com a estrutura curricular de dez ou vinte anos atrás, e, quando ocorrem modificações, essas não são baseadas em uma reflexão profunda acerca da formação do profissional.

Sintetizando, Moreira (1988) propõe para os cursos de Licenciatura buscar uma prática transformadora; estabelecer vínculos entre pós-graduação e graduação; romper com a neutralidade do saber optando por um saber comprometido, crítico e atuante;

Em relação ao tempo de carreira docente os mesmos possuem entre dez e vinte e nove anos de docência.

Quanto à formação destes professores, três possuem curso de Especialização na área da Educação Física e dois professores não possuem. Dois professores possuem curso de Mestrado na área da Educação e o restante não possui. Dentre os cinco professores, somente um possui tanto o curso de Especialização quanto o de Mestrado. A situação dos cursos de formação dos professores de Educação Física nesta escola se apresenta diferente de realidades como a do Estado de Goiás, colocada por Souza (2003), onde há um grande número de docentes leigos, sem curso de graduação.

Isto evidencia a dificuldade de existência de um nível de educação equânime no Brasil, eis que, por situações sócio - econômicas e culturais, bem como em virtude da grandiosidade do território nacional, há enorme discrepância entre os níveis de formação dos professores no país. Vale dizer que as diferenças não se dão somente na formação dos professores, mas também nos recursos materiais, didáticos e de gestão das escolas.

As entrevistas foram separadas por quatro blocos, e aqui, neste capítulo, foram divididas por subtítulos correspondentes às temáticas dos blocos da entrevista.

Como já dito anteriormente, aos sujeitos da pesquisa foram atribuídos aleatoriamente pseudônimos de flores (**Antúrio, Crisântemo, Girassol, Lírio e Tulipa**), a fim de que seus nomes fossem preservados.

4.2 A formação continuada

A formação continuada é considerada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional como direito de todos os profissionais que trabalham em estabelecimentos de ensino, uma vez que não só ela possibilita a progressão funcional baseada na titulação, na qualificação e na competência dos professores, mas também propicia o desenvolvimento dos professores articulados com esses estabelecimentos e seus projetos (CRISTINO, 2007).

A formação inicial e continuada de professores compreende a leitura, o rigor, a coerência, a pesquisa, a reflexão, o diálogo, os quais se tornam capacidades

importantes para os educadores. Entretanto, devem estar articuladas com uma formação substantivamente consistente em uma determinada especificidade disciplinar e uma globalidade inter/multi/poli/transdisciplinar (SILVA, 2005, p.225).

Para um melhor entendimento elaboramos um quadro contendo as respostas das questões iniciais presentes no questionário misto (Anexo A) que segue:

Quadro 2 - Informações sobre os professores participantes da pesquisa.

Sujeitos	Participa de reuniões pedagógicas	Contribui para sua formação	Quanto a sua formação continuada
Antúrio	Participa	Encontros promovidos pela Secretaria. Momento de estudo organizado no interior da escola.	Continua a estudar sempre, pois cabe a você investir em formação. Aproveita todas as oportunidades que surgem.
Crisântemo	Participa	Momento de estudo organizado no interior da escola.	Aproveita todas as oportunidades que surgem.
Girassol	Participa	Cursos, palestras, encontros promovidos pela Secretaria.	Continua a estudar sempre, pois cabe a você investir em formação. Não se sente motivado a qualquer iniciativa pessoal.
Lírio	Participa	Momento de estudo em que esteja presente.	Aproveita todas as oportunidades que surgem. Continua a estudar sempre, pois cabe a você investir em formação.
Tulipa	Participa	Momento de estudo organizado no interior da escola. Encontros promovidos pela Secretaria.	Continua a estudar sempre, pois cabe a você investir em formação.

Percebemos a partir destas questões iniciais e até de certa forma simples, que os professores participam de forma ativa das reuniões pedagógicas. Isso indica que estamos trabalhando com professores que são interessados em suas formações.

Ainda podemos perceber que grande parte dos professores busca a formação para contribuição pessoal, ainda que, muitas vezes, apenas em cursos e palestras, as quais, todavia são ações importantes para essa qualidade do trabalho docente. Afirmam ainda que aproveitam todos os tipos de formações. Contudo, houve um destaque de um sujeito que afirmou que não se sente motivado.

Vamos a partir de agora analisar as respostas obtidas durante a entrevista semiestruturada para compreendermos todos os aspectos da formação continuada desta escola, bem como a (re)construção dos saberes docentes por parte dos professores de Educação Física.

A primeira questão objetivava saber se, na visão dos professores, a formação continuada disponibilizada na escola supre as necessidades da prática pedagógica, e obtivemos as seguintes respostas:

“Bom, eu vou me reportar especificamente à deste ano, que foi mais focada nas necessidades que nós, o grupo de professores, havíamos elencado no ano anterior pra começar, então a trabalhar, com essa nova estruturação do Ensino Médio. Ela não supre totalmente porque as coisas não são estanques, vão se modificando, as necessidades novas vão surgindo. Então temos um amparo mínimo que nunca é suficiente, por ser de diferentes especificidades, além do conteúdo da avaliação da aprendizagem [...]. Então enquanto professor de Educação Física preciso entender que conhecer a área da Educação Física não é suficiente pra que eu consiga desenvolver o exercício da docência em aula. Eu acredito que esse seja o foco principal norteador pra que a gente consiga estruturar uma prática docente mais amparada digamos assim, nos conceitos atuais que são básicos” (Prof. Antúrio, 2013).

“Não, acho que não porque são assuntos globais [...]. Acho que não supre, talvez se fosse numa forma diferente, talvez funcionasse melhor” (Prof. Girassol, 2013).

“Esse ano a gente está num ano de transformação na escola com esse novo Ensino Médio, então as formações continuadas estão voltadas pra adaptação desse novo currículo do Ensino Médio [...]” (Prof. Tulipa, 2013).

“Olha aqui eu tenho participado [...] dizer que supre as necessidades tá muito longe disto” (Prof. Crisântemo, 2013).

“Nem sempre ela supre na medida do possível, quando o sistema são elencados pelo grupo de professores é quando nós temos uma resposta melhor né [...], mas de maneira geral ela supre, porque os temas surgem a partir do interesse dos professores” (Prof. Lírio, 2013).

Como podemos observar dois professores disseram que as reuniões pedagógicas na escola supre e que os temas foram escolhidos por eles, mas que há a necessidade de uma articulação com o novo Ensino Médio (**Antúrio, Girassol e Crisântemo**) e ainda um professor afirmou que não supre as necessidades que os docentes de Educação Física enfrentam no dia-a-dia escolar.

Isto vai ao encontro do que os autores Herneck e Mizukami (2002) revelam ao afirmar que é preciso que os programas, encontros ou momentos de formação incorporem em seus conteúdos de ensino conhecimentos que possibilitem aos professores compreendê-los, possibilitando reflexões ligadas ao cotidiano de suas salas de aula e ao contexto social, econômico e cultural da escola.

Neste sentido, é a fala do **Professor Antúrio** que afirma isto:

“percebo a necessidade de ter amparo em diferentes elementos, isto exige não só conhecimentos específicos da Educação Física, cada vez mais, a questão da interdisciplinaridade e a relação de vários conhecimentos estão presentes”.

Na resposta do Professor Antúrio, podemos destacar a questão da interdisciplinaridade que é tão necessária ao Ensino Politécnico e que podemos considerar a partir da fala dos professores que os mesmos estão sentindo essa dificuldade da transação desse ensino.

Segundo Herneck e Mizukami (2002) tais programas precisam falar a linguagem da escola, facilitando o diálogo no grupo e o desenvolvimento de um clima favorável à aprendizagem.

E como ressalta Torres (1998), não basta, portanto, que as escolas adotem os programas, é preciso que haja conexão entre os instrumentos utilizados e os modos de atuar dos professores. Não havendo consonância entre estes elementos, os objetivos correm o risco de diluírem-se e perderem o sentido, comprometendo a proposta original.

De acordo com Ghedin *et al.* (2008), a dimensão tempo, estrutura e direciona o trabalho docente. Assim, tanto a quantidade de tempo disponível como o controle sobre o seu uso são cruciais para a caracterização do tipo de reunião pedagógica que é prestado aos professores. Cada vez mais o tempo é escasso e as instâncias administrativas, na busca da racionalidade da escola, tendem a controlá-lo induzindo os professores a utilizá-lo para realizar as tarefas estabelecidas centralmente, em vez de empregá-lo para satisfazer suas necessidades e alcançar seus próprios objetivos e assim “cada vez mais os professores são escravos do tempo” (GHEDIN *et al.*, 2008, p.118).

Com isto, podemos perceber a resposta de três professores (**Tulipa, Antúrio e Lírio**) que consideram que a reunião pedagógica supre as necessidades dos professores, e até mesmo relatam que a mesma está sendo desenvolvida para que os professores tenham uma melhor adaptação ao novo currículo do Ensino Médio proposto pelo governo.

Nesta perspectiva, a formação continuada de professores deveria considerar as bases da profissionalização docente, não se limitando apenas a cursos centrados em conteúdos ou nas destrezas. A mudança pedagógica e o aperfeiçoamento dos professores devem, sob tal perspectiva, ser entendidos no quadro do desenvolvimento pessoal e profissional (HERNECK; MIZUKAMI, 2002).

Cristino (2007) revela que é indispensável a interação entre professores, gestores e autoridades intermediárias, somando esforços para pensar a formação continuada como algo realmente indispensável e viável nas possibilidades de valorizar cada realidade e enfrentar os desafios educacionais.

Já na visão de Shigunov (1994, p.246), “o princípio da continuidade, evidencia a necessidade de haver um planejamento coexistente a duração da vida ativa do profissional com reformulação na formação inicial”.

Quando indagados sobre como que eles configuravam a formação continuada da escola, obtivemos as seguintes respostas dos professores:

“É como eu te disse, ela vai ficar nos trinta por cento ali. Eu consigo enxergar dessa forma porque a gente fala muito da necessidade de interação, de trabalhar em conjunto, mas os espaços que a gente tem para troca de ideias, pra estabelecer relações à área da linguagem são seis componentes, então é a área mais ampla que tem. A questão dos horários da própria Educação Física que é no turno inverso, o trabalho num turno e os professores, os demais professores, que são de determinada série estão no outro turno que não é igual o que a Educação Física se desenvolve.

Então isso já é um fator que compromete porque a gente precisa de encontros e não é com pouco tempo que a gente vai conseguir desenvolver uma qualidade mínima. Então essa dificuldade eu sinto, isso claro está relacionado à questão do planejamento [...], só na formação aqui da escola não, não senti como suficiente” (Prof. Antúrio, 2013).

“Todos os momentos que a gente para pra pensar na profissão e no que ela engloba eu acredito que seja uma formação continuada [...] a formação continuada pra mim se dá em vários aspectos, não só no momento meu só lá em casa de leitura, como no momento oferecido pela escola ou por outras entidades ou instituições dos diferentes níveis né, particular ou municipal, é enfim o interessante da formação continuada é quando nós procuramos ela, né, e não quando ela nos chega porque quando nós procuramos nós sentimos que há uma necessidade de avançar em alguns pontos, o que é o natural de qualquer profissional o avanço, o aperfeiçoamento, a atualização. É o no meu entender, é uma consequência natural daquele profissional que realmente é envolvido com sua profissão. Então pra mim são vários os momentos não só os e oferecidos institucionalmente” (Prof. Lírio, 2013).

“Ah, têm vários aspectos a formação continuada né, principalmente [...] pontuais os oferecidos cotidianamente. Ah, já diz o nome formação continuada, tua formação tanto pra tua área específica como pra tua área pessoal, como a tua área emocional que tudo influencia no teu trabalho [...] a formação continuada no meu entendimento é um todo e tudo, tu transmite pro teu aluno” (Prof. Tulipa, 2013).

“É assim, eu acho que quando a escola, a direção ali da escola faz a organização, o roteiro todo né, eles procuram em algum momento colocar alguma coisa que contribua pra todas as áreas, né, mas não para as áreas específicas, então aí que eu acho que tá o problema [...] os assuntos são palestra, às vezes até coisas que nem dizem respeito a nossa comunidade escolar, assim, são, aí não fica complicado” (Prof. Girassol, 2013).

“Olha eu acho que a princípio esta formação deveria ser por área ou por disciplina, agora por área a gente tá trabalhando tudo por área, mas mais especificadamente por disciplina aproveitaria muito mais ela se fosse específica pro teu capacitação” (Prof. Crisântemo, 2013).

Uma das críticas mais comuns dirigidas aos programas de formação continuada incide na elaboração de propostas que, sem a participação dos docentes, são impostas.

Os professores sofrem os efeitos de reformas que foram produzidas sem sua participação e que, ao longo de sua implantação, não conseguiu fazer da transformação pedagógica o carro-chefe da mudança. Grande parte dessas

reformas que vêm sendo implementadas, como a nova proposta do Ensino Médio - aqui referendada por alguns professores - acaba por se reduzir à introdução de novos modos de estruturação da vida escolar ou de abordagens curriculares, didáticas e avaliativas bastante superficiais, descontínuas e fragmentadas, o que impede sua real apropriação pelos professores.

De acordo com Ghedin *et al.* (2008) perde-se a possibilidade de se criar espaços/tempos onde os professores possam compreender mais profundamente os fundamentos dos processos de ensino-aprendizagem em pauta, de modo a se apropriarem pessoalmente das propostas e produzirem respostas efetivas, voltadas para responder as diversidades da sala de aula.

Neste sentido, o que dá para ser notado pelas respostas dos docentes é que eles sentem esta necessidade de trabalhar junto com as demais áreas do conhecimento até para que ocorra de uma melhor forma a troca de ideias, de saberes, mas que também ocorram momentos específicos da área da Educação Física.

Assim, mostramos a pertinência da afirmação do **professor Lírio**, ao explanar que “*o interessante da formação continuada é quando nós procuramos ela*”. Isso nos remete ao processo de auto-reflexão, pois somente quando o professor sente essa necessidade de procurar estudar, para tentar compreender, tentar resolver alguma dificuldade que ele encontra é que a reflexão acontece.

O que os autores revelam vai bem ao encontro do que o **professor Lírio** traz em sua fala, pois no momento em que ele reflete e busca esta formação continuada, está realizando o processo de reflexão que Pérez Gómez (1992) ressalta, pois é necessário distinguir três processos diferentes que integram o pensamento prático: a) O conhecimento na ação (conhecimento técnico), que é o componente inteligente que orienta toda a atividade humana e se manifesta no saber fazer. Saber fazer e explicar o que se faz são duas capacidades intelectuais distintas; b) A reflexão na ação, que é quando pensamos sobre o que fazemos, ao mesmo tempo em que atuamos. É um processo de diálogo com a situação problemática e sobre uma interação particular que exige uma intervenção concreta. Quando o professor se revela flexível e aberto ao cenário complexo de interações da prática, a reflexão na ação é o melhor instrumento de aprendizagem; e, c) A reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação, que é a análise que o indivíduo realiza *a posteriori* sobre as características e processos da sua própria ação. É a utilização do conhecimento

para descrever, analisar e avaliar os vestígios deixados na memória por intervenções anteriores. A reflexão sobre a ação supõe um conhecimento de terceira ordem, que analisa o conhecimento na ação e a reflexão na ação em relação com a situação problemática e o seu contexto.

E, neste processo reflexivo acerca do ensino, o mesmo autor supracitado afirma que está presente, constantemente, a avaliação ativa, persistente e cuidadosa de todas as crenças ou supostas formas de conhecimento, de acordo com os fundamentos que as sustentam e das conclusões para quais se direcionam (GARCÍA, 1992). Com isso, se verifica a necessidade de formar professores que venham a refletir sobre sua própria prática, na expectativa de que a reflexão seja um artefato de desenvolvimento do pensamento e da ação, como é o exemplo do **professor Lírio**.

Inquiridos os participantes do estudo sobre como deveriam ocorrer os momentos de formação continuada, observamos as seguintes respostas:

“Olha eu acho até que poderia ser como se tem feito no início de cada semestre, um dia ou dois, mas mais específico pra cada área” (Prof. Crisântemo, 2013).

“Bom, pra além da organização é, esta da escola que daí depende do nosso grupo, se nós vamos poder nos reunir em alguma casa em algum lugar específico na escola. Ahn, eu vejo que deveria ocorrer como já acontece a partir do querer dos professores né, que daí se torna interessante pra todos, chamam as pessoas específicas dependendo do assunto, não só específico da Educação Física, mas da educação de uma maneira geral. Nós tivemos semana passada aqui um grupo de psicólogos muito bom e que contribuiu muito, inclusive para trabalhar toda a questão da diversidade que está posta hoje na sociedade. Ahn, eu acredito que tem que partir do querer dos professores, do grupo de professores, seria interessante se pudéssemos ter específico das áreas né, assim, e num geral englobando a educação numa visão mais ampla” (Prof. Lírio, 2013).

“Na minha opinião, eu acho que deveria ter momentos fora de áreas né, e momentos comuns e integradores, assim de todas as áreas né, interdisciplinar mesmo. Ahn, eu acho que isso deveria funcionar dessa forma, eu acho que funcionaria melhor porque cada área teria assuntos específicos né, pra maior proveito da área mesmo, pra tirar maior proveito daqueles assuntos porque às vezes são temas, assuntos que não te interessam, não te dizem respeito e que vão acrescentar muito pouco né” (Prof. Girassol, 2013).

“Ahn, nós tínhamos grupo de estudos aqui, que era mais pontual com as questões da Educação Física, pela exigência do governo do estado a 8ª CRE quanto ao cumprimento das dezesseis horas nós não, esse grupo de estudos se perdeu um pouco, que era muito pontual quanto as nossas questões da Educação Física, das aulas, dos conteúdos e isso foi uma

perda que a gente teve do ano passado pra esse ano com as exigências de nos cumprirmos quinze horas ou mais frente aluno né, então assim ó ahn, me perdi um pouco na tua pergunta, assim o que tá acontecendo agora é aquilo que eu já disse na primeira pergunta, as formações continuadas estão sendo pra adaptação do currículo, claro que ela vai ter que ser melhorada muito, até a integração das disciplinas de áreas, vai ter que ter mais espaço, não somente pra área da Educação Física. A área da Educação Física se reúne com as outras áreas dos códigos e linguagens, pra nós podermos acertar os conteúdos, que esse ano tá meio difícil, tá complicado, até porque é o primeiro ano dessa mudança” (Prof. Tulipa, 2013).

“Bom eu entendo como formação continuada e aí é questão de entendimento pessoal, vários momentos: pode ser uma conversa, às vezes, em determinados encontros, cursos, congressos, e as conversas informais é que, as trocas com outros professores de outras escolas, ou até mesmo com professores da própria escola acontecem em momentos fora de reuniões, a troca de ideias traz o conhecimento de uma determinada questão que até então não havia se dado conta, então, enxergo a formação continuada como todas as oportunidades que temos de troca de ideais com pessoas da área ou mesmo de outras áreas. Eu vejo dessa forma, até a leitura de um livro de um texto ou de um artigo que traz elementos prá ti poder desenvolver outras coisas” (Prof. Antúrio, 2013).

O que fica visível nas falas dos professores é que as reuniões pedagógicas ocorrem a partir do interesse deles, e ao mesmo tempo o desejo de que fossem proporcionados momentos de encontros específicos de cada área, para que se pudesse nesses encontros desenvolver questões relativas à sua especificidade.

Além disto, observamos também o desejo de que ocorressem momentos de integração com as demais áreas do conhecimento para que a finalidade desta formação fosse realmente colocada em prática. Porque, de certa forma, qual é a finalidade das reuniões pedagógicas na escola? Bom, a nosso ver as reuniões deveriam primeiramente buscar soluções práticas para problemas e dificuldades reais, e que essas soluções fossem debatidas e questionadas, não só pelas áreas específicas, mas por todo corpo docente e funcional de uma instituição de ensino.

Quando questionado os professores sobre quais são os assuntos mais debatidos nos encontros de formação continuada da escola eles responderam:

“No geral da nossa escola são os temas relacionados com a sociedade, com a vida dos alunos, com o cotidiano dos alunos né, e já houve, o ano passado, foi específico da nossa carreira pública do magistério. Ahn, sobre a diversidade, sobre a sexualidade, específico né, e a partir daí iam surgindo vários outros temas, e daí dá prá ver o quanto é conflituoso ainda esses temas para os professores de uma maneira geral e o quanto isso, às

vezes, é, atrapalha, é, causa entraves no dia-a-dia de sala de aula mesmo né. Pra nós, têm vários professores ainda que têm dificuldade e não é fugir do assunto, mas é integrar o seu conteúdo, o seu conhecimento com o que está no cotidiano cultural tá” (Prof. Lírio, 2013).

“Olha, infelizmente é só a parte burocrática que até hoje, só se fala de avaliação e o que mudou e o que a gente tem que fazer, é papel que tem que preencher, não dá pra dizer que se aprende alguma coisa, além disso, na sala de aula, inclusive está dando cada vez menos e tendo cada vez mais reunião. Nunca ouvi falar nada em específico da Educação Física, inclusive aqui na escola, a maneira de trabalhar tem sido diferente. A gente está tentando mudar porque com esse novo sistema não está mais funcionando com os clubes que a gente tem né, que alguns anos atrás isso funcionava. Agora com essa mudança de currículo não tá dando mais e é impossível assim, porque nós temos sete ou oito profissionais de Educação Física, cada um com sua carga horária e a gente não tem espaço físico para trabalhar a Educação Física, de uma maneira adequada, não tem nenhum ginásio. Tem uma quadra só e duas salas de ginástica. Todo início de ano a gente tem que correr atrás de espaço físico prá trabalhar, o que eu acho um absurdo, uma escola como a nossa com a quantidade de alunos, não ter um ginásio disponível, os muros caindo, sala de aula chovendo, o descaso do governo. Hoje a gente falou né, faz um ano que o muro tá caindo, talvez em março comece a reparação do muro, até lá o muro já caiu inteiro né, tem três pedaços no chão” (Prof. Crisântemo, 2013).

O que podemos observar na resposta da **professora Crisântemo** é uma indignação pessoal com a infraestrutura da escola e conseqüentemente com o descaso do governo em relação à instituição de ensino. Em outras palavras, constatamos que os professores são assediados cotidianamente por demandas e imposições, para as quais não receberam qualquer preparo formativo, não constam com infraestrutura adequada para realizá-las e tampouco recebem contrapartida na sua remuneração e valorização (GHEDIN *et al.*, 2008). Ainda pode ser percebido que a mesma professora (**Crisântemo**) afirma que o tempo de reunião está a cada dia aumentando mais, e o tempo de aula está diminuindo. Isso mostra que não está se dando a importância para essas reuniões que na fala da professora são apenas burocráticas.

Ainda sobre este questionamento, os demais professores estudados efetuaram as seguintes afirmações:

“Os assuntos mais debatidos, por enquanto, é a implementação do politécnico né, essa avaliação toda que é uma função estressante para nós, as avaliações integradas. Ahn, a gente tem aqui os primeiros anos que tá ainda no esquema antigo, a gente faz um simulado pra eles também já ficam bem mais ou menos no mesmo esquema, mas essa avaliação integrada é uma coisa de bastante trabalho. Então, o assunto do momento eu acho que é isso. Ahn, a forma de tu avaliar o aluno e a avaliação

integrada né, porque essa mudança que aconteceu, os conceitos, isso tudo que aconteceu é bem estressante” (Prof. Girassol, 2013).

“Aí eu vou me tornar a ser repetitivo, que eu vou retornar a falar sempre a que tá sendo um momento de adaptação. Então, nós tamos procurando os conteúdos que se adequa à todas as áreas, dos códigos e linguagens que entra o Inglês, o Português, então os conteúdos, que têm vários conteúdos afins. Na realidade a Educação Física se relaciona com todas as disciplinas. Ela interage com todas as disciplinas, e assim o problema é que o pessoal da Educação Física tem essa visão e o pessoal das outras áreas já é mais complicado. Então assim ó ahn, nossa formação continuada aqui ó, não tá sendo específico da área da Educação Física, apenas, ela tá sendo mais pra, nós tamos tentando formular ou ajustarmos pra esse novo Ensino Médio que é dentro dos códigos e linguagens. Esse ano aqui na escola, a realidade da escola, pode ter outra formação” (Prof. Tulipa, 2013).

Nas falas dos **professores Girassol e Tulipa** podemos perceber que realmente o que está sendo mais debatido nas reuniões pedagógicas é exclusivamente esta nova implementação do currículo do ensino politécnico.

Ainda alguns professores (**Crisântemo e Girassol**) relataram que os temas em geral são mais amplos e não tão específicos da área da Educação Física. O que percebemos é que ainda acontecem reuniões pedagógicas, mas que, essas reuniões nesta escola estão em fase de transição do novo Ensino Politécnico.

Com isto, somos impelidos a ressaltar as palavras dos autores Mello e Basso (2002), ao referirem que as ações de educação continuada devem proporcionar aos professores momentos de reflexão e apropriação de atitudes mais intencionais em suas aulas, bem como o desenvolvimento de ações na esfera não cotidiana.

Portanto, isto quer dizer que as mediações presentes no trabalho do professor precisam estar dirigidas ao desenvolvimento de atitudes mais intencionais e homogêneas. Em contrapartida, as intenções da sua prática pedagógica devem estar cada vez mais claras, na proporção em que estabelece quais os fins e quais as estratégias para atingi-los.

Ainda é possível afirmar que a eficácia destes encontros de formação estaria menos comprometida já em seu ponto de partida se os professores, em alguma instância pelo menos de formulação de suas propostas, fossem convidados a participar, ou seja, fossem ouvidos. O que podemos perceber é que segundo a fala dos professores nas reuniões pedagógicas os temas e assuntos são a partir do interesse do grupo.

No entendimento de Garcia (1999), os encontros deveriam ser elaborados a partir do conhecimento de quem são os sujeitos para os quais as reformas são feitas, o que sabem, o que não sabem, como aprendem, como ensinam e as condições em que realizam seus trabalhos. Os encontros então estariam mais próximos das experiências reais de ensino dos professores, tendo mais chance de chegarem até as salas de aula e, provavelmente, novas reflexões poderiam ser provocadas e novos saberes poderiam ser (re)construídos.

Os investimentos em programas de formação continuada têm se acentuado na última década como forma de capacitar os professores para o exercício das atividades docentes, visando a melhoria da qualidade do ensino.

Várias são as propostas de formação a que os professores vem sendo submetidos, tendo em vista a melhoria da ação pedagógica por meio da aquisição de conteúdos e técnicas mais eficientes do ponto de vista do ensinar e do aprender (HERNECK; MIZUKAMI, 2002).

Mas aprender até onde estes investimentos têm se adequado às reais expectativas e necessidades docentes e se os objetivos dos programas têm se concretizado em um ensinar e um aprender mais eficaz, mais condizente com a realidade educacional brasileira, são questões ainda pouco exploradas pela literatura.

Segundo Mello e Basso (2002) o objetivo primordial destas ações de educação continuada foi o de auxiliar os professores a problematizar as atividades realizadas e desenvolvidas por eles na escola, para que pudessem refletir, ter consciência do fim, bem como atingir e assumir o papel de mediadores entre os alunos e as atividades não-cotidianas desenvolvidas na sociedade.

Já na visão de Herneck e Mizukami (2002), estes cursos geralmente partem de um pressuposto de necessidades de aprendizagens comuns a todos os docentes e a todos os contextos. Uma das críticas que se faz a eles refere-se ao fato de serem propostas externas as escolas, nem sempre correspondendo às suas especificidades, contextos e necessidades imediatas. Parte também de um pressuposto de que a docência se resume à transmissão/ensino de saberes construídos por outros. Não consideram, via-de-regra, os professores como profissionais que possuem e constróem saberes, mas apenas como executores de planos/programas/saberes construídos por outros.

4.3 A relação dos professores com os saberes

Uma das condições essenciais a toda profissão, e aqui especificamente do magistério, é a formalização dos saberes necessários a execução das tarefas que lhe são próprias (TARDIF, 2002). Gauthier *et al.*, (2006) têm destacado a relevância de ampliar as pesquisas em educação priorizando os enfoques relacionados aos saberes docentes, como é o foco deste trabalho. Mas, então, o que é preciso saber para ensinar?

Para Shulman (2005, p.5) o conhecimento sobre a docência é aquilo que “os professores deveriam saber, fazer, compreender ou professar para converter o ensino em algo mais que uma forma de trabalho individual e para que seja considerada entre as profissões prestigiadas”.

Neste caminho Bombassaro (1992), argumenta em favor de uma concepção de ‘saber’ a qual pode ser usada em diversos contextos e de diversos modos. O autor registra dois modos possíveis de interpretação do uso da expressão ‘saber’. O primeiro está ligado à crença, pois saber implica ‘crer’. Neste caso, ‘saber que’ significa ‘crer em’. Revela uma forma ‘proporcional’, pois o conteúdo é sempre expresso por uma proposição, que pode ser verdadeira ou falsa.

O segundo modo de interpretação do ‘saber’, está relacionado ao ‘poder’. Nesse caso, dizer que ‘se sabe’ equivale a dizer que ‘se pode’. Bombassaro (1992) assinala ainda que, o ‘saber/crer’ está ligado a uma dimensão prática enquanto que, o ‘saber/poder’ está ligado à habilidade e à disposição.

Assim, segundo este autor supracitado, a noção de saber indica: ‘ser capaz de’, ‘compreender’, ‘dominar uma técnica’, ‘poder manusear’, ‘poder compreender’, remetendo ao mundo prático, que além de ser condição de possibilidade de qualquer noção é, também, o lugar efetivo onde a noção pode ser produzida.

Abordando o mesmo tema, Gauthier *et al.* (2006) afirmam que a noção de ‘saber’ é manifestada a partir de três compreensões diferentes: a subjetividade, o juízo e a argumentação. Portanto, no seu entendimento, o ‘saber’ originário na subjetividade é todo tipo de certeza subjetiva produzida pelo pensamento racional,

que se contraria à dúvida, ao erro, sendo assim, diferenciada dos outros tipos de certeza, como a fé e as ideias preconcebidas. Nessa explicação, 'saber' é deter uma certeza subjetiva racional; é o fruto de um diálogo anterior marcado pela racionalidade.

O entendimento que associa o 'saber' ao juízo, mostra que o 'saber' é um juízo verdadeiro que não é fruto de uma intuição, nem de uma representação subjetiva, mas é a consequência de uma atividade intelectual, presente nos discursos que apresentam um juízo verdadeiro sobre um objeto, um fenômeno.

Por esta ótica, 'saber' alguma coisa não se reduz à simples atividade do juízo verdadeiro, mas, necessariamente, implica a capacidade de apresentar as razões dessa pretensa verdade do juízo.

Gauthier *et al.* (2006) afirmam que existem três aspectos que caracterizam os saberes docentes: 1) Eles são adquiridos em parte numa formação universitária específica; 2) A aquisição desses saberes é acompanhada de uma socialização profissional associada a uma experiência da prática docente; e, 3) Eles são mobilizados numa instituição especializada, a escola. E sendo assim, estão ligados ao contexto dessa instituição. Ainda os autores revelam que os saberes docentes são utilizados no âmbito de um trabalho, o ensino, e que eles têm como pano de fundo a tradição, pois na prática, todo indivíduo já viu alguém ensinando.

Partindo deste epítome, foi indagado aos docentes, primeiramente o que eles entendiam por saberes docentes e as respostas se deram da seguinte forma:

“Bom, pra mim, os saberes docentes [...] foram frutos da minha experiência, do aprendizado que eu tive com os cursos, a própria experiência com outros colegas [...] com os alunos com os quais eu convivi” (Prof. Antúrio, 2013).

“Olha acho que saberes inclui pra mim muita coisa. Acho que desde a tua vivência, desde o dia-a-dia, aquilo que tu adquiriu durante a tua prática pedagógica e dos teus conhecimentos e a gente acaba aplicando depois em sala de aula [...] claro que tem que ter um estudo específico da área de cada um [...] no geral vai colocar em prática aquilo que a gente já vivenciou aquilo, no dia a dia” (Prof. Crisântemo, 2013).

Com a afirmação da **Prof. Crisântemo**, ao referir que *“adquiriu durante a tua prática pedagógica”*, os saberes da experiência ficam determinados como um aspecto importante durante o desenvolvimento de sua prática, pois conforme o

passar do tempo, os saberes da experiência fazem com que os professores consigam sistematizar melhor sua prática profissional e operacionalizem suas aulas.

Gauthier *et al.*, (2006) destaca que devemos ter um olhar diferenciado para esta experiência, pois ela não pode se tornar a ‘regra’ e, ao ser repetida, assumir, muitas vezes, a forma de uma atividade de rotina. A experiência do professor não deixa de ser uma coisa pessoal, e acima de tudo, privada. Embora o professor viva muitas experiências das quais tira proveito, tais experiências permanecem confinadas ao segredo de sala de aula. Essa espécie de truques, de estratégias e de maneiras de fazer que, apesar de testadas na prática, permanecem em sigilo.

Ademais, o mesmo autor ainda afirma que o que limita o saber da experiência é exatamente o fato de que esse é feito de pressupostos, bem como de argumentos que em regra não são verificados por meio de métodos científicos.

Outros dois professores afirmaram o seguinte:

“Pois é, saberes docentes pra mim é o princípio, o que engloba o meu conhecimento específico da minha área né. Eu faço isso de gancho de conhecimento específico da minha área, o que mais eu preciso saber pra atuar como docente. Eu preciso saber como é o contexto sociocultural em que estou inserida né, [...] a realidade do papel da docência na vida dele, [...] a minha função enquanto docente na escola, as minhas responsabilidades que cabe a mim e a assim como eu como docente também tenho que saber até onde vai meus direitos [...]” (Prof. Lírio, 2013).

“É, os saberes docentes ahh [...] além da visão ampla que tu tem que ter dos conhecimentos, tu tem que ter muito de relações sociais [...] então, os saberes docentes têm que ter não é só mais tu saber o conteúdo, tu sabe dá aula, tu tem que saber envolver todos os outros aspectos juntos que influenciam diretamente na tua aula e na aprendizagem do aluno” (Prof. Tulipa, 2013).

O que podemos perceber é que a grande parte dos professores pesquisados (**Crisântemo, Antúrio e Lírio**) relatam que a experiência vivenciada é parte deste repertório de saberes individuais, pois segundo Tardif (2002, p.232), “o professor é considerado o sujeito ativo de sua própria prática”, porque ele “aborda sua prática e a organiza a partir de sua vivência, de sua história de vida, de sua afetividade e de seus valores”. O autor afirma com isso, que seus saberes estão “enraizados em sua história de vida e em sua experiência do ofício de professor”.

Gauthier *et al.* (2006) ressalta que os enfoques de pesquisa sobre a determinação de um repertório de conhecimentos numa linha de profissionalização

proliferam nos últimos doze anos e as pesquisas do tipo processo-produto deixaram de ocupar a totalidade do espaço conceitual.

Além disto, este mesmo autor ensina que se o professor é um agente de primeira importância na busca da excelência educacional e se o desvelamento dos saberes que ele utiliza é uma condição para a profissionalização, quais são então as práticas, os saberes, as competências que aumentaram a eficácia do ensino. Responder a essa pergunta significa, de certo modo, identificar um repertório de conhecimentos próprios ao ofício de professor.

Neste sentido, Cristino (2007) coloca que é durante o processo cotidiano da prática docente do professor de Educação Física que surgem determinadas situações que fogem a intencionalidade e a previsibilidade dos mecanismos de respostas às quais o professor possui.

Também podemos afirmar que os professores se utilizam de diferentes saberes, e essa utilização se dá em função do seu trabalho e das situações, condicionamentos e recursos ligados a esse trabalho. Isso significa, conforme Tardif (2002), que as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas; são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornecem princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas.

O mesmo autor, em um capítulo específico do seu livro, aborda a questão da experiência de trabalho enquanto fundamento do saber, onde ele expressa exatamente aquilo que os professores destacaram, de que o saber não provém de uma fonte única, mas de várias fontes e de diferentes momentos da história de vida e da carreira profissional. Porém, essa diversidade abre portas para mais questionamentos, tais como: Será eles se servem de todos esses saberes revelados da mesma maneira? Será que eles privilegiam certos saberes e consideram outros secundários? Será que valorizam alguns e desvalorizam outros? Há uma regra de hierarquização desses saberes, como por exemplo, primeiro são os saberes específicos da área da Educação Física, por segundo os saberes adquiridos com as experiências da sala de aula, o terceiro são os saberes adquiridos através da reflexão?

Seguindo neste norte, o saber da experiência, na ideia de Gauthier *et al.* (2006), está intimamente relacionado com o hábito, pois para ele, aprender através de suas próprias experiências significa viver um momento particular, momento esse

diferente de tudo o que se encontra habitualmente, sendo registrado como tal em nosso repertório de saberes.

Porém, também são revelados por eles os saberes específicos, ou saberes disciplinares aqueles dos quais são oferecidos através das diversas disciplinas pela universidade.

De outra banda, é possível percebermos outro enfoque na resposta formulada por outro sujeito:

“No meu entendimento os saberes docentes são os conhecimentos que a gente tem em relação a tua prática pedagógica né. Então seria aqueles conhecimentos que tu considera importante né, que serão transmitidos como se diz [...] que a gente vai passar para os alunos né [...]” (Prof. Girassol, 2013).

Então, de acordo com tal premissa, bastaria apenas conhecer o conteúdo. Assim pensou-se durante muito tempo, e muitos, sem dúvida, ainda pensam assim: que ensinar consiste apenas em transmitir um conteúdo a um grupo de alunos. Isso segundo o autor é, sobretudo, negar-se a refletir de forma mais profunda sobre a natureza desse ofício, como percebemos na resposta do **professor Girassol**.

Segundo Gauthier *et al.* (2006), nesta perspectiva, o saber necessário para ensinar se reduz unicamente ao conhecimento do conteúdo da disciplina. Mas quem ensina sabe muito bem que, para ensinar, é preciso muito mais do que simplesmente conhecer a matéria, deve-se planejar, organizar, avaliar, ficar atento aos alunos mais agitados, os muito tranquilos, os mais avançados, os mais lentos.

Outro questionamento mais específico em relação aos saberes feito aos professores foi se eles reconhecem quais os saberes que mobilizam em sua prática diária.

Neste sentido, Gauthier *et al.* (2006) afirma que é muito mais pertinente conceber o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder as exigências específicas de sua situação concreta de ensino.

Sobre tal pergunta os professores afirmaram o seguinte:

“Em poucas palavras, o que é significativo na aprendizagem do aluno né, na minha prática docente, o que é importante para mim, que o aluno compreenda, os princípios básicos da Educação Física, práticas corporais,

[...] questão do histórico, eu acho bastante importante conscientizar [...]” (Prof. Antúrio, 2013).

“Seriam os estilos de dança né, o histórico da dança, de onde aquele estilo veio, qual é a origem, quais são as influências, [...] o aprendizado físico mesmo, mecânico do movimento daquele tipo de dança e além desse trabalho teórico e prático, eu vejo também ahn, saberes que seriam relacionados mais com a parte social mesmo dos alunos [...]” (Prof. Girassol, 2013).

“Ahn, [...] tu tem que ter o teu planejamento, tu tem que ter o teu conteúdo, mas tu tem que saber usar o teu planejamento e o teu conteúdo no momento de aula, [...]. Tu tem didática, metodologia tu tem todos os conhecimentos, mas tu tem que adaptar ao aluno naquele momento [...]” (Prof. Tulipa, 2013).

“Olha a tendência da gente é reproduzir aquilo que a gente já vivenciou tá, [...] no geral, repete aquilo que vivenciou, infelizmente ou felizmente não sei” (Prof. Crisântemo, 2013).

“Os específicos da minha área com certeza, [...] ahn, conceitos específicos, tanto fisiológico e como psicológico, os conceitos são sociais né, que envolvem também é claro, os específicos de cada esporte [...]” (Prof. Lírio, 2013).

O que podemos considerar é que os professores (**Crisântemo, Lírio, Antúrio e Girassol**) mobilizam pela suas respostas os saberes que são inerentes à sua área de atuação e ainda uma professora destacou que reproduz saberes de sua vivência prática.

Na visão de Pimenta (1999), os saberes da docência são constituídos por três categorias: os saberes da experiência, os saberes do conhecimento (referidos a formação específica - Matemática, História, Geografia, etc.) e, os saberes pedagógicos, aqui entendidos como os que viabilizam a ação do ensinar. Para a autora, estas três categorias identificam o que é necessário saber para ensinar.

Sobre isto García (1992, p.3), nos alerta para o fato de que “é preciso prestar maior atenção - conceitual e empírica - a forma em que os professores transformam o conhecimento que possuem da matéria em conhecimento ensinável e compreensível para os alunos”.

É extremamente pertinente o questionamento de Gauthier *et al.* (2006, p.19), quando refere que se existe um repertório de conhecimentos próprios ao ensino, que

repertório é esse? De onde vem e como é construído? Quais são os seus limites e quais as implicações inerentes a utilização?

Esse ‘repertório de conhecimentos’ que o autor revela é como um conjunto de regras estritamente cognitivas que viabilizam, ou ao menos deveriam viabilizar, a excelência educacional, os saberes que perpassam ou perpassaram em seus processos formativos e que, de uma maneira ou de outra, colaboram na construção do perfil e da prática docente.

E quando questionado aos professores como estes (re)construíam os seus saberes docentes, estas foram as respostas:

“Eu acho que a gente reconstrói sim, porque a gente faz uma avaliação de, posicionamento em relação as em tudo que acontece na aula né, eu procuro trabalhar dessa forma” (Prof. Girassol, 2013).

“Tem que ter um estudo continuado né [...] sempre refazendo reconstruindo, às vezes, tu faz um feedback, volta e retoma algumas coisas né, mas tu tem evolução, se tu não conseguir fazer tuas retomadas depois tu vai ser um professor desatualizado ultrapassado” (Prof. Tulipa, 2013).

“Olha eu costumo assim ó, eu acredito que a gente aprende muito com os alunos, é claro que a gente tem que ter uma posição [...]” (Prof. Crisântemo, 2013).

“A partir da reflexão, eu me lembro [...] na época era, os instrumentos que eu tinha e que eu achava que eram válidos, mas depois toda a reflexão feita, será que é isso mesmo que eu tenho que fazer, será que é isso mesmo que o aluno precisa saber, será que é dessa maneira que eu preciso avaliar sabe [...]. Então através da inquietude pessoal e profissional eu fui buscando e refletindo sobre as aulas, sobre o que realmente os alunos estavam interessados [...]. A minha inquietude me levou a aprender a buscar respostas prá aquilo que eu achava que não estava bem, eu sabia que não estava bem, mas aí eu chegava num ponto que eu ia saber o porque e qual era o ponto específico que não estava bem né” (Prof. Lírio, 2013).

“Procuro repensar as situações do cotidiano e baseado na prática, no exercício docente, observando que no contexto da escola há procedimentos legais que são necessários, não há como fugir, que precisam ser fundamentados, estabelecer determinados objetivos que estejam muito claros, para definir o que se quer atingir com aquilo ali. Tem que estar dentro de uma situação lógica, eu não posso colocar como objetivo dentro da Educação Física coisas que não fazem parte de um plano de ensino, que não estão dentro de um regimento escolar, por exemplo” (Prof. Antúrio, 2013).

Podemos perceber que o **professor Lírio** afirma que reconstrói seus saberes docentes a partir da reflexão, o que se amolda ao que muitos autores, como Schön (2000), quando afirmam que os professores que refletem sobre suas próprias ações e sobre as respostas dos alunos, no intuito de identificar as causas dos sucessos e dos insucessos de sua atuação, melhoram seu desempenho junto aos alunos.

Neste contexto percebemos que os processos formativos são constituídos a partir de experiências vividas pelos professores. Tal processo engloba tanto fases da vida quanto da profissão, envolvendo, desse modo, a dimensão pessoal, marcada pela subjetividade (modo como os professores e o mundo se interpenetram, influenciando-se mutuamente), e, a dimensão profissional (modo dos professores transitarem nos espaços institucionais e se inteirarem do saber fazer, da profissão). Contudo, há uma intrínseca relação entre os processos formativos e trajetórias de formação, pois ambos compreendem o movimento construtivo dos professores na unicidade da dimensão pessoal e profissional. Mas devemos entender que os docentes não são seres unificados, pois, os processos essenciais do humano estão presentes nele (sentimentos, ações e pensamentos).

Desde o final do século passado, o Brasil recebe influência de estudiosos como Nóvoa (1992) e Pérez Gómez (1992) que influenciaram mudanças nos processos de formação de professores tentando assegurar que tanto os professores em formação quanto os que já se encontravam no cotidiano escolar, desenvolvam e aperfeiçoem suas capacidades crítico-reflexivas, através de estratégias de reflexão antes, durante e após a sua ação docente.

É o exemplo do **professor Lírio** quando relata que acreditava que antes estava fazendo o correto com os instrumentos que possuía, mas que através do processo de reflexão que realiza acabou por perceber que poderia ser diferente.

A prática reflexiva, conforme Krug (2001) tem como desejo superar a relação linear e mecânica entre o conhecimento científico-técnico e a prática na aula, de modo que parte-se das práticas dos professores quando enfrentam problemas complexos da vida escolar, para compreensão do modo como elaboram e modificam rotinas, como experimentam hipóteses de trabalho, como utilizam técnicas e instrumentos conhecidos e como recriam estratégias e inventam procedimentos e recursos.

Da mesma forma, observamos de maneira imprescindível o que o **professor Lírio** destacou quando disse que a inquietude fez com que buscasse algo a mais.

Outro aspecto importante com relação à reflexividade do professor, quanto à sua prática, é a possibilidade de compartilhar informações, dúvidas e dificuldades com os demais docentes, pois através dessas socializações, é que ocorre o avanço do movimento de reflexão, tanto desejado na formação do profissional. Quando os professores trabalham em conjunto, solidariamente, através de trocas de experiências, de saberes, tendo o auxílio e ajuda do outro, há a motivação para um exercício eficaz do trabalho docente.

Para Cunha (2009) com relação às tarefas que poderiam incentivar o desenvolvimento profissional, no âmbito escolar, a autora cita que os incentivos intrínsecos à carreira docente (convívio com os alunos, perceber seu crescimento e seu processo de aprendizagem) deveriam ser mais coletivos, estimulando o trabalho em equipe, favorecendo grupos inovadores, fomentando experiências partilhadas e parcerias interdisciplinares ou interinstitucionais, bem como:

Atuar nesta direção seria se contrapor à lógica predominantemente, em que o pragmatismo é regra e a competição individual é incentivada. A racionalidade que está presente, de forma exacerbada, na organização da sociedade neoliberal, teria que dar lugar a uma compreensão das subjetividades em interação. Em educação, não raras vezes, os processos são muito mais valiosos do que os produtos. Isto vale tanto para os alunos como para os professores (CUNHA, 2010, p.12).

É de se ressaltar ainda que o **professor Crisântemo** destacou a relação do aprender juntamente com os alunos, o que de fato é deveras importante.

Deste modo, estas trocas de experiências, saberes e dúvidas com os demais colegas, enfim, todo esse trabalho em conjunto, através do auxílio e ajuda do colega, pode ser visto como sendo uma alternativa positiva e motivante para um trabalho docente mais eficaz em prol dos alunos, de modo que essa relação de partilha de opiniões e ideias sirvam como base a um trabalho reflexivo em sala de aula.

O conhecimento destes elementos do saber profissional docente é fundamental e pode permitir que os professores exerçam o seu ofício com muito mais competência (GAUTHIER, *et al.* 2006).

Conhecer quais saberes são empregados na prática pedagógica implica conhecer antes os processos formativos docentes, bem como os fatores que neles influenciaram, para então, compreender-se não só a construção do perfil

profissional, mas também as suas produções e mudanças em relação à sua atuação e aos saberes, que ora se destacam na ação pedagógica (AZAMBUJA, 2003).

Por outro lado, foi questionado aos professores se eles consideram que existe relação entre os saberes docentes utilizados hoje com os conhecimentos que obtiveram em sua formação inicial, obtendo-se as seguintes respostas:

“Na minha concepção não tem como compartimentalizar, deixar em determinadas gavetas porque a gente não é uma coisa e não é outra, de forma fechada. Eu me utilizo de determinadas concepções importantes, que no meu entender são primordiais, por exemplo da cultura corporal, mas em outras, em determinadas situações utilizo referências de desenvolvimento e não vejo nenhum problema em aproveitar o que as diferentes concepções têm de melhor. Tem determinado viés que a gente acredita que seja o melhor, mas eu me utilizo de vários referenciais que contribuam para ampliar o conhecimento e fundamentar a minha prática” (Prof. Antúrio, 2013).

“Aí varia, depende muito mais como eu vou buscar na minha memória, depende muito mais dos professores em específico porque, na minha época eu entrei em 87-88, foi uma das primeiras turmas que não precisava mais fazer o teste de aptidão física pra graduação, era Licenciatura plena, não era separada a Licenciatura do Bacharelado. O que quê acontecia, nós íamos, claro aquele professor que tinha intenção de passar pra nós a importância que nós estávamos sendo formados para sermos professores, então eles davam todo o enfoque da aula como se nós estivéssemos ensinando, como se, quais eram as maneiras, o que quê nós devíamos utilizar para ensinar um aluno né, isso era nítido, tinha professores que ficou claro esse perfil, inclusive nas avaliações e na fala diária das aulas. Outros professores ainda estavam muito né, apegados ao tecnicismo dos anos 70, da esportivização, mas dentro mesmo dentro das disciplinas de esportes tinham aqueles professores que nos deixavam claro isso né, por exemplo o futebol de campo, eu me lembro claramente, eles perguntavam na prova oral como que tu vai ensinar isto pro teu aluno numa série, então tem esse gancho que eu faço, consigo fazer esse gancho na natação por exemplo, que eram três natações. Na época, eu conseguia fazer o gancho claramente da adaptação ao meio líquido através da recreação como que eu iria ensinar e depois eu fui dar aula na Golfinhos e utilizei todos os conhecimentos da época. Não posso falar das outras turmas né, das mudanças que aconteceram no currículo depois disso na faculdade, na UFSM” (Prof. Lírio, 2013).

“Olha eu costumo dizer que eu aprendi mais na prática do que na graduação porque eu comecei a trabalhar, eu tava fazendo o segundo semestre da faculdade, eu comecei numa escola particular [...]. Então assim, eu levava o problema que eu tinha em sala de aula com os alunos na escola, eu levava para sala de aula, então o que eu posso dizer é que eu aprendi mais com os alunos do que com os professores, com raras exceções (risos)” (Prof. Crisântemo, 2013).

“Sim, sim sim, se eu for relacionar, em relação, falar em relação às disciplinas que tem a ver né com a área que eu trabalho, sim, porque ahh na minha formação a gente teve bastante aula prática e teórica relacionado

aos estilos de dança né, e tanto plano de desenvolvimento, técnica de movimento né, como fazer isso certo, como, *ahn tá certo, tá errado*, em que plano que eu tenho que fazer o movimento, no plano frontal, lateral, as formações dos exercícios. Então eu vejo bastante relação com o que eu tive na minha graduação com o que eu trabalho” (Prof. Girassol, 2013).

“Ahn, é claro que tem né, e embora tenha mudado bastante e a gente tem que se adaptar, tem que ter uma formação tecnicista da época, mas, com o passar do tempo, tu vai aprendendo ahn, eu trabalhei com muita escola de periferia ahn, escola de base, escolas rurais, então tu vai se adaptando. Claro que os conhecimentos básicos que tu teve na faculdade, eu tive um curso muito bom, que é um curso anterior. Assim oh, que eles dão o básico, mas a partir dali tu tem que se adaptar, tu tem que ir se atualizando todo ano [...] senão oh, tu vai ficar defasado em relação ao teu aluno. O teu aluno vem com novos conhecimentos, novos interesses e tu não pode tá repedindo só aquelas coisas que tu aprendeu. A universidade é o inicial, depois tu tem que continuar se adaptando, continuar estudando e vendo os interesses que vão surgindo” (Prof. Tulipa, 2013).

O que podemos perceber nas falas dos **professores Antúrio, Lírio, Girassol e Tulipa** é que esses afirmam que conseguem realizar um gancho, ou seja, uma ligação com os conhecimentos específicos de cada disciplina, até mesmo a partir da formação tecnicista revelada pela **professora Tulipa**, quando destaca que “*você aprende a base, o inicial, depois você deve buscar atualização, adaptação para a sua realidade e para as necessidades que aparecem*”.

Além disto, o **professor Antúrio** destaca que utiliza determinadas concepções de sua formação inicial, onde aproveita o melhor de cada concepção e dos diferentes referenciais para fundamentar sua prática.

Já o **professor Lírio** entende que consegue, como destacado anteriormente, fazer um ‘gancho’, mas que isso depende muito das metodologias que cada professor em sua disciplina específica abordou durante o curso de formação inicial. Com isso a fala do **professor Girassol** também é importante no sentido que revela que na disciplina de dança, que é o clube atual ao qual ela ministra suas aulas, ela conseguiu sim retirar muita coisa, pois teve muita prática e teoria na graduação.

Garcia (1992) cita que a formação inicial não deve oferecer produtos acabados, mas é apenas a fase inicial de um longo processo de desenvolvimento profissional, uma vez que, de acordo com Nóvoa (1992) a formação não se constrói por acumulação de cursos, mas através de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal.

Pimenta (2006) complementa tal pensamento ao dizer que a formação inicial não deve formar um professor, e sim colaborar para o exercício da futura atividade docente, uma vez que a docência não é uma atividade burocrática para a qual se adquire apenas habilidades e conhecimentos técnicos.

Neste ponto, a opinião do **professor Crisântemo** é o avesso dos demais colegas, pois como ele destaca, iniciou seu trabalho em escolas, muito cedo, desenvolvendo assim habilidades práticas diferenciadas a partir de seus colegas, de modo que afirma ter aprendido mais na prática com seus alunos do que em sua formação inicial, pois no momento de exposição de problemas e dificuldades levava à tona problemas reais que estavam acontecendo em suas aulas, com isso transformando seus obstáculos e dificuldades em soluções práticas. Por fim, afirma que também aprendeu com os docentes universitários, mas ressalta algumas exceções.

Segundo Borges (2005) a formação do professor de Educação Física consiste na apropriação de conhecimentos gerais e abstratos provenientes de várias disciplinas (como por exemplo: Biomecânica, Medicina Esportiva, Fisiologia, entre outras) para, posteriormente, na última etapa da formação, o aluno aplicar tais conteúdos nos Estágios Supervisionados ou nas Práticas de Ensino.

No exemplo da **professora Crisântemo**, ela conseguiu desenvolver estes conteúdos das diversas disciplinas a partir do segundo semestre, pois já estava inserida no âmbito escolar, auxiliando o seu desenvolvimento profissional.

Pérez Gómez (2000) afirma que na formação docente pautada pela racionalidade técnica, a prática é vista como sem divergências e incertezas, tendo apenas situações problemáticas para serem resolvidas. E, em relação a essa perspectiva tece uma crítica, pois “[...] a definição de metas e de objetivos é um problema éticopolítico, nunca meramente técnico” (PÉREZ GÓMEZ, 2000, p.100).

Borges (2005) corrobora com tal assertiva, uma vez que entende que antes de se aplicar qualquer solução proveniente da teoria, o professor deve conhecer em profundidade tanto o contexto, como o quadro interpretativo do problema prático.

Sob outro prisma, a partir da concepção de Tardif (2002) quando afirma que o professor não pode passar a ser um boneco de ventríloquo, ou aplica saberes produzidos por peritos que detém a verdade a respeito de seu trabalho, ou ainda passa a ser o brinquedo inconsciente no jogo que determinam o seu agir.

Foi indagado aos professores se em sua formação inicial reconheciam os saberes docentes que utilizavam em suas atividades práticas, obtendo-se as seguintes respostas:

“Olha se eu for comparar com o pouco que eu tive, por exemplo, conhecimento de Didática, eu fui obtendo ao longo do tempo, como planejar, o que planejar, como estabelecer um plano de ensino ao longo do ano. Com certeza não, não foi na graduação, eu realmente não reconhecia nada nesse período, não tinha claro toda a ‘teia de conhecimentos’ que utilizamos, as questões sociais, culturais, enfim, as articulações que estão presente na ação docente” (Prof. Antúrio, 2013).

“Reconhecia ahn, assim como teve os professores que me deixaram claramente isto e que contribuíram de fato pra construção daquele conhecimento específico, houveram outros professores que deixaram lacunas, né, só que como eu tive eu acho que foi quase que um contraponto, uma balança. Como eu tive esses professores que me deram esse norte, quando eu passei a atuar em escolas, é, vou dar um exemplo que eu passei, o Handebol. Eu não tinha claro o como funcionava né, porque eu nunca tive iniciação desportiva na minha vida. Nunca. Estudei sempre em escola particular ahn, então foi através daquele conhecimento básico que o outro professor me passou de outro esporte que eu pude adaptar pro Handebol e pude buscar alternativas de saídas de respostas para o que eu não sabia trabalhar. [...]. Eu digo que o Handebol e assim como a Ginástica Aeróbica eu aprendi na escola. Eu aprendi dando aula, eu aprendi realmente fazendo a minha formação continuada porque eu sentia necessidade, eu sentia que eu tinha que trabalhar com os alunos e eu tinha que saber, aí eu fui buscar o conhecimento né” (Prof. Lírio, 2013).

“Olha eu acredito assim, que na graduação se falou muito a teoria e pouca a prática. A prática que eu vivenciei nesta escola era bem diferente dos problemas levantados na aula, da graduação tá, com raras exceções. Tem algumas coisas que a gente não usa, mas isso aqui dá prá aproveitar em sala de aula na prática, mas infelizmente se fala muito, o aluno que começa uma graduação deveria vivenciar desde o início, assistir indo participando mais. Eu comecei no segundo semestre porque eu comecei a trabalhar e tive que recorrer a outros meios para aprender. Errei muito, acertei noutras, daí eu já tinha como buscar o conhecimento porque eu já estava numa universidade, já estava praticado os trabalhos com meus alunos, mas eu comecei repetindo tudo aquilo que eu aprendi no Ensino Médio” (Prof. Crisântemo, 2013).

A resposta do **professor Crisântemo**, portanto, relaciona-se com o pensamento de Tardif (2002), ao dizer que o professor não é somente alguém que aplica saberes produzidos por outros, o docente é um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, possui um saber-fazer proveniente de sua própria prática.

Os demais professores relataram o seguinte:

“Não, eu fui reconhecer lá na graduação mesmo, antes da graduação não, mas lá na graduação eu fui começar a reconhecer e a prestar um pouco mais de atenção, dar mais valor aquilo ali” (Prof. Girassol, 2013).

“Claro que a gente reconhece né, porque eu trabalho com equipes, ainda tem a parte da escola, da formação técnica, tu reconhece, claro que houve avanços, mas assim, alguns princípios básicos continuam bem específico de Educação Física, continua a Biologia, a Biomecânica, isso pouco ahn avançou algumas coisas. Tu reconhece que tu aprendeu lá, ahn, na formação de professores humanistas também, e isso hoje é mais pro lado de socialização e humanização, então aqueles conhecimentos que eu tive lá que foram o princípio da coisa isso se mantém logicamente com intensidade, a gente tem que se aperfeiçoar prá ir conseguindo acompanhar. Se tu ficar só naqueles conhecimentos daquela época vai ficar defasado, claro que a gente reconhece, mas como marco inicial” (Prof. Tulipa, 2013).

O que podemos analisar da fala dos professores é que **Antúrio** obteve poucos saberes, principalmente em relação à disciplina de Didática. Foi com o tempo que o seu saber-fazer foi sendo construído, pois não reconhecia os saberes no período da graduação, pois ainda não tinha clara a ‘teia de conhecimentos’, e todas as questões culturais e as articulações que os professores desenvolvem durante a ação docente.

Já na fala do **professor Lírio**, esse reconhece que teve esta concepção através dos professores que deixaram claramente exposto o reconhecimento dos saberes docentes, e que contribuíram para a construção do conhecimento específico. Contudo, revela ainda que alguns professores deixaram certas lacunas, mas que foi como uma balança, porque possuía o ‘norte’ para o caminho certo e conseguiu adaptar o conhecimento repassado por algum professor específico para outras disciplinas. Afirma ainda que aprendeu ministrando aulas e fazendo sua formação continuada porque sentia a necessidade de buscar o conhecimento.

Nas respostas dos **professores Girassol e Tulipa**, podemos perceber que esses afirmaram que reconheciam os saberes e que foram dando uma maior atenção aos mesmos. Nesse contexto para o **professor Tulipa** a parte técnica, os princípios básicos da área ainda continuam muito específicos, argumentando que basta ir se aperfeiçoando e acompanhando as modificações para que o conhecimento do professor não fique defasado. Ressalta ainda aqueles conhecimentos específicos dos professores humanistas e aqueles que tratavam as questões da socialização.

Ainda podemos destacar na fala do **professor Crisântemo** que o curso de formação inicial - graduação - equivale a muita teoria e pouca prática, pois acredita que todos os alunos que iniciam um curso de graduação deveriam vivenciar a prática desde o início para que o processo de desenvolvimento profissional ocorresse da melhor forma possível. Por isso, afirma ainda que no ano de início da docência apenas repetiu aquilo que havia aprendido durante o Ensino Médio.

O que percebemos é que muito do que são como professores, no que diz respeito ao desempenho da função docente, é influenciado por modelos de ensino que foram internalizados ao longo de suas vidas como estudantes em contato com os professores, como é o exemplo que acabamos de ver do **professor Crisântemo**.

Podemos considerar também alguns aspectos que são essenciais como o tempo em que alguns desses professores obtiveram sua formação inicial, todas as reformulações que ocorreram no currículo e as diferentes concepções de ensino desse período, que evoluíram, modificaram-se e atualizaram-se de acordo com o período histórico e social.

4.4 Facetas da prática pedagógica

Lembremo-nos que a docência é uma das mais antigas ocupações modernas, tão antiga quanto a Medicina e o Direito.

De acordo com Gauthier *et al.* (2006) foi a partir dos séculos XVI e XVII, juntamente com a emergência de novas formas de poder do Estado, com a industrialização e a urbanização, que o ensino se impôs pouco a pouco no ambiente escolar, como uma nova prática social institucionalizada, que foi substituindo progressivamente as outras formas de socialização e aprendizado.

Ainda o mesmo autor revela que o que se esquece ou negligencia na educação é que a escola, da mesma forma que a indústria, repousa, em última instância, sobre o trabalho realizado por diversos grupos de professores.

Segundo Gauthier *et al.* (2006), para que a organização escola exista e perdure é preciso que os docentes, servindo-se de diversos conhecimentos profissionais e apoiando-se em alguns recursos materiais e simbólicos, cumpram

tarefas específicas, realizadas em função de obrigações e objetivos específicos. “É, portanto, imperativo que o estudo da docência se situe no contexto mais amplo da análise do trabalho dos professores e mais amplamente, do trabalho escolar” (GAUTHIER, *et al.* 2006, p.24).

Dentro da escola, o trabalho escolar - ou seja, o conjunto de tarefas cumpridas pelos professores, inclusive os alunos - é padronizado, dividindo, planejado e controlado. Em suma, podemos dizer que a escola e o ensino têm sido historicamente invadidos e continuam ainda a sê-lo, por modelos de gestão e de execução do trabalho oriundos diretamente do contexto industrial e de outras organizações econômicas hegemônicas.

É praticamente impossível compreender o que os docentes realmente fazem sem, ao mesmo tempo, interrogar e elucidar os modelos de gestão e de realização de seu trabalho, como veremos mais adiante em relação às metodologias utilizadas por eles.

A temática da profissionalização do ensino não pode estar dissociada da problemática do trabalho escolar e docente, e dos modelos que regem a organização escolar.

Segundo Gauthier *et al.* (2006, p.48):

A organização do trabalho na escola é, antes de tudo, uma construção social contingente, oriunda das atividades de um grande número de atores individuais e coletivos que buscam interesses que lhe são próprios, mas que são levados, por diversas razões, a colaborar numa mesma organização.

Nesta seara, indagamos os professores sobre as ações pedagógicas que ocorrem durante os momentos de formação continuada, obtendo-se as seguintes respostas:

“As reuniões têm, por vezes, uma parte administrativa e o restante pedagógico, sempre teve, que utilizamos para planejar procedimentos pedagógicos no geral e depois, é claro, nas suas especificidades, os conteúdos, os tipos de avaliações, entre outros” (Prof. Antúrio, 2013).

“Uma atividade pedagógica que acontece para nós docentes? Sim, claro a as formações, as reuniões pedagógicas destinadas, por exemplo, ahn, agora das últimas ahn, elencadas os critérios de avaliação né. Nós fizemos isso em conjunto e teve uma ação pedagógica né, então elencamos os critérios de avaliação, a própria construção da prova integrada, das avaliações integradas foram prá área, é uma ação pedagógica né. Então eu

consigo, sim claro, dá prá definir bem, quando as reuniões são pedagógicas e quando as reuniões são de avisos” (Prof. Lírio, 2013).

“Nos momentos de formação? Ahn normalmente são coisas gerais, relacionadas ao comportamento de aluno ahn, que mais ahn, disciplina né, coisas mais gerais. Sim, temos agora esse ano. A gente tem na escola uma pessoa especializada em Educação Especial, daí a gente debate com os professores que tem dificuldade, com aquele aluno que tem certa dificuldade, a gente encaminha, até essa pessoa, ela faz toda uma análise do aluno, faz um trabalho paralelo com o aluno, dá uma assessoria, então é bem assessorado esse trabalho na escola” (Prof. Girassol, 2013).

“Boa pergunta, eu também quero saber (risos) atualmente é só burocracia, não deixa de ser porque são coisas que estão mudando e você tem que se adaptar as mudanças, mas que vai te ensinar, te ajudar na tua prática, muito pouco, só tenho visto nada” (Prof. Crisântemo, 2013).

“Bem, como eu te falei, agora tá mais voltado para nós nos adaptarmos ao novo Ensino Médio, como é que a gente vai sistematizar, como é que a gente vai equacionar, como é que vai fazer o sistema de avaliações que tá mudando. Então assim ó, tá mais a sistematização dele, tá mais em função do novo Ensino Médio e do conhecimento da área né, que são as linguagens e suas tecnologias, mas assim ó, tivemos específicos, esse ano, no caso da Educação Física é o próximo passo, mas ao mesmo não tá específico, entretanto, ao mesmo tempo, a gente tá tentando ahn formar novos parâmetros, agora em função do novo Ensino Médio” (Prof. Tulipa, 2013).

Destacamos a resposta dos demais professores que afirmam que nas ações pedagógicas são em função de uma formação diferenciada visando atender o Ensino Politécnico.

O que podemos notar nas respostas dos docentes é que o **professor Crisântemo** encontra-se bastante inquieto, e até, podemos afirmar, um pouco indignado quanto à questão do desenvolvimento das reuniões pedagógicas. Em sua visão, essas ainda são reuniões meramente burocráticas e que não estão sendo proveitosas para a (re)construção de saberes.

Segundo Mello e Basso (2002) a prática pedagógica é por natureza, intencional, ou seja, a atividade do professor está vinculada à formulação de fins e subjacente a valores produzidos pela sociedade. Por isso, as ações de formação continuada de professores devem caracterizar-se por processos mediadores que desenvolvam a consciência dos mesmos sobre os fins a atingir na sua prática pedagógica, para que eles possam assumir o papel de mediadores entre os alunos e as atividades não-cotidianas desenvolvidas na sociedade.

De outra banda, para Tardif (2002), a prática dos professores não pode ser somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática. O autor continua, afirmando que o ofício do docente deve ser considerado como um espaço prático específico de produção, transformação e mobilização de saberes, e também de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos de seu trabalho.

Neste viés, foi questionado aos professores se a formação continuada desenvolvida na escola conseguia elaborar estratégias para trabalhar com as questões referentes à dicotomia entre a teoria e a prática na Educação Física. E as afirmações foram as seguintes:

“É, o ano passado, senão me engano, em uma das reuniões pedagógicas e de formação tivemos atividades bem interessantes de Português que dava perfeitamente pra utilizar em qualquer área, e daí a gente já fez os links direto com a Educação Física, uma outra maneira mais descontraída de avaliar o aluno em relação às perguntas que envolvia brincadeira né, envolvia duas equipes ou mais, dependendo do número de alunos, envolvia as questões do conhecimento em forma de pergunta e toda a movimentação dos alunos, envolvia música ainda né. Então foi uma coisa muito positiva que eu absorvi. [...]. Eu me vejo como uma pessoa que sempre busquei essa formação independente de ela ser posta ou não ahn, eu vejo que muitas questões em relação, por exemplo, de como tratar os alunos em relação a sexualidade, eu já tenho ela que meio superada. Então o que eu ouvi lá não era tanto pra mim, mas para os meus colegas que ainda precisariam desse auxílio, mas tem outros que sim, que a gente aproveita com certeza” (Prof. Lírio, 2013).

“Não, eu acho que não é debatido, específico da Educação Física não. Eu acho que de nenhuma disciplina, mais é o geral mesmo” (Prof. Girassol, 2013).

“Nenhuma (risos), o máximo assim que foi uma palestra que a gente teve no início do ano. Um exemplo: falamos com uns psicólogos que nos ajudaram a entender melhor o aluno, os problemas que ele tem, mas na prática mesmo específica, naquela reunião, no dia-a-dia isso não funciona” (Prof. Crisântemo, 2013).

“Sim, claro que era debatido, sempre trabalhei com a teoria, então assim ó, não eu, no meu entendimento que tu não pode fazer só por fazer, sem saber o que tá acontecendo com o teu corpo, quais os benefícios que trazem tanto na área emocional, social, fisiológica e tem que tá sabendo o que tu tá fazendo e o que tá acontecendo com o teu corpo, o desenvolvimento do corpo. Nós trabalhamos com muitos adolescentes na área hormonal, tudo isso é trabalhado na área social, na área psicológica né, na área fisiológica, na área biológica, o que tá acontecendo com o corpo e com o todo dele né. Na reunião [...] que nós fazíamos da Educação Física e os outros professores tomando um, agora tá sendo feito, é bom esse intercâmbio de códigos e linguagens que tão vendo o que acontece nas

outras áreas, também que tem toda a área de autoconhecimento” (Prof. Tulipa, 2013).

“Não, é a partir do meu conhecimento e das mudanças que aconteceram no Ensino Médio, então é preciso ter claro que, pra eu trabalhar com o aluno que não obteve aprovação, eu não posso restringir dentro da minha disciplina, eu tenho que fazer uma avaliação, um procedimento avaliativo que seja maior, que ele esteja integrado aos demais componentes da minha área. Então, nesse sentido, eu com os outros professores criamos estratégias, dentro de suas práticas, pra que elas fossem ampliadas. Eu não posso restringir, e aí, volta a questão da necessidade, eu preciso ter conhecimento específico da Educação Física, os fundamentos e tal, que são trabalhados os conteúdos, mas, preciso também ahn, ter a capacidade de relacionar, de contextualizar aqueles conhecimentos com outros, não só os que tão relacionados ao Português, à Literatura que são um dos componentes da área da linguagem, mas eu preciso contextualizar com situações cotidianas” (Prof. Antúrio, 2013).

O que analisamos das respostas, aqui em específico do **professor Antúrio**, é que esse elabora estratégias com os demais professores, dentro de suas práticas, para que os conhecimentos sejam cada vez mais ampliados e não os restringindo apenas para uma área específica. Afirma ainda, que foi a partir do próprio conhecimento e das mudanças que ocorreram no Ensino Médio que conseguiu elaborar estratégias e juntou os saberes específicos da Educação Física relacionando com os outros saberes, para contextualizar as situações cotidianas.

Já observando a fala individual do **professor Tulipa**, apontamos o entendimento de que a prática não pode ser realizada sem a teoria, e que nas reuniões que aconteciam antigamente, apenas com o grupo de professores de Educação Física que se era debatido. Atualmente, é argumentado com o todo, com as demais áreas do Ensino Médio.

As respostas dos **professores Girassol e Crisântemo** vão no mesmo sentido, quando informam que nas reuniões pedagógicas não é elencado nada específico sobre a Educação Física, e que no dia-a-dia isso não funciona, apenas em uma reunião geral esporadicamente em um tema específico.

Estes momentos de reuniões pedagógicas específicos para a área da Educação Física, não devem abordar a questão teoria *versus* prática, no sentido de uma mera transmissão de conhecimentos teóricos, não contextualizados. Pelo contrário, devem constituir de momentos de discussão de vivências, envolvendo

ação-reflexão-ação para dinamizar, com maior abrangência, o aprendizado teórico-prático (IRION *et al.*, 2003, p.75).

Segundo os autores supracitados, propõe-se um repensar ao professor, em relação a sua práxis pedagógica, que precisa estar constantemente sendo revisada e questionada como certos assuntos questionados, tais como a dicotomia teoria e prática.

Por fim, o **professor Lírio** considera que todas as atividades de formação continuada que ocorreram, permitiram-lhe realizar um 'link', ou seja, uma ligação para a área da Educação Física. Absorveu o que era de mais positivo, mas sempre buscou para além da formação oferecida na escola, isto é, outras formas de se qualificar profissionalmente.

Resultados apontados pelas pesquisas acadêmicas sobre a formação de professores Nóvoa (1992) e Pimenta (2006) indicam a existência de dissociação entre a teoria e a prática. Essa característica adquire contornos peculiares na formação continuada, ignorando a realidade da escola, da sala de aula, bem como as experiências dos professores e suas concepções prévias sobre os assuntos tratados.

Observamos no pensamento de Perrenoud (1993) que esse questiona: se não houver interação entre os professores interessados poderá haver apenas um debate interior? Poderá o professor apenas ser alimentado por leituras, pelas participações nas reuniões pedagógicas, ou mesmo, por uma formação de base em novos moldes? E a partir dessas indagações é que podemos observar se essa construção de saberes, essa interação entre os mesmos realmente acontece.

Questionado aos professores se eles constróem em conjunto com outros docentes, ações para melhoria da sua prática pedagógica, obtivemos as seguintes respostas:

“Sim, ahn, os específicos da área da Educação Física principalmente é muito interessante, a gente é muito bom porque, ahn, nos faz pensar e reformular conceitos, isso é muito importante e assimilamos coisas, que, muitas vezes, né, ahn, a gente está num constante aprender e, às vezes, a gente vai ter aquele estalo lá mais adiante. Não quer dizer que ahn ela teve antes, mas eu não só tive daqui um ano ou dois, mas essas coisas é natural acontecer né, e esse entrelaçamento entre conhecimento e a linguagem né, entre o pensamento e a linguagem que se dá o conhecimento né, ahn, e é muito interessante porque a gente reunido em grupos, né, o nosso grupo de Educação Física já tivemos melhores e mais momentos. Acho que a minha colega já relatou que nós tínhamos reuniões é, periódicas, toda terça-feira. Nós tínhamos a pauta. Nós tínhamos o espaço para isso e perdemos esse

espaço né, como um todo no magistério estadual, mas nesses espaços nos construímos muitas coisas, inclusive assim, conceitos específicos de Fisiologia né, que na graduação, pra muitos é um bicho de sete cabeças (risos). Ali no dia-a-dia nas nossas aulas a gente foi relacionando e reconstruindo, tendo clareza perfeitamente disso. Dá sim pra observar essa construção” (Prof. Lírio, 2013).

“Sim, sim, a gente se reúne, a gente troca idéias, o pessoal da área né, a gente chega num consenso das avaliações, como elas devem ser feitas, pra todo mundo usar os mesmos critérios, pra não ter muita diferenciação de um professor para o outro, então a gente constrói sim uma formação, uma estratégia de trabalho junto” (Prof. Girassol, 2013).

Aqui, vale dizer que na visão de Caldeira (2001) o trabalho coletivo dos professores também é condição indispensável para que as atividades de sala de aula sejam devidamente planejadas e avaliadas, tendo em vista a direção comum que se pretende imprimir ao processo de ensino-aprendizagem.

Os demais sujeitos afirmaram o seguinte:

“Olha com os professores de Educação Física não muito porque quase a gente não se encontra, a gente tem horários diferentes tá e não tem reuniões específicas de Educação Física como seria o ideal tá. Então, [...], nas reuniões pedagógicas se fala de outros assuntos e não da Educação Física e nada pedagógico (risos)” (Prof. Crisântemo, 2013).

“Não, claro que não são todos os professores da área da educação, não são todos que sentam e debatem, são alguns, tem três, quatro professores que a gente consegue sentar e, a gente consegue desenvolver os conteúdos que a gente trabalha o unificado. Os conteúdos são teóricos né, que é primeiro, segundo e terceiro ano. A gente tem um roteiro que a gente consegue trocar muita informação [...] a gente vai trocando informação, olha eu consegui tal coisa, eu tenho tal livro, eu consegui tal revista, eu tenho tal programa, a gente troca essas informações, mas não são todos que fazem” (Prof. Tulipa, 2013).

“Sim, nós temos aqui dentro da Educação Física tem um núcleo comum que todos os professores devem trabalhar e depois os específicos de cada, porque são por clubes. Então, eu trabalho com Voleibol, trabalho com Basquetebol, com Ginástica e tenho esse conhecimento específico sobre Voleibol, Basquete e Ginástica, mas tenho os amplos que são aqueles conceitos que devem ser abordados por todos os professores. Além disso, ahn, ocorrem as avaliações de área, então sempre fazemos essa troca, principalmente entre os professores de Educação Física e ampliamos entre os professores da área. Recém nós estamos engatinhando, é todo um processo de aprendizagem, até porque os momentos para que esses encontros fossem oportunizados, aconteceu a partir desse ano porque até então, eram reuniões mais administrativas e depois a cada semana as da Educação Física” (Prof. Antúrio, 2013).

Podemos notar que o **professor Crisântemo** afirma a não ocorrência desta troca de conhecimentos com os professores da área da Educação Física, pois com tais docentes isso não se dá, pelo fato dos horários e turnos serem diferenciados, e que não é possível encontrar os colegas, tornando assim, o processo de interação entre pares insuficiente. Seria o ideal que ocorresse uma reunião específica da área, em horário comum – o que aparente torna dificultoso tais encontros -, pois as reuniões que acontecem abordam temas gerais e nada pedagógicos, como relata o professor.

A fala do **professor Antúrio** parece-nos muito pertinente, pois afirma que a escola possui um núcleo comum da área da Educação Física e que deve ser desenvolvido pelos professores. Relata que sempre realizam trocas, mas faz uma ressalva, de que estão ainda engatinhando, já que o processo de ensino-aprendizagem não ocorre assim tão rápido, e que se esses encontros oportunistas aconteceram a partir deste ano, porque até então, eram reuniões mais administrativas e depois a cada semana as específicas para a adaptação do Ensino Politécnico.

O **professor Girassol** afirma também que os professores de Educação Física se reúnem e que aproveitam esses momentos para troca de ideias, de conteúdos, e que discutem os critérios de avaliação para que todos os professores sigam a mesma linha e que não seja muito diferenciado. Declara ainda que visualiza esta formação continuada, pois consegue criar estratégias de trabalho com os demais colegas.

Segundo Imbernón (2002), aprender para pôr em prática uma inovação supõe um processo complexo e essa complexidade é superada quando a formação se adapta à realidade educativa da pessoa que aprende, e quando maior a sua capacidade de adaptação, mais facilmente ela será posta em prática em sala de aula ou na escola e será incorporada as práticas profissionais habituais.

O **professor Tulipa** conta que não são todos os professores que participam dos encontros, havendo a participação de três ou quatro apenas, mas que eles debatem e desenvolvem os conteúdos juntos, que trabalham unificados. Eles possuem um roteiro e trocam informações sobre os conteúdos.

Assim podemos afirmar que a escola oferece esse espaço aos professores, mas que ainda há uma resistência na participação por parte do diálogo de alguns professores, o tempo todo presente na pesquisa.

No sentido da não participação de todos os professores nos encontros, mostramos o que a autora Caldeira (2001) entende como o individualismo que os professores possuem na realização de suas tarefas docentes. Afirma que um dos fatores que explicam esse comportamento dos professores é o modelo de organização do trabalho escolar centrado nas relações: professor-disciplina, professor-turma, professor-aluno. Tal modelo não estimula a discussão coletiva de professores, nem a corresponsabilidade pelos resultados, forçando o professor a enfrentar e encontrar sozinho a solução para os problemas que surgem na prática diária.

Segundo Caldeira (2001, p.93) “o alto nível de individualismo é assumido pelos docentes, em certos casos, como uma expressão de autonomia profissional”. Complementa ainda, no entendimento de autonomia como “isolamento e redução do âmbito profissional a sala de aula”.

Para o **professor Lírio**, a construção acontece juntamente com os professores de Educação Física, onde reformulam, refletem sobre os saberes específicos da área e também discutem sobre conceitos importantes. Afirma que assimila tudo, se encontrando em constante aprender e que esse entrelaçamento entre conhecimento e linguagem, ou melhor, pensamento e linguagem, são muito importante. Expõe ainda, que o grupo de professores de Educação Física tinha reuniões periódicas, mas que infelizmente perderam esse espaço, e que nesses momentos era (re)construída muita coisa, a partir dos conceitos específicos. E conclui dizendo que no dia-a-dia consegue sim, relacionar e (re)construir todos esses saberes.

Ainda foi questionado aos professores, quais as metodologias pedagógicas que mais utilizam na sua prática pedagógica, e onde aprenderam as mesmas.

No entendimento dos autores Júnior *et al.* (2011), a precariedade ou a inexistência de um ambiente específico de aula define a estruturação da prática pedagógica, pois as condições climáticas de sol e chuva determinam a seleção, a organização e a sistematização dos saberes escolares.

Como respostas dos professores obtivemos as seguintes declarações:

“Cultura corporal acho que eu poderia dizer tranquilamente que é realmente o que considero que contemple, de forma mais ampla, a diversidade de conteúdos e de práticas corporais que temos na Educação Física. Mas como te disse antes, eu não sou bitolada (risos). Tem outros conhecimentos que são importantes também e que tem alguns elementos que esses

autores, de outras linhas, se apóiam que eu leio porque penso que é importante conhecer também outros conceitos, até mesmo, pra poder concordar ou discordar, pra ter elementos pra debater outros temas. Vou te dar um exemplo bem prático. Abordo o conceito de atividade física e exercício físico, não trabalho diretamente com viés da saúde, mas eu preciso ter leituras sobre isso pra poder chegar na minha sala de aula e falar o que que é, ahn, trabalhar, qual é a diferença entre os conceitos de exercício físico e atividade física, os efeitos fisiológicos, entre outros, e poder contextualizar isso, pra que o aluno compreenda outros aspectos de um determinado tema, para além 'do fazer'. Não é porque não faço pesquisa, lá especificamente na área da saúde, não trabalho direto com a Fisiologia do Exercício, que não necessito desse conhecimento pra sala de aula. Eu preciso enquanto profissional articular conhecimentos" (Prof. Antúrio, 2013).

O que podemos perceber da fala do **professor Antúrio** é que o mesmo tem uma metodologia definida, e que a cultura corporal de movimento é a base para todo o trabalho escolar, pois contempla toda a diversidade de conteúdos e práticas corporais que a Educação Física possui.

Mas afirma que também acha importante que o professor conheça outras metodologias, outras linhas de pensamento, outros autores e ressalta que ele mesmo procura saber para concordar ou até mesmo discordar de determinado conceito. Ele enquanto professor precisa saber articular os conhecimentos e compreender cada tema para além do saber-fazer.

O **professor Tulipa**, afirma que durante suas aulas não dissocia a prática da teoria. Geralmente os instrumentos que utiliza são aulas práticas e teóricas e que usa uma apostila impressa disponibilizada aos alunos. Ainda possui juntamente com os alunos um grupo na internet onde posta perguntas e acontece a interação com os estudantes. Acredita que as propostas que a CRE apresenta para a formação são muito válidas, mas que também os temas que os alunos sugerem são importantes. Entretanto, faz uma ressalva quando afirma que o professor deve sempre estar se atualizando. A metodologia que o professor Tulipa utiliza é provavelmente embasada nos Parâmetros Curriculares Nacionais, mas não fica claro.

Como podemos observar na resposta:

"Ahn, durante minhas aulas práticas eu uso muito polígrafo então eu monto o polígrafo né, então a gente tem um sistema de xerox, eu deixo as coisas no xerox e eles durante as minhas aulas ahn, dependendo do que a gente tá trabalhando, nesse semestre agora, a gente tava trabalhando como no semestre passado, com as qualidades físicas. Então quando eu tô falando pra eles, durante as aulas práticas, no alongamento, no aquecimento, eu tô falando assim pra eles ó, leiam os polígrafos. Aí quando é dia de chuva ou quando um outro dia eu marco uma aula teórica, daí eu trago ou o data

show ou os slides, revistas, artigos pra gente comentar, lê os polígrafos e fazer, o que a gente tem de conteúdos que a gente comentou durante as aulas práticas. Então eu não dissocio a prática sem relacionar na prática a teoria que tão vendo o que tá acontecendo com o corpo deles. Daí certos momentos eu retomo, eles tem o polígrafo pra eles acompanharem, verem, tirarem as dúvidas. Eu faço muitas questões para eles. A gente tem um grupo dos meus alunos na internet, então, às vezes, eu passo, eles me perguntam, eu tô em casa daí eles respondem e a gente vai conversando sobre o assunto. Com o tempo e com o muita leitura, na internet com os próprios alunos, eles vão dando, eles fazem blog, eles montam os grupos, aí tem um grupo de Handebol, daí eles vão montando algumas coisas, a gente aprendeu ahn, a CRE trouxe alguma coisa, outras propostas foram os alunos, e a gente tem que se atualizar no dia-a-dia né” (Prof. Tulipa, 2013).

O professor **Crisântemo** traz uma questão, bastante importante e muito debatida em diversas pesquisas, sobre a relação do tempo e do espaço físico que os professores de Educação Física necessitam. Afirma que “se vira” com pouco recurso material, e muito pouco espaço físico, e que a metodologia irá depender da turma e/ou grupo em que está trabalhando, pois no caso dela são alunos do EJA.

Finaliza sua resposta, como podemos observar, afirmando que “a gente aprende vivenciando” e que tem plena consciência que ainda tem muita coisa para melhorar, mas que o espaço e o tempo são restritos. Eis suas palavras:

“Olha eu acho que depende muito do grupo que você tá trabalhando, eu acho assim ó, atualmente eu tô trabalhando com Ginástica Laboral, eu tenho quinze minutos no turno de outro professor pra trabalhar dentro de uma sala de aula com pouquíssimos recursos materiais e com pouco espaço, então a gente tem que se virar com o espaço, com o material e com o que a gente tem disponível. Se tivesse um local específico que tivesse um material disponível seria completamente diferente, eu trabalho no noturno, no noturno a Educação Física não é obrigatória, a escola tem um projeto pra oferecer a Ginástica Laboral pros alunos né, só que poderia ser muito melhor do que realmente é. Olha isso aí, a gente aprende vivendo, vivenciando tá, já vivenciei com o magistério, trabalhei com turmas fechadas, trabalhei com clubes como é aqui na escola, e eu adoro desafio, não gosto de ficar sempre na mesma coisa, (risos). Então como eu não tinha vivenciado a Ginástica Laboral, o ano passado a professora que dava Ginástica Laboral se aposentou, daí me convidaram, daí eu comecei a trabalhar no noturno com Ginástica Laboral e tenho muito que aprender. Tenho consciência de que tem muita coisa que pode ser melhorada, mas o espaço é restrito, o tempo é restrito” (Prof. Crisântemo, 2013).

O que podemos analisar da resposta do professor **Girassol**, é que o mesmo utiliza as mais variadas metodologias como explicativa, dissertativa, demonstrativa, resolução de problemas e que aprendeu as mesmas na graduação e com o tempo,

com a experiência foi adquirindo o traquejo em utilizar a melhor metodologia de acordo com as situações, pois conforme o caso ele consegue prever mais ou menos o que vai acontecer:

“Tu diz metodologia explicativa, dissertativa, demonstrativa, eu acho que essas todas é a socialização ali pra gente, resolução de problemas todas essas eu acho. Eu aprendi na minha graduação, não foi agora, foi na minha graduação. Eu acho que com o tempo a gente vai tendo mais experiência né, tu vai sabendo melhor como lidar com situações, tu já consegue mais ou menos prever o que vai acontecer né, com determinado estilo de turma assim, que tem algum determinado perfil, então com isso aí, no caminho, eu acho que sim” (Prof. Girassol, 2013).

A resposta do **professor Lírio** parece-nos muito interessante, pois podemos perceber que ele afirma que durante suas aulas práticas tem preferência de ir dialogando com algumas indagações aos alunos, pois não se utiliza somente da teoria, já que acredita que é muito maçante para os alunos. E ainda reelabora ao final um polígrafo que também é disponibilizado aos estudantes para o fechamento da temática.

Acredita que é importante a prática refletida sobre a prática e o conhecimento dos alunos. Para o **professor Lírio** a prática é uma parte da teoria, e mesmo em aulas expositivas utiliza outros instrumentos como datashow, trabalhos em grupos, avaliação teórica e ainda a avaliação prática a qual está muito em dúvida sobre a sua importância e necessidade.

Afirma ainda que se recorda das aulas de Didática da graduação, dos processos, dos fundamentos, enfim da metodologia utilizada.

Faz uma crítica aos estagiários que aparecem na escola, quando afirmam que seguem uma abordagem desenvolvimentista. Não se importa, acaso seja esta a nomenclatura que desejam dar à abordagem que segue, pois, na sua opinião, o que importa é que o aluno esteja aprendendo com prazer, bem como se desenvolvendo e que entenda coisas relacionadas com sua vida. Declara o **professor Lírio**:

“Aí, geralmente como elas são a maioria prática, eu entendo que sempre relacionei a teoria, sempre teve uma prática né, mas sempre tive o cuidado, [...], de não sobrecarregar o aluno com uma teoria maçante [...]. Então eu prefiro [...] ficar [...] relacionando em aula e depois num determinado momento eu falo pra eles então eu primeiro faço toda essa prática com as falas constantes né, e ahn, sempre com a participação de todos faço muita pergunta durante as aulas né, aulas práticas né, ai depois num determinado momento eu costumo reelaborar os conteúdos que foram trabalhados e que

vão ser colocados em avaliações teóricas né, reelaborar o conteúdo eu deixo pras alunas [...]. É muito importante para eles fazerem essa relação e eles mesmos falam, professora como é difícil descrever, como é difícil escrever uma falta no futsal. [...]. A prática é uma parte da teoria, mesmo em aulas expositivas ou utilizando outros instrumentos né, datashow ahh, trabalhos em grupo [...] a avaliação teórica e avaliação prática. Eu me questiono muito com a avaliação prática (risos) muito, muito muito. [...]. Esse ano nós tivemos outra avaliação prática que foi a construção, nós fizemos um projeto de levar a Ginástica Aeróbica. Não como ginástica em si, mas os movimentos da Ginástica Aeróbica dentro dessa dança simples, de coreografia simples, para crianças de lares, Lar da Joaquina, aqui de Educação Infantil, de outras escolas de educação básica até a terceira série. Foi um sucesso, as alunas adoraram, as alunas viram que elas aprenderam de fato né, [...], que realmente colocaram uma variedade de passos aeróbicos, elas viram o porque, aí elas viram que elas sabiam fazer a contagem de tempo, mas lá na provinha teórica muitas vezes elas se perdiam então, eh, foi muito positivo e eu pra mim valeu muito mais essa aula prática assim, essa avaliação prática dessa maneira [...] critico muito quando vão os estagiários lá falar a senhora é desenvolvimentista que seja (risos) então o que importa é que o aluno tá aprendendo com prazer que tá se desenvolvendo e que vai entender o que é isso e que vai entender uma coisa relacionada com a vida dele né (risos)” (Prof. Lírio, 2013).

As questões de metodologias utilizadas pelos professores de uma maneira geral ainda são motivos de muitas pesquisas e estudos, pois ainda como a **professora Antúrio** destacou é onde os professores possuem mais deficiências, e essas dificuldades irão intervir no processo de ensino- aprendizagem dos alunos.

O que se percebe é que há uma dificuldade de entendimento sobre o que é metodologia. Há uma confusão entre metodologia, concepção por parte dos professores pesquisados.

4.5 Os saberes, a prática e a formação de professores

A práxis pedagógica exerce papel fundamental no sentido de (re) construção de saberes, pois o professor que está diante das dificuldades do cotidiano escolar, adquire o que Tardif (2002), define como traquejo em dar aula. E é com essa prática que esse professor desenvolve o seu ofício.

Foi indagado aos professores se os mesmos concordavam que os saberes docentes também são (re)construídos durante a prática pedagógica. Uma das respostas foi a seguinte:

“Sim, claro partir do momento que tu vai pegando a cada ano uma turma diferente, cada ano uma série diferente, cada ano, aqui no Cilon Rosa, por exemplo, a gente costumava variar não só ficar com a Ginástica, [...] nós temos que reformular esses saberes sim” (Prof. Lírio, 2013).

A resposta do **professor Lírio** perpassa pelo entendimento da autora Caldeira (2001), quando explica que concebendo o saber docente como um processo e não como algo estático, acabado e definido, sua (re)construção precisa estar constantemente penetrando a prática e vice-versa. Complementa ainda afirmando que somente por meio de uma (re)avaliação crítica da prática docente realizada de forma contínua, coletiva e pelo intercâmbio dos conhecimentos e práticas pode o professorado formar-se e aperfeiçoar-se no seu trabalho.

É fundamental incluir, segundo a autora supracitada, momentos de reflexão nos programas de formação de professores, uma vez que a reflexão não se dá de maneira espontânea, nem exclusivamente com o referencial da própria prática.

Portanto, é importante que na formação inicial se garanta uma proposta curricular que permita ao futuro docente aprender a refletir sobre seu processo de aprendizagem, e que na formação continuada esse espaço/tempo seja garantido para os docentes aprenderem, coletivamente, a refletirem sobre suas práticas (CALDEIRA, 2001).

Já os outros professores declararam o seguinte:

“Em todos os momentos da minha vida, todos, se eu encontrar um colega na rua e tiver oportunidade de trocarmos algumas ideias é aprendizado também, porque ele vai falar do conhecimento que ele tem, a forma como ele desenvolve. Considero tudo como forma de aprendizado todas as oportunidades informais ou não, que eu tiver de trocar ideias considero como forma de aprendizagem, uma leitura de um texto, de um artigo, uma publicação de um estudo, sobre os temas relacionados à prática docente, tudo pra mim é aprendizado” (Prof. Antúrio, 2013).

“Olha, [...] tudo que você aprende mesmo que você não utilize você armazena tá, consciente ou inconscientemente tá armazenado, aí quando você tem um conhecimento, às vezes, você necessita dele e ele tá, aparece, aí eu acho assim ó, eu costumo dizer pros meus alunos, nós temos, o noturno tem muitos alunos, que trabalham durante o dia, chegam, às vezes saem do serviço direto pra escola, cansados, com fome, dói as costas, dói isso ou aquilo, ou ficaram muito tempo em pé, ou muito tempo

sentado e a Ginástica Laboral, no caso é assim ó, são só dez a quinze minutos, mas eles vão lá fazem o alongamento, relaxam a musculatura assim ó, eu costumo dizer pra eles, isso, que vocês tão fazendo aqui é pra você aprender a fazer no teu dia-a-dia, lá no teu trabalho. Aí eu acho assim ó, se eles fazem eu não sei, não tive esse retorno ainda, mas sempre que eu tô dando aula, eu digo pra eles isso aqui, são exercícios que você pode fazer em qualquer lugar e que vai te ajudar um monte se você ficar quatro horas sentado e a cada hora, ou levanta dá uma alongada que isso vai te ajudar um monte tá, agora se eles realmente vão fazer isso eu não sei (risos)” (Prof. Crisântemo, 2013).

“Eu procuro sempre falar para os meus alunos o seguinte, que tem que aprender na aula as coisas que eles podem levar pra vida deles né, então eles mesmos podem reconstruir, e sempre procuro fazer um trabalho de criatividade da parte deles, que eles possam usar os movimentos que eles aprenderam em aula, pesquisar movimentos novos e construir uma coreografia que tenha início, meio e fim, que tenha posição inicial, posição final, que tenha deslocamento, que tenha formações, mas eu acho que, sim porque eles, com certeza, vão levar pra vida deles, tanto nas aulas de Dança como nas aulas de Ginástica, os movimentos específicos que fazem na Ginástica, ahn, que eles tenham acesso não é preciso tá, numa academia usar um determinado equipamento, são movimentos que você pode usar em casa, sempre procuro orientar a caminhada corrida, como deve ser feito, trabalhar questões de saúde, coisas que eles levem para a vida, não só que fique dentro da sala de aula” (Prof. Girassol, 2013).

Em relação a esta pergunta sobre a (re)construção de saberes durante a prática pedagógica, podemos observar que todos os professores entrevistados afirmaram que (re)constróem, (re)formulam e até mesmo armazenam determinados conhecimentos para utilizarem quando for necessário.

O **professor Antúrio** afirma que considera todas as oportunidades como espaço de (re)construção, até mesmo os informais.

Neste aspecto, Azambuja (2003) afirma que os processos - formal e informal - de formação de professores mostram-se intimamente ligados com a questão cultural, pois ambos, cultura e formação de professores, são construídos e (re)construídos no âmbito social.

Tal autor ainda faz uma complementação ao afirmar que o primeiro ponto a ser trabalhado é o da formação docente, pois, considerando-se os seus processos, que dizem respeito tanto à educação formal - realizada em instituições formadoras, onde os saberes específicos são transmitidos e apreendidos - quanto à educação informal, decorrente de experiências de vida, estudos adicionais, encontro com pessoas, extra-escola, entre outros que são apreendidos. Essa trajetória é

constituída e marcada por inúmeros acontecimentos, sejam estes bons ou ruins, pessoais ou sociais, de cunho financeiro ou afetivo.

Foi questionado aos professores se eles acreditavam que o saber da experiência auxilia no desenvolvimento da sua aula.

De acordo com o que Tardif e Lessard (2011) afirmam, esta experiência pode ser entendida de duas maneiras: a experiência pode ser vista como um processo de aprendizagem espontânea que permite ao professor adquirir certezas quanto ao modo de controlar fatos e situações do trabalho que se repete, sendo correspondidas por crenças e hábitos, cuja pertinência vem da repetição de situações e de fatos. Os autores exemplificam da seguinte forma quando se fala que um professor: “é que ele conhece as manhas da profissão, ele sabe controlar os alunos, porque desenvolveu com o tempo e o costume, certas estratégias e rotinas que ajudam a resolver os problemas típicos” (TARDIF; LESSARD, 2011, p.51).

A outra maneira de se compreender a experiência, na visão dos autores supracitados, não é como um processo fundado na repetição de situações e sobre o controle progressivo dos fatos, mas sobre a intensidade e a significação de uma situação vivida por um indivíduo. Para Tardif e Lessard (2011, p.52) trata-se, de qualquer modo, “de uma experiência de identidade que não pertence ao saber teórico ou prático, mas da vivência, e onde se misturam intimamente aspectos pessoais e profissionais”.

É por meio das práticas e relações pedagógicas que o professor manifesta os seus saberes, ou seja, não os coloca de uma forma homogênea, igualitária, mas prioriza-os e valoriza-os, conforme as necessidades postas pela realidade de sala de aula (TARDIF, 2002).

A este respeito, as respostas dos professores se deram da seguinte maneira:

“Muito, porque é a partir da experiência que tu começa ter a flexibilidade né, começa a ver que não é bem por aí, opa eu tô extrapolando, eu tô tentando colocar uma coisa, trabalhar uma coisa que ainda não tá adequada pra essa turma. Sim, a experiência é fundamental, mas é essa experiência que foi sempre refletida né, se é aquela experiência que diz assim, ahn os alunos são tudo sem vergonha que a gente tem que medo de botar limite lá, lá aquela coisa, não leva a nada a não ser aquele autoritarismo sem objetivo maior, mas a experiência aquela que vem reflexiva tá sempre tentando fazer uma coisinha melhor e diferente sim” (Prof. Lírio, 2013).

Para Caldeira (2001), os professores, muitas vezes, encontram dificuldades para refletir, sozinhos ou com os seus colegas. Porém, como se vê, esse não é o exemplo de nosso participante.

A autora também faz a seguinte indagação: o que é um trabalho coletivo? Trabalhar coletivamente “significa organizar reuniões coletivas e sistemáticas para estudar, trocar experiências, refletir sobre os problemas encontrados na prática cotidiana na sala de aula e na escola e tomar decisões em relação a esses aspectos” (p.93-94).

Afirma ainda que muitas experiências pedagógicas têm se perdido. Isso ocorre porque os professores como profissionais práticos não produzem saberes só com a prática. A teoria tem um importante papel nesse processo, e sem reflexão (teórica) é impossível avançar a análise da prática (p.91).

O **professor Lírio** mostra-nos que realiza o processo de reflexão buscando elementos teóricos para ajudar a compreender a prática cotidiana, pois penetra no seu interior e em seus processos mais íntimos captando assim seus significados ocultos.

Contudo, para Caldeira (2001), sem a contribuição da teoria é impossível realizar esta análise, pois não basta à compreensão da prática, é necessário dar prosseguimento a reflexão, buscando nela formas de intervir e transformá-la.

Autores como Nóvoa (1992), afirmam que existem situações únicas que necessitam de respostas únicas e o docente deve possuir capacidades de autodesenvolvimento reflexivo. O professor no decorrer de sua formação precisa construir e comparar novas estratégias de ação, novas fórmulas de pesquisa, novas teorias e categorias de compreensão, novos modos de enfrentar e definir os problemas, trocar experiências.

Já a resposta do **professor Antúrio** foi a seguinte:

“A experiência é algo que vai se construindo cotidianamente. Posso dizer tranquilamente que nenhuma situação se iguala a outra. Ela pode ser semelhante [...] então a experiência dá sim a oportunidade de perceber mais rapidamente as necessidades, as carências que os alunos trazem ou os conhecimentos que eles tem, [...] então essa experiência ela te traz esse termômetro percebemos mais rápido, pela fala do aluno, pelo comportamento que ele te apresenta corporalmente em atitudes, enfim, tem determinada questão dentro de sala de aula que aqui, ali é reflexo de todo o processo de aprendizagem que não foi desenvolvido com ele então é por desconhecimento, e isso interfere em vários fatores, então a prática, ela te dá condições sim de aprender a analisar de forma mais ampla as situações e não restringir especificadamente na, em relação ao conteúdo,

mas não podemos nos apoiar nisso, não eu tenho tantos anos de prática é assim e ponto não a gente está sempre aprendendo é sempre um processo novo de aprendizagem” (Prof. Antúrio, 2013).

Mostra-se interessante a fala do **professor Antúrio**, no momento em que traduz sua experiência individual como sendo um *termômetro*, o qual faz com que saiba exatamente o momento certo de agir, em determinadas situações com seus alunos. Ainda ele relata que essa experiência é construída cotidianamente e que dá o suporte para perceber mais rapidamente as necessidades dos alunos.

Tardif (2002) nos afirma que é a partir das próprias experiências, tanto pessoais quanto profissionais, que os professores constroem seus saberes, assimilando novos conhecimentos e competências, desenvolvendo assim novas práticas e estratégias de ação.

Na resposta do **professor Tulipa**, podemos perceber que também vai ao encontro do que o **professor Antúrio** relatou, porém a mesma ideia pode ser vista com outras palavras.

“Ahn, logicamente se tu for um cara tu como professor, tem as experiências tu usa as experiências pra acumular da, as positivas e negativas que tu teve durante todo o teu processo de, como professor ah, é muito valido durante a aula porque tu, as experiências assim ó, elas te dão uma um embasamento assim, uma me falta o termo, um termo pra isso, mas ta me faltando, o nome do termo, assim é, as elas te trazem um monte de subsídios tu tem que usar pro lado positivo né, da tua aula no dia a dia tu, que a experiência te da, tu vai ter aqui na escola eu to a sete anos eu já, então quando eu entrei aqui eu tinha uma visão da realidade e quando as experiências eu tenho outra realidade que é mutável então assim ó, as experiências me da mais adaptabilidade e me da mais ahn, mais segurança né logicamente que tem que pegar e ta sempre estudando e não é só as experiências tem que adaptar elas pro teu dia a dia pras tuas coisas que tão vindo pela frente não pode ficar só no fantasma tem que usar elas pra fazer as coisas melhores daqui pra frente. Não, a tu tem que ta sempre logicamente estudando né, tu tem que ta sempre se mantendo informado, atualizado e juntar essa informação essa atualização com a tua experiência, ai tu vai” (Prof. Tulipa, 2013).

Tardif (2002) ressalta que os conhecimentos profissionais exigem sempre uma parcela de improvisação e de adaptação a situações novas e únicas que exigem do professor reflexão e discernimento para que possa não só compreender o problema como também organizar e esclarecer os objetivos almejados e os meios a serem usados para atingi-los.

Podemos analisar que está bem claro na visão desses professores (**Tulipa, Antúrio e Lírio**) que a experiência, além de dar um suporte para a prática diária, consegue fazer com que o professor se adapte ao meio em que está inserindo. Porém fica visível que essa experiência deve ser refletida, atualizada.

O que podemos observar nas respostas dos **professores Crisântemo e Girassol** é uma experiência diferenciada das demais relatadas, pois os mesmos não conseguem definir exatamente o que o saber da experiência auxilia no desenvolvimento da aula, o que apenas é relatado pelo professor Girassol, de onde se extrai que a experiência ajuda a ter o conhecimento do perfil e estilo de cada aluno e de cada turma. Percebe-se que a experiência está enraizada no âmago da vivência profissional e que ajuda esse docente a adaptar-se, bem ou mal, ao seu ambiente de trabalho comporta e em constante transformação.

Eis suas assertivas:

“Com certeza eu acho assim ó, eu costumo dizer, ha muito tempo assim ó, que a prática e a teoria tem que andar junto tá, a teoria pela teoria só, não vale nada, e a prática sem a teoria cria uma prática deficiente eu acho que as duas coisas precisam andar juntas” (Prof. Crisântemo, 2013).

“Ah, com certeza a gente vai, a prática né a experiência né, vai fazendo com que a gente tenha esse conhecimento, do perfil de estilo de cada aluno de cada turma, ou como proceder com eles o que encaminhar, né encaminhar pra direção, supervisão pra educação especial, alguma coisa assim a gente vai tendo esse respaldo, eu acho que sim a experiência conta” (Prof. Girassol, 2013).

A fala do **professor Girassol** anda em sintonia com o que Tardif (2002) afirma, eis que o saber está somente do lado da teoria, ao passo que a prática ou é desprovida de saber ou portadora de um falso saber, baseado em crenças, ideologias, ideias preconcebidas (p.235). Complementa, ainda, afirmando que o saber é produzido fora da prática e sua relação com a prática. Por conseguinte só pode ser uma relação de aplicação.

Um exemplo que o autor nos passa, em especial a respeito das universidades do hemisfério sul é de que “os professores são vistos como aplicadores dos conhecimentos produzidos pela pesquisa universitária, pesquisa essa que se desenvolve, a maioria das vezes, fora da prática do ofício de professor” (TARDIF, 2002, p.235).

De acordo com Tardif (2002), a maneira como o professor resolve e assume os conflitos de autoridade na sala de aula com os alunos não pode reduzir a um saber instrumental, mas sim devem ser marcadas por suas próprias experiências, seus valores, suas emoções. (p.232), como afirma o professora Girassol ao dizer que a experiência faz com que se saiba como “proceder” com determinado grupo de alunos.

Ainda neste aspecto, a partir da fala dos professores é possível perceber uma experiência muito presente em seu dia-a-dia, no sentido do planejamento, e até mesmo em alguns momentos a improvisação.

Portanto, é louvável a resposta do **professor Lírio**, onde afirma que essa experiência deve ser refletida, e não apenas ter um esboço flexível de reflexão. Temos que dar destaque para esse trabalho do professor, pois ao mesmo tempo em que a experiência surge em suas práticas deve ter a combinação variável de outros elementos, não apenas diversos, mas diversificados, contraditórios e até estranhos entre si. Lembrando então que a experiência de cada um é também, de certa maneira, a experiência de todos.

E ainda conforme Tardif (2002, p.235), “hoje sabemos que aquilo que chamamos de teoria, de saber ou de conhecimento só existe através de um sistema de práticas e de atores que as produzem e as assumem”.

Ademais, parte-se para a última pergunta da entrevista, que na realidade consistiu em uma proposta, em que os professores poderiam sugerir uma formação continuada diferenciada na sua escola.

Obtiveram-se ações simples, mas que se fossem realmente executadas na prática evidentemente poderiam transformar esta realidade das reuniões pedagógicas.

Estas foram as respostas:

“Primeira coisa, antes de chegar na escola eu sou a favor que as formações continuadas sejam feitas em com os três escalas de instituições que existe, a particular, a publica, as duas a particular e a pública, que dentro da pública, a estadual municipal e federal, porque isso, ahn, o que eu percebo que muito se, se pesquisa nas escolas públicas em específico municipal e estadual e pouquíssimo se pesquisa em escola particular e federal... aqui específico na escola a formação continuada da educação física como eu vejo nos já fizemos uma vez e foi uma experiência muito positiva nos fizemos em forma de seminário e nos colocamos o nosso trabalho e nos como era feito para os outros professores, como funcionava, como trabalhava como se trabalha assim pra os outros professores...outra maneira aquele a gente já tentamos e ainda não conseguimos

operacionalizar ainda por falta de tempo é que como já faz algum tempo eu dou futsal feminino ou masculino é o único clube que é separado os outros todos são mistos né, e ginástica aeróbica como, tem colegas que já faz algum tempo que dão dança de salão outros que dão vôlei que dão basquete que nós realizássemos a formação continuada cada um contribuindo com o seu tema específico pro grande grupo pro geral do nosso grupo, então na realidade aquilo que nós fazíamos de forma paralela a uma formação continuada pré estabelecida que nós já fazia na sala de educação física ali no final de tarde no final da manhã nós usaria para uma formação continuada de fato que cada professor colocasse em suas especificidade do seu clube a contribuição para o grupo pros outros né, eu acho muito interessante o nosso grupo acha interessante entende isso, nos gostaríamos de fazer uma formação continuada para os outros professores relacionando né, o que se tem hoje de educação física no Cilon fazer uma retomada do que já mudou muito os professores ahn, é isso eu acho muito importante e considero que seria um avanço para cada professor” (Prof. Lírio, 2013).

“Em primeiro lugar quando pensei, na área eu não posso pensar só no componente educação física se nós estivéssemos relacionando só a educação física eu te diria que tranquilamente que a questão dos procedimentos metodológicos eles são cruciais, porque tenho que saber pra onde eu quero ir, porque que eu quero ir e como que eu vou chegar lá então isso preciso ter claro para uma área, dos conhecimentos básicos que cada componente precisa trazer e como articular todos esses saberes formais e não formais, creio que isso seria importante que é a nossa maior dificuldade para o todo” (Prof. Antúrio, 2013).

“Hoje, assim ó depende, se fosse os professores de educação física que, a prática dos nossos professores são muito boas, em relação a seria dois aspectos, só pra área da educação física ah, essa formação continuada seria mais pra nos ajustarmos ah parte teórica da pra gente adaptar o que que o Enem e o que tem de vestibular vão cobrar dos alunos se adaptar se a gente trocar mais experiências e consegui junta mais dados fazer mais conteúdo assim o da mais um padrão sobre essa parte assim, teórica da prática [...] um bem específico a parte teórica da Educação Física padroniza e os conteúdos e a, desenvolver melhor os conteúdos e na parte de códigos, a linguagem a gente discutir com as outras áreas vê onde os conteúdos perpassam os conteúdos das outras disciplinas e como integrar isso nas aulas do dia dia de todas as disciplinas” (Prof. Tulipa, 2013).

“Olha eu acredito que se tivesse pelo menos de vez em quando, uma específica para os professores de cada disciplina, e não de área como está sendo seria muito mais proveitoso eu acho assim, que a troca de experiência é algo muito valiosa a gente aprende muito com a experiência dos outros tá e mesmo que tenha ainda reuniões conjuntas eu acho interessante que tivesse específica de cada área. Olha eu acredito que teria que ser feito uma pesquisa como professores, para ver o interesse de cada um deles não essas coisas goela baixo não é comigo, acho que a gente tem que pesquisar vê qual é a necessidade do grupo pra depois a partir ai fazer uma fazer, ver o tema que vai aborda” (Prof. Crisântemo, 2013).

“Eu faria uma formação onde tivesse um dia para áreas específicas né, Temas específicos de inglês, português, de educação física de todas as áreas química, física historia geografia e faria também os temas interdisciplinares já que estamos nesta fase de transição né, da

interdisciplinaridade, né integração de áreas mais, eu faria assim e também faria uma um trabalho científico, a gente poderia começar por exemplo lá no início do ano ou de um, ano ou período de ano pra cá fazer pesquisas com as nossas turmas né fazer alguma pesquisa com eles, mostrar o rendimento deles a evolução deles, e que esses trabalhos fossem apresentados também nesse período de formação e que fosse feito uma revista uma publicação alguma coisa pra gente também se beneficiar disso, porque a gente sabe que as publicações são importantes nessa fase da gente, contam pontos pra nossa avaliação, eu acho que seria uma coisa perfeita, no meu ponto de vista todos iriam ganhar” (Prof. Girassol, 2013).

O que podemos analisar diante das respostas dos professores **Girassol, Crisântemo, Tulipa, Lírio e Antúrio** são três aspectos: primeiro que a formação continuada deveria ser, na visão dos sujeitos entrevistados, em alguns momentos separados por áreas, e conseqüentemente um momento de interdisciplinaridade de integração das demais áreas em forma de seminário, e que neste seminário os docentes de Educação Física tivessem a oportunidade de apresentarem artigos científicos de pesquisas que pudessem ser realizadas por eles mesmos durante o semestre como forma de avaliação também do desenvolvimento dos alunos, das capacidades, podendo ainda abordar neste seminário questões sobre os procedimentos metodológicos específicos da Educação Física.

O segundo aspecto é que essa formação, na opinião dos docentes, deveria ser realizada com as demais instituições de ensino, particulares e pública, municipais e estaduais.

Já o terceiro aspecto é que deveriam ser essas reuniões momentos de trocas de experiências, de saberes e de conhecimento entre todos os professores da escola, mas principalmente que não fossem impostas pelos governos e que ainda fosse debatido e perguntado o que realmente interessa ao professor. Contudo, não somente deveria ser debatido, questionado, mas sim que fossem criados novas possibilidades para a prática pedagógica de um todo.

Segundo Borges (2000), a busca de novas alternativas para a formação docente no ensino público deve pensar na estrutura organizacional das Secretarias, na importância desta formação e possibilidade concreta de inovação das práticas pedagógicas.

Longe de pretender que os pontos aqui levantados sejam totalizantes, vamos ao encontro do que Torres, (2006), ressalta que se espera que possam ampliar as relações dialogais entre os professores das demais áreas do conhecimento, os

membros diretivos fazendo da reunião pedagógica um espaço efetivo para a formação contínua dos educadores, e que todos assumam esse rico espaço de formação.

Na formação continuada pretendida pelos professores, os aspectos teóricos não são oferecidos arbitrariamente ou aleatoriamente ao professor, mas são criteriosamente escolhidos e inseridos em momentos oportunos, tendo em vista o objetivo de facilitar a compreensão do significado e dos obstáculos da sua prática docente, ajudando a encontrar soluções que permitam aperfeiçoá-la. Contudo o que se pode considerar é que as reuniões pedagógicas da escola se limitam a uma simples formação continuada avulsa, fragmentada e inconstante. Neste caso deveria ser contínua articulada e permanente, não podendo ser interrompida ao findar de cada curso ou projeto.

A efetivação dos cursos de formação de professores, embasados em propostas condizentes com o modelo interativo-reflexivo, propicia maior enriquecimento cultural e amplia a leitura da realidade. É uma proposta de formação continuada na qual a dinâmica consiste em trabalhos de grupos, estudos e pesquisas coletivas, inter-relações com a comunidade científica e, acima de tudo, acaba consolidando ações autônomas e singulares de cada sujeito em formação, tanto nas suas relações interpessoais, como nas relações pedagógicas e profissionais (IRION *et. al.*, 2003).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: possibilidades de novos caminhos

"A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar".¹⁰

Ao chegarmos ao final deste estudo, pensamos ser o momento de voltarmos à questão norteadora para podermos fazer algumas ponderações.

Entendemos ser esse o espaço para discussão e análise da formação continuada e sua relação com os saberes dos professores de Educação Física.

Sabemos que há uma grande fartura de produções científicas em periódicos em busca de uma classificação para o saber docente e que tal tem procurado organizar a pluralidade, a composição, a sua temporalidade e sua heterogeneidade nestes últimos vinte anos.

As classificações dos diversos autores, alguns expostos neste trabalho, nos passam a ideia da distinção da óptica conceitual e metodológica que sustentam essas pesquisas, pois são tão plurais, heterogêneas que é quase impossível um estudo comparativo entre as mesmas.

Buscamos, a partir disto, responder o questionamento inicial deste estudo que foi conhecer como estavam ocorrendo os momentos de formação continuada na Escola Cilon Rosa e a relação desses momentos com a (re)construção de saberes docentes de professores de Educação Física.

O que podemos considerar é que os momentos de formação continuada da escola estudada estão em uma fase que podemos chamar de adaptação, e uma delimitação de tempo para dar conta da nova proposta do Ensino Médio.

Portanto, ainda são desenvolvidos aqueles momentos de trocas e até mesmo de (re)construção de saberes, mas ainda, de acordo com o relato de um dos professores, estes estão um pouco precários, no sentido de que tais momentos possam ser realmente produtivos e que tenham uma fundamentação e uma reflexão acerca das dificuldades que os professores encontram na prática.

¹⁰ Autor: Eduardo Galeano. Fonte: <http://pensador.uol.com.br/frase/ODczMTQ/>

Ainda podemos considerar que alguns professores afirmaram que a formação continuada oferecida pela escola não supre totalmente as adversidades da práxis, insistindo na ideia de que a mesma deveria ser desenvolvida de uma forma diferenciada.

A formação continuada nas perspectivas colocadas por Alarcão (2001), Nóvoa (1992) e García (1999) vão ao encontro da proposta deste estudo, pois conforme o que os professores afirmaram, essa formação continuada necessitaria contemplar um programa que incluísse todo um conjunto de recursos diversos - não apenas cursos, seminários, simpósios, congressos, encontros, oficinas, mas também, trabalho pedagógico coletivo, estudos individuais - de maneira concatenada e ao longo da vida profissional.

Resta também uma ressalva no sentido de ter sido relevante constatar que os professores de Educação Física da escola estudada realizam encontros de formação específicos da área. De acordo com a visão dos autores citados acima, mesmo que a intensidade e a frequência destes momentos tenham diminuído com o tempo, é louvável a iniciativa dos docentes, bem como a demonstração de que quando se quer realmente modificar a prática, a busca por essa formação coletiva é muito mais eficaz.

Tentando responder o objetivo geral deste estudo, o qual era analisar a formação continuada dos professores de Educação Física de uma escola localizada na cidade de Santa Maria (RS), identificando os saberes docentes por eles (re)construídos na sua prática pedagógica, acreditamos que o trabalho conseguiu elucidar os saberes por eles (re)construídos, mobilizados e (trans)formados. Percebemos que os professores possuem saberes específicos de sua área, e que mobilizam e produzem no âmbito da sua prática diária.

A análise e interpretação dos dados obtidos nesta pesquisa nos permitiu considerar que os saberes docentes (re)construídos na prática dos professores são fundamentais para a atuação profissional, já que a formação inicial isolada pode não oferecer os subsídios necessários que a realidade proporciona, pois o dia-a-dia escolar muitas vezes é distante dos cursos de graduação.

Neste sentido, é por meio das práticas e relações pedagógicas que o professor manifesta os seus saberes, ou seja, não os coloca de uma forma homogênea, igualitária, mas prioriza-os e valoriza-os, conforme as necessidades postas pela realidade de sala de aula (TARDIF, 2002; AZAMBUJA, 2003).

Os resultados demonstraram que, em grande parte, os saberes nos quais os professores de Educação Física se apóiam dependem diretamente das condições sociais e históricas nas quais eles exercem seu ofício. Como podemos perceber, os saberes dos professores estão ligados às condições concretas próprias do trabalho na escola e que levaram os docentes a produzir conhecimentos.

Podemos perceber que a profissão docente exige certo número de saberes particulares, e que os sujeitos de outras áreas do conhecimento os possuem, mas de uma forma menos sistematizada e formalizada.

O que se espera com todas estas discussões, é o conhecimento do significado destes saberes individuais e coletivos, por meio da reflexão, problematização sobre a prática e a troca de experiências entre os pares, contribuindo para que as reuniões pedagógicas irem ao encontro realmente dos acontecimentos reais da escola.

E no caso da escola, salvo poucas exceções, o que se percebe é que os professores de Educação Física foram capazes de demonstrar o conhecimento dos significados destes saberes, tanto que tinham em mente, inclusive propostas de soluções para os problemas evidenciados por meio da reflexão e inclusive com indicações de necessidades na escolha de sua formação.

A intenção desta pesquisa não é responsabilizar o professor ou a escola quanto às falhas encontradas nas reuniões pedagógicas, mas sim intensificar os olhares da comunidade educativa para a importância da formação continuada dos professores, valorizando seus saberes, suas experiências e buscando compreender a profissão docente e as lacunas que ainda existem no processo formativo.

Há a necessidade de se romper com a concepção da escola apenas como um espaço para se ensinar ou transmitir conhecimentos. Temos que passar a perceber esse espaço como local de produção e (re)construção de conhecimentos e saberes.

Também se demonstra necessária a existência de pesquisas que avaliem os programas de formação continuada de professores. Por outro lado, novas formas de conceber a escola são uma via para pensar a formação continuada.

Em relação à configuração das reuniões pedagógicas, o que podemos considerar é que os professores sentiram a necessidade de uma formação que tenha, ora momentos específicos da sua área, ora momentos mais gerais com todas as áreas, mas alertam para que nesses momentos sejam desenvolvidos,

trabalhados questões da escola e da sua comunidade. Entretanto, o que fica bem evidenciado é a necessidade do trabalho coletivo que para alguns é insuficiente.

Destacamos a importância que os professores ressaltaram sobre a formação continuada, no sentido de que a mesma acontece em vários momentos, tanto intra quanto extraescolar, e que o interessante da formação continuada é “*quando nós procuramos ela e não quando ela nos é posta*” (Prof. Lírio). Aqui podemos perceber que, muitas vezes, acontece esta imposição de certos gestores, a partir de políticas públicas de formação que forçam os professores a participar, ou até alguns participam para a progressão no plano de carreira, o que nos faz refletir, pois até que ponto realmente as formações acontecem de forma voluntária com o objetivo de aperfeiçoamento e aprendizagem?

Mas, então, como deveriam ocorrer os momentos de formação continuada na visão dos professores de Educação Física da escola? Considerando uma das respostas de um dos professores, de uma maneira geral, gostaria que a formação continuada ocorresse a partir dos temas e assuntos por eles selecionados, e que fosse realizada uma pesquisa com os mesmos. Denotamos ainda que eles entendem que deveriam ter momentos separados por disciplinas, e posteriormente momentos interdisciplinares com as demais áreas, bem ainda que essa formação se desenvolvesse com toda a rede de ensino, tanto particular quanto pública, municipal e estadual.

Foi evidentemente manifestado o desejo de que as reuniões pedagógicas específicas da Educação Física se dessem em forma de seminário, para que pudessem pesquisar a própria prática, produzindo artigos para apresentar para as demais áreas e conseqüentemente construir um livro científico para publicação. Ainda seria dispensada uma atenção especial aos aspectos metodológicos da área, bem como o destaque da parte teórica para que a mesma consiga andar junto com a prática.

Finalizando as considerações sobre o primeiro eixo, o que fica evidenciado é que a formação continuada ainda está longe de atender a todos os anseios dos professores, pois mesmo que tenham encontros que abordem alguns temas específicos, como sexualidade, diversidade, o cotidiano dos alunos, ainda é burocrática, e acreditamos que continuará sendo burocrática até o momento em que os gestores e a comunidade escolar desenvolvam estratégias diferenciadas para que as políticas públicas possam pensar e planejar de uma outra maneira.

Contudo, como foi destacado por uma das colaboradoras “*se tem cada vez menos aulas de Educação Física e mais reuniões*” (**Prof. Crisântemo**), porém estas reuniões pedagógicas não acontecem no horário das aulas.

O que podemos elencar do segundo eixo é a relação dos professores com os saberes.

Quanto ao entendimento dos professores sobre o que são os saberes docentes, denotamos que todos os professores, de uma maneira simples, revelaram os saberes da classificação de Tardif, pois destacaram os saberes fruto da experiência, da vivência da prática pedagógica, que seriam os saberes experienciais. Ainda, relataram os saberes específicos de suas próprias disciplinas e do currículo da Educação Física, que seriam os saberes disciplinares e os saberes curriculares, e ainda que os saberes englobam uma visão ampla dos conhecimentos da formação, os quais seriam os saberes pedagógicos ou da formação profissional conforme tipologia do autor.

A partir destas constatações podemos afirmar que os professores de Educação Física da escola possuem o conhecimento dos saberes necessários à profissão docente, conforme a categorização de Tardif (2002), que foi o norteador do pensamento desta pesquisa.

Entretanto, mesmo que os professores possuam o conhecimento dos diversos saberes docentes que são essenciais para a prática, será que eles são os responsáveis pela forma como utilizam em determinadas ações práticas?

Neste sentido, a questão da mobilização dos saberes docentes por parte dos professores equivale apenas aos saberes específicos da sua área do conhecimento, ou ainda, de cada modalidade esportiva, e ainda são considerados os saberes da experiência, mas apenas uma reprodução e não uma (re)construção conforme as necessidades cotidianas.

Conhecer quais saberes são empregados na prática pedagógica implica conhecer os processos formativos dos docentes, para então compreender-se não só a construção mas também as suas mudanças em relação a sua atuação e aos saberes, que ora se destacam na ação pedagógica (AZAMBUJA, 2003).

Acreditamos que a questão mais importante no sentido de tentar responder ao objetivo geral deste estudo, foi saber como os professores da escola (re)construíam seus saberes docentes.

O que podemos destacar é que os mesmos (re)constroem seus saberes a partir do estudo continuado, do *feedback* realizado em suas aulas, da avaliação em relação aos acontecimentos da aula, da troca entre pares - alunos - e principalmente a partir da reflexão ou até mesmo como um professor definiu “*da inquietude*” pessoal e profissional, a fim de refletir sobre quais são os melhores instrumentos para utilizar nas diversas situações. Ainda percebemos que os professores repensam as situações do cotidiano baseadas na prática do exercício docente.

É neste sentido que, trazendo a matriz reflexiva para o âmbito escolar e, principalmente, para a prática docente de sala de aula, “faz-se necessária a formação continuada para que se reafirme e promova a melhoria na qualidade educativa e social” (AZAMBUJA, 2003, p.24).

Isto demonstra - e nos deixa bastante otimista - que os professores de Educação Física da escola realmente se dedicam ao seu ofício e ainda (re)constroem, (re)fazem, (trans)formam, refletem sobre seus conhecimentos, tanto consigo mesmo quanto com seus pares, mesmo ainda possuindo algumas limitações em relação à formação continuada oferecida pela escola.

Ponderando ainda alguns aspectos da relação destes saberes com os saberes da formação inicial, a grande parte dos professores consegue realizar esse gancho com os conhecimentos da formação inicial, alguns independente de disciplina e professores, pois não há como um sujeito compartimentalizar o conhecimento em gavetas, é necessário aproveitar as diferentes concepções para ampliar e fundamentar a prática docente, uma vez que o que se aprende na universidade é o inicial, e posteriormente o professor deve ir buscando se adaptar, se atualizar.

De uma forma bem implícita, é possível verificar que os professores retomam a todo o momento a importância da formação continuada para dar conta das necessidades que vão surgindo na prática diária.

Ainda nesta linha de pensamento, alguns professores destacaram a relação destes saberes em específico com determinadas disciplinas e professores, mas que conseguiram em algum momento utilizar nas demais disciplinas.

Por outro lado, a relação dos saberes se deu a partir da prática com os alunos, com os problemas que o professor obtinha na prática diária. Logo, não seria uma prática sem teoria e de um sujeito sem saberes?

Contudo alguns dos professores aqui pesquisados reconheciam em sua formação inicial os saberes docentes, muitas vezes em determinados professores de diferentes disciplinas, contribuindo para os conhecimentos específicos, mas ainda sentiram que faltou essa noção por parte de outros professores deixando, muitas vezes, algumas lacunas. O **professor Lírio** exemplifica de uma forma bem clara, ao dizer que na formação inicial as disciplinas estiveram presentes positivamente e outras negativamente.

Os professores afirmam que foi com a prática, com o tempo, que foram refazendo muitas coisas e aprendendo. Um dos professores foi bastante firme quando revelou que na graduação se tem muita teoria e pouca prática, e ainda afirma - talvez por ter iniciado desde o segundo semestre a ministrar aulas - que os acadêmicos ingressantes em um curso de Licenciatura em Educação Física já deveriam experienciar, desde o início, o meio escolar para não chegarem nos estágios sem saber o que fazer.

Sabemos que esta questão que o professor nos trouxe é bastante debatida no meio acadêmico, e até mesmo no escolar, mas como não constitui o foco do nosso estudo, apesar de relevante não será desenvolvida nesse momento.

O que podemos destacar também é que alguns professores não reconheciam estes saberes, ou melhor, no período da graduação não tinham claro a 'teia de conhecimentos' que os professores necessitam saber, para articular na ação docente. Esse termo 'teia' é o que Tardif nos traz como o amálgama de saberes necessários ao professor, que são os saberes disciplinares, saberes curriculares, saberes da formação profissional e os saberes experienciais.

O que salientamos de muito inspirador na fala destes sujeitos é que eles sentem a necessidade de buscar na formação continuada estes conhecimentos, que até então em sua formação inicial não foram supridos. Contudo, o que é muito importante, é que estes professores sentem essa necessidade, pois ainda temos professores que sabem que não possuem determinado conhecimento e não possuem o interesse em buscar uma formação continuada. Tais professores, os quais, há que se reiterar, não são os observados aqui, acabam por deixar as coisas como estão, o que em muitos casos irá intervir nas formações dos alunos.

O terceiro e quarto eixo são relacionados com as facetas da prática pedagógica e a formação de professores.

O que podemos concluir sobre a formação continuada é que segundo os professores estudados a mesma possui uma - grande - parte de questões administrativas e burocráticas que segundo os sujeitos auxiliam minimamente na práxis, e uma - pequena - parte de assuntos pedagógicos gerais, relacionados a comportamento de aluno, disciplina em sala de aula, adaptação ao novo Ensino Médio.

No entanto, acontecem reuniões específicas dos professores de Educação Física que questionam, debatem, elencam critérios de avaliação, de formas de planejamento, questões dos conteúdos, construção da prova integrada.

São nestes momentos de encontro entre alguns professores de Educação Física - já para alguns outros isto se torna humanamente impossível, pois trabalham em turnos diferentes e em outras escolas - que eles (re)constróem os saberes com seus pares. Eles possuem um núcleo comum e os professores abordam questões específicas da área, desenvolvem roteiros, programas para serem seguidos e após esses debates e construção ampliam para o restante dos professores. Porém, afirmam que ainda apenas estão engatinhando no sentido de que não possuem muito tempo para a realização.

O que ficou bem evidenciado é que para alguns professores, em algumas reuniões ocorrem atividades interessantes, as quais os professores conseguem utilizar em outras áreas, até mesmo fazer um 'link' com a Educação Física.

Este grupo de professores se mostrou bastante consciente no sentido da busca por formação quando não disponibilizados estes momentos na escola.

A partir destes aspetos da reunião pedagógica é que podemos afirmar que muitos professores se utilizam de várias metodologias, até mesmo muitas vezes não sabendo definir exatamente o que é uma metodologia pedagógica.

Porém, percebemos que a cultura corporal está bem presente na prática de uma professora, pois a mesma afirma que ela contempla de forma mais diferenciada toda a diversidade de conteúdos e de práticas que o professor necessita saber para articular seus conhecimentos na prática.

No mais, utilizam-se de instrumentos diferenciados como polígrafos e datashow, mas que ainda demonstra-se diversificado e interessante para o perfil de aluno de ensino médio que encontramos hoje nas escolas. É necessário reformular e (re)construir não só saberes mas também instrumentos e metodologias.

Alguns até afirmaram que aprenderam determinadas metodologias na graduação, mas com a experiência e dependendo da turma com que estão trabalhando é diferenciada a sua utilização.

Uma das constatações que chegamos é que os professores (re)constróem seus saberes docentes. Para alguns, dependendo da turma e/ou alunos com as quais estão trabalhando, conseguem reformular diferentes saberes. Já outros podemos afirmar que (re)constróem em todos os momentos, todos os locais, pois toda a oportunidade que lhes aparece é vista e analisada como uma forma de aprendizado, de troca de ideias até mesmo nos momentos informais.

Percebemos que todos os professores foram unânimes ao afirmar que o saber da experiência auxilia no desenvolvimento da prática. Isto fica claro e anda em igual passo com o pensamento de Tardif (2002).

A experiência para os professores auxilia no sentido de que ela dá ao professor a flexibilidade para saber lidar com as situações diárias, ainda ela é fundamental na profissão do professor, mas deve ser intensamente refletida, isto é muito necessário.

Ademais, a experiência é algo que vai sendo construído cotidianamente, dando uma visão diferenciada de coisas que são simples e que às vezes os professores não possuem o traquejo para entender e solucionar determinada situação. Ainda, ela dá a adaptação do professor ao ambiente escolar, bem como a segurança, irá dar a oportunidade de perceber mais rapidamente as necessidades, as carências, o conhecimento do perfil de cada aluno de cada turma. A experiência é definida como o termômetro da profissão.

Como o nosso objetivo era discutir essa formação continuada a partir do viés da (re)construção dos saberes docentes de professores de Educação Física, solicitamos aos sujeitos para que os mesmos sugerissem uma maneira de formação continuada que pudesse ser desenvolvida na escola, ou até mesmo como possibilidades para as demais redes de ensino.

A medida que, no ideal dos docentes, as propostas de formações continuadas diferenciadas seriam as mesmas, realizadas nas diversas redes de ensino tanto municipal, estadual, particular e federal, as formações poderiam ocorrer em forma de seminários para os demais professores das outras áreas do conhecimento, para que os mesmos conhecessem as atividades realizadas pela disciplina de Educação Física.

O que os professores sentem falta é de reuniões pedagógicas específicas da área onde pudessem abordar questões específicas, a questão dos procedimentos metodológicos, os conteúdos, e, uma reunião pedagógica mais interdisciplinar, onde então as outras áreas do conhecimento estariam presentes.

Entretanto não podemos entender e afirmar que a formação continuada é a única responsável pela melhoria da qualidade do ensino. Contudo, ela é parte importante nesse processo e deve ser planejada, organizada a partir das necessidades dos professores, da escola, e principalmente da comunidade, intensificando a sua continuidade para que os docentes se tornem conhecedores de sua profissão.

E essa melhoria vai ao encontro da proposta feita por um dos professores pesquisados, e que para nós, pesquisadores, é essencial. Trata-se da realização de pesquisas frequentes no âmbito escolar utilizando os alunos, professores, gestores, comunidade como os sujeitos de pesquisa e que após analisar todas as informações tivessem a possibilidade de apresentar os mesmos para o grande grupo em forma de artigos científicos, para após serem publicados em alguma revista, o que demonstra-se muito importante tanto para o conhecimento do desenvolvimentos e dos avanços dos alunos como para a questão de currículo dos professores, os quais, em meio às suas tensões, seus dilemas, suas rotinas muitas vezes não tem a possibilidade de participar de eventos, seminários, cursos para apresentarem suas teses.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. A escola reflexiva. In: ALARCÃO, I. (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p.15-30.

ANGELUCCI, C.B.; KALMUS, J.; PAPARELLI, R.; PATTO, M.H.S. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p.51 -72, jan./abr., 2004.

AZAMBUJA, G. Processos formativos da docência e suas implicações na prática pedagógica: cultura, representação e saberes. In: QUADROS, C.; AZAMBUJA, G. (Orgs.). **Saberes e dizeres sobre formação de professores na Unifra**. Santa Maria: Editora, 2003. p.19-31.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edição 70, 2008.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. 4. ed. Porto: Porto Editora, 1994. p.150-175.

BOMBASSARO, L.C. **As fronteiras da epistemologia**: como se produz o conhecimento. Petrópolis: Vozes, 1992.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, dez. 1997. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/sef/fundef/Ftp/leg/lein9394.doc>. Acesso em: 27 mar. 2013.

_____. **Parecer CNE/CP n.115** de 10 de agosto de 1999. Diretrizes Gerais para os Institutos Superiores de Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/p53.pdf>. Acesso em: 24 mai 2013.

_____. Ministério da Educação. **Lei n.10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 27 mar. 2013.

_____. **Parecer CNE/ CEB n.1/99**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores na Modalidade Normal em Nível Médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb001_99.pdf. Acesso em: 11 jan. 2014.

BORGES, A. da S. Análise da formação continuada dos professores da rede pública do ensino do Estado de São Paulo. In: MARIN, A.J. (Org.). **Educação continuada: reflexões, alternativas**. Campinas: Papyrus, 2000. p.39-62.

BORGES, C. A formação dos docentes de Educação Física e seus saberes profissionais In: BORGES, C.; DESBIENS, J.F. (Org.). **Saber, formar e intervir: para uma Educação Física em mudança**. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 157-190 (Coleção Educação Física e Esportes).

_____. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. **Revista Educação e Sociedade**, n.74, p.59-76, 2001.

BORGES, C. M. F. **O professor de educação física e a construção do saber**. Campinas: Papyrus, 1998.

CALDEIRA, A. M. S. A formação de professores de Educação Física: quais saberes e quais habilidades? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v.22, n.3, p.87-103, 2001.

CARVALHO, A. M. P. **A formação do professor e a prática de ensino**. São Paulo: Pioneira, 2003.

CAUDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A.M. de M.; MIZUKMI, M.G.N. (Orgs.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, 1996. p.139-165.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P.A. **Metodologia científica**. 4. ed. São Paulo: Makron Books, 1996.

CILON ROSA, Escola Estadual de Ensino Médio Cilon Rosa. Disponível em: <http://eeemcilonrosa.blogspot.com.br/>. Acesso em: 24 mai. 2013.

CORREIA, J. A. **Os “lugares comuns” na formação de professores: consenso e controvérsias**. Porto: Ed. ASA, 1999.

CRISTINO, A. P. da R. **Um olhar crítico-reflexivo sobre a formação continuada de professores de Educação Física da rede municipal de ensino de Santa Maria**

(RS), 2007. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2007.

CUNHA, M, I. da. O lugar da formação do professor universitário: o espaço da pós-graduação em educação em questão. **Revista Diálogo em Educação**. Curitiba v. 9, n. 26, p. 81-90, 2009.

_____. Docência como ação complexa. In: CUNHA, M.I da. (Org.). **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara: Junqueira & Marin / CAPES: CNPq, 2010.

DARIDO, S.C.; GALVÃO, Z.; FERREIRA, L.A.; FIORIN, G. Educação Física no ensino médio: reflexões e ações. **Revista Motriz**, Rio Claro, .5 n.2, p.138-145, dez., 1999.

DEMO, P. **Desafios modernos da educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

_____. **Metodologia da investigação em educação**. Curitiba: Ibpex, 2005.

DUBAR, C. Formação, trabalho e identidade profissionais. In: CANÁRIO, R. (Org.). **Formação e situações de trabalho**. Porto: Porto Editora, 1997. p.38–45.

FERREIRA, L. A. **Reencantando o corpo na Educação Física**: uma experiência com as práticas corporais alternativas no ensino médio. Rio Claro: Universidade Estadual Paulista, 2000.

_____. Ensinando e aprendendo na ação docente em Educação Física. **Revista Motriz**, Rio Claro, v.14, n.1, p.30-40, jan./mar., 2008.

FIGUEIREDO, Z. Uma experiência de formação de professores de educação física na perspectiva do formar-se professor. **Revista Pensar a Prática**. Goiânia, v.12, n.?, p.1-11, set./dez., 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, L.C. de. Em direção a uma política para a formação de professores. **Em aberto**, Brasília, n.54, abr./jun., 1992.

FRIGOTTO, G. As reformas educativas e o retrocesso democrático no Brasil nos anos 90. In: LINHARES, C. (Org.). **Os professores e a reinvenção da escola - Brasil e Espanha**. São Paulo: Cortez, 2001. p.57-80.

FUSARI, J. C. **A educação do educador em serviço**: o treinamento de professores em questão. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1987.

FUSARI, J. C.; RIOS, T. A. A formação continuada dos profissionais de ensino. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE A FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 3, 1994, São Paulo. **Anais...** São Paulo: UNESP, 1994. p.19-25.

_____. **O planejamento do trabalho pedagógico**: algumas indagações e tentativas de respostas. São Paulo. n. 8., p. 44-53 , 1998.

GARCÍA, C. M. Desenvolvimento profissional dos professores. In: GARCÍA, C.M. **Formação de professores** - para uma mudança educativa. Lisboa: Porto Editora, 1999. p.133-272.

_____. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2002.

GAUTHIER, C.; MARTINEAU, S.; DESBIENS, J.F.; MALO, A.; SIMARD, D. **Por uma teoria da Pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2. ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2006.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIROUX, H. A. Professores como intelectuais transformadores. In: GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais** - rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 157-177.

GODOY, A.S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v.35, n.3, p.20-29, mai./jun., 1995.

GHEDIN, E.; ALMEIDA, M.I.; LEITE, Y.U.F. **Formação de professores**: caminhos e descaminhos da prática. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

GUIMARÃES, V.S. **Formação de professores**: saberes, identidade e profissão. Campinas: Papyrus, 2004.

HERINGER, D.A.T.; FIGUEIREDO, Z.C.C. Práticas de formação continuada em Educação Física. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v.15, n.04, p.83-105, out./dez., 2009.

HERINGER, D.A.T. **Práticas de formação continuada de uma professora de Educação Física: ocultações, contradições e possibilidades**, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

HERNECK, H; MIZUKAMI, M.G.N. Desenvolvimento e aprendizagem profissional da docência: impacto de um programa de formação continuada. In: MIZUKAMI, M.G.N; REALI, A.M.M.R. **Formação de professores: práticas pedagógicas e escola**. EdUFSCar, 2002. p.315-337.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/> Acesso em: 14 mar 2013.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IRION, A. C. *et al.* A pesquisa no ofício do professor: saberes da prática investigativa. In: QUADROS, C.; AZAMBUJA, G. (Orgs.). **Saberes e dizeres sobre formação de professores na UNIFRA**. Santa Maria: Editora, 2003. p.75-82.

JUNIOR, M. S.; SANTIAGO, E.; TAVARES, M. **Currículo e saberes escolares: ambigüidades, dúvidas e conflitos**. Pro - Posições, Campinas, v.22, n. 1. p. 183 - 196, jan./abr. 2011.

KRUG, H. N. **A construção do conhecimento prático do professor de Educação Física**, 2001. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Santa Maria, 254f. Santa Maria, 2001.

KRUG, H. N. *et al.* O início da docência dos professores de Educação Física da rede municipal de Santa Maria. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, XII, 2007, Cachoeira do Sul. **Anais...** ULBRA: Cachoeira do Sul, 2007.

LEITE, L.P.; ARANHA, M.S.F. Intervenção reflexiva: instrumento de formação continuada do educador especial. **Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v.21, n.2, p.207-215, mai./ago., 2005.

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.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, M. Pesquisa em educação: apontamentos para uma epistemologia da prática In: GERALDI, C.M.G; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E.M.A. (Org.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado de Letras – Associação de Leitura no Brasil (ALB), 1998. p.23-32.

MALDANER, O. A. **A formação inicial e continuada de professores de química: professores/pesquisador**. Ijuí: Editora Unijuí, 2000.

MARIN, A.J. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. Cadernos Cedes, Campinas: Papyrus, n.36, p.13-20, 1995. In: ALTENFELDER, A.H. Desafios e tendências em formação continuada. **Construção Psicopedagógica**, São Paulo, v. 13, n.1, 2005.

MELLO, M.A; BASSO, I.S. Formação continuada de professor de Educação infantil na perspectiva histórico-cultural: a atividade mediada em processos colaborativos. In: MIZUKAMI, M.G.N; REALI, A.M.M.R. **Formação de professores: práticas pedagógicas e escola**. EdUFSCar, 2002. p.295-313.

MINAYO, M.C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

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 Ciência do Esporte**, Campinas: Colégio Brasileiro de Ciência do Esporte e Autores Associados, v.22, n.3, p.73-85, mai., 2001.

MOLINA NETO, V.; GUNTHER, M.C.C. A cultura do professorado de Educação Física das escolas públicas de Porto Alegre. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v.4, n.7, p.34-42, 1997.

MOREIRA, M.J.C. **Projeto professor nota 10 – um impacto na prática de formação continuada de professores no Distrito Federal, 2006**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2006.

MOREIRA, W.W. Repensar a formação profissional. In: PASSOS, S. (Org.). **Educação Física e esportes na universidade**. Brasília: SEED/ME/UnB/DF, 1988. p.263-275.

NASCIMENTO, M. das G. A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática. In: CAUDAU, V.M.F. (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1999. p.69-90.

NEGRINE, A. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A.N.S. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2010.

NUNES, C.M.F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, n.74, p.27-42, abr., 2001.

NÓVOA, A. 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, 1999.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992a. p.15-34.

PARDAL, L.A; MARTINS, A.M. Formação contínua de professores: concepções, processos e dinâmica profissional. **Revista Psicologia da Educação**, São Paulo, n.20, p.103-117, 1. sem., 2005.

PESTANA, S.M. de A.B. **Educação Física no Ensino Médio: uma proposta pedagógica**. Rio de Janeiro. p. 30-33. 2005. Disponível em: <http://www.confef.org.br/RevistasWeb/n4/artigo04.pdf>. Acesso em: 28 mai. 2013.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas profissão docente e a formação perspectivas sociológicas**. Nova Enciclopédia, 1993.

PÉREZ GÓMEZ, A. I.O pensamento prático do professor: A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 93-114.

PÉREZ GÓMEZ, A.I. A função do(a) professor(a) no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, J.G; PÉREZ GÓMEZ, A.I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes e identidade da docência. In: PIMENTA, S.G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez. 1999.

_____. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2000.

PUNTES, R. V.; AQUINO, O.F.; NETO, A.Q. Profissionalização dos professores: conhecimentos, saberes e competências necessárias à docência. **Revista Educar**, Curitiba, n.34, p.169-184, 2009.

PRETTO, N. de L.; RICCIO, N.C.R. A formação continuada de professores universitários e as tecnologias digitais. **Revista Educar**, Curitiba, n.37, p.153-169, mai./ago., 2010.

RIBAS, M.A.C.; MELLER, M.C. GONÇALVES, R.C. de A. Reflexão sobre a necessidade de uma revisão crítica na formação do professor de Filosofia. In: QUADROS, C.; AZAMBUJA, G. (Orgs.). **Saberes e dizeres sobre formação de professores na UNIFRA**. Santa Maria: Editora Unifra, 2003. p.107-115.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum a consciência filosófica**. 18. ed. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 2007.

SEVERINO, A.J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SHIGUNOV, V. Formação de professores de Educação Física: um estudo da dimensão afetiva. **Revista UNIMAR**, Maringá, v.16, n.1, p.243-257, 1994.

SILVA, M.A.O. O discurso dos professores sobre a formação continuada. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 24, 2001, Caxambú. **Anais...**, Caxambú, 2001. Disponível em: <http://24reuniao.anped.org.br/tp.htm> . Acesso em: 13 fev. 2014.

SILVA, S.P. **Saberes docentes e ação educacional em reconstrução na educação de jovens e adultos:** contribuições do pensamento complexo, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) – UNIJUÍ, Ijuí, 2005.

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

SOUZA, N.P. **A Educação Física Escolar no Estado de Goiás e a formação continuada de professores** - realidade e perspectivas, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

SCHON, D.A. Como um ensino prático reflexivo pode conectar os mundos da universidade e da prática. In: SCHON, D. **Educando o profissional reflexivo** - um novo desing para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre, Artmed, 2000. p.223-238.

SHULMAN, L. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de La nueva reforma. Profesorado. **Revista de Curriculum y formación del profesorado**, v.9, n.2, p.1-30, 2005.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n.13, jan./abr., 2000. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13_05_MAUICETARDIF.pdf>. Acesso em: 27 mai. 2013.

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

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber - esboço de uma problemática do saber docente. **Revista Teoria e Educação**, Porto Alegre: Pannonica Editora, n.4, p.215- 233, 1991.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v.21, n.73, p.1-37, 2000.

Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87313697013>>. Acesso em: 19 fev. 2014.

TORRES, R.M. Tendência da formação docente nos anos 90. In: WARDE, M. (Org.). **Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas**. São Paulo: PUC, 1998.

TORRES, S.R. Reuniões pedagógicas: espaço de encontro entre coordenadores e professores ou exigência burocrática? In: ALMEIDA, L.R; PLACCO, V.M.N.S. **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. 5. ed. São Paulo: Editora Loyola, 2006. p.45- 51.

THERRIEN, J. **O saber social da prática docente**. Fortaleza: Faculdade de Educação/Universidade Federal do Ceará, 1993.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introduzindo a pesquisa em ciências sociais – pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, p. 175 ,1990.

VIGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZANOTTO, M.A. do C. **A formação contínua como possibilidade do aprimoramento da ação de problematizar**: análise de uma proposta voltada para professor atuantes em Educação Especial, 2002. Tese (Doutorado em Educação do Indivíduo Especial) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2002.

APÊNDICES

Apêndice A - Questionário de pesquisa

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Mestranda: Fabiana Ritter Antunes

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

Objetivo: Analisar a formação continuada dos professores de Educação Física de uma escola de Santa Maria - RS, identificando os saberes docentes por eles (re) construídos na sua prática pedagógica.

Nome: _____

BLOCO I – FORMAÇÃO INICIAL

Unidade de Ensino: _____

Turno: () matutino () vespertino () noturno

Magistério:

() Sim () Ano de Conclusão: _____

() Não

Curso Superior:

() Não

() Sim () Ano de Conclusão: _____

() Área do Curso: _____

() Instituição: _____

BLOCO II – ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Condição profissional: () efetivo () contratado

Tempo de carreira: _____ano(s)

Tempo de carreira na escola atual: _____ano(s)

Número de escolas em que trabalha: _____

Série (s)/Ano(s) com os quais trabalha: _____

Turno(s) com os quais trabalha: _____

Carga Horária semanal: _____

BLOCO III – FORMAÇÃO CONTINUADA

Especialização:

() Não

() Sim () Ano de Conclusão: _____

() Área: _____

() Instituição: _____

() Bolsista: _____

Mestrado: Não Sim Ano de Conclusão: _____ Área: _____ Instituição: _____ Bolsista: _____**Doutorado:** Não Sim Ano de Conclusão: _____ Área: _____ Instituição: _____ Bolsista: _____**PERGUNTAS****1- Quanto a sua participação nas reuniões pedagógicas na escola:** participa. não participa.

- Em que situações não participa?

2- O que você entende que contribui para sua formação: encontros promovidos pela Secretaria. momento de estudo organizado no interior das escolas. momento de estudo em que você esteja presente.

- Outras considerações:

3- Quanto à sua formação pessoal: você aproveita todas as oportunidades que surgem. continua a estudar sempre, pois cabe a você investir em formação. não se sente motivado a qualquer iniciativa pessoal.

- Outras considerações:

4- Que outras formas de Formação Continuada você sugere:

Obrigada pela sua colaboração!

Apêndice B - Roteiro de entrevista semiestruturada

Roteiro de Entrevista Semiestruturada

Nome (opcional): _____

Sexo: F () M ()

Bloco 1 – Formação Continuada

1.1- Em sua opinião, a formação continuada disponibilizada em sua escola, supre as reais necessidades de sua prática pedagógica?

1.2- Você concorda que a formação continuada se configura em momentos pontuais, solitários e desvinculados de sua prática pedagógica? Por quê?

1.3- Em sua opinião, como deveriam ocorrer os momentos de formação continuada em sua escola?

1.4- O que você considera mais importante nos encontros de formação continuada?

1.5- Quais são os assuntos em geral, mais debatidos nos encontros de formação continuada de sua escola?

1.6- Os momentos de formação continuada em sua escola questionam e/ou debatem sobre as atitudes, os valores, as concepções individuais de cada professor? De que modo isto acontece?

Bloco 2 - Saberes Docentes

2.1- Defina de forma bem simples o que são saberes docentes?

2.2- Quais são os saberes que você mobiliza em sua prática diária?

2.3- Você acredita que existe relação entre os saberes docentes utilizados hoje com os conhecimentos que obteve em sua formação inicial?

2.4- Em sua formação inicial você reconhecia os saberes docentes que utilizava em suas atividades práticas?

2.5- Como você (re)constrói seus saberes docentes?

Bloco 3 - Ações da Prática Pedagógica

3.1- Descreva as ações pedagógicas que ocorrem durante os momentos de formação continuada.

3.2- Você acredita que a formação continuada desenvolvida em sua escola consegue elaborar estratégias para trabalhar com as questões referentes à dicotomia entre teoria e prática existente na Educação Física Escolar?

3.3- Você constrói em conjunto com outros docentes ações para melhoria da sua prática pedagógica?

3.4- Quais metodologias pedagógicas você utiliza em sua prática pedagógica?

Bloco 4- Realidade do Trabalho Docente

4.1- Você concorda que os saberes docentes também são (re)construídos durante a prática pedagógica?

4.2- Você acredita que o saber da experiência auxilia no desenvolvimento da sua aula?

4.3- Se você pudesse oferecer uma formação continuada diferenciada o que você sugeria?

Outros registros

ANEXOS

Anexo A – AUTORIZAÇÃO

Eu, Fabiana Ritter Antunes, RG _____, mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria/RS, matrícula _____, venho por meio deste, requerer à Escola Estadual Cilon Rosa, autorização para a realização da pesquisa referente ao desenvolvimento da dissertação de mestrado intitulada: “A (re)construção dos saberes docentes na formação continuada: um estudo de caso”, cujo objetivo geral é analisar a formação continuada dos professores de Educação Física de uma escola de Santa Maria-RS.

O período da realização das atividades da pesquisa será de Outubro de 2013 a Novembro de 2013.

O desenvolvimento da referida pesquisa, não acarretará qualquer ônus para a instituição. É garantido Escola Cilon Rosa o direito de receber esclarecimento e informações a qualquer dúvida relacionada com a pesquisa no decorrer da mesma, bem como, ter acesso a qualquer momento da análise e interpretação das informações obtidas e aos resultados finais.

Santa Maria, ____ de _____ de 2013.

Hugo Norberto Krug (Orientador)

Fabiana Ritter Antunes (Pesquisadora)

Diretor(a) Escola Cilon Rosa

Anexo B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Título do Projeto: A (re) construção dos saberes docentes na formação continuada: um estudo de caso.

Pesquisador responsável: Prof. Dr. Hugo Norberto Krug

Autora: Fabiana Ritter Antunes

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria – Departamento de Metodologia do Ensino do Centro de Educação (UFSM/MEN/CE).

Telefone para contato: (55) 99996303

Endereço: Cidade Universitária - Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria - Sala 3280A.

Convidamos o(a) prezado(a) professor(a) a participar deste estudo, o qual tem como objetivo analisar a formação continuada dos professores de Educação Física de uma escola de Santa Maria- RS, identificando os saberes docentes por eles (re) construídos na sua prática pedagógica.

Este estudo justifica-se pela importância em se estudar o processo de formação continuada no contexto escolar.

Para se atingir o objetivo desta pesquisa faz-se necessário a realização de entrevistas com os professores de Educação Física fim de se adquirir informações para a discussão da presente temática.

Será importante a gravação das entrevistas, se assim aceitarem os sujeitos, para não se perder detalhes importantes das suas falas. Após a realização das entrevistas, elas serão transcritas e devolvidas aos sujeitos, para que esses possam incluir, excluir ou reescrever os seus depoimentos.

O material coletado através das entrevistas será utilizado exclusivamente com caráter científico, sendo lidas apenas pelo pesquisador responsável e pela autora da pesquisa, estando estes, responsáveis por qualquer extravio ou vazamento das informações confidenciais.

O anonimato dos sujeitos será preservado em quaisquer circunstâncias previstas nesta pesquisa, sendo esses livres para desistirem de participar da pesquisa a qualquer momento, sem que isso venha a prejudicá-los, não gerando prejuízos morais, físicos ou custos aos mesmos.

Quanto aos benefícios da pesquisa, objetiva-se contribuir com a formação continuada dos professores da rede escolar, pois ao mesmo tempo em que se analisa como está acontecendo os processos de formação continuada, se busca promover uma análise dos saberes docentes mobilizados entre pares e ímpares no contexto educativo. Essa análise poderá ainda, questionar ou indagar os programas de formação tanto do Município quanto do Estado, onde se poderão promover mudanças significativas na formação continuada de professores de Educação Física.

Desde já, informamos que se pretende divulgar os resultados encontrados nesse estudo em periódicos e eventos da área da Educação e/ou Educação Física.

Mesmo não sendo a nossa intenção, esse estudo poderá trazer algum constrangimento aos sujeitos do estudo, mas que serão amenizados pelo tratamento ético que teremos com os mesmos.

A autora compromete-se em esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida ou questionamento que os sujeitos venham a ter no momento da pesquisa ou,

posteriormente, através dos telefones: 55-99996303 ou por e-mail fabizeenhaa@yahoo.com.br

Após ter sido devidamente informado (a) de todos os aspectos desta pesquisa, seus propósitos, procedimentos e garantias de confidencialidade e ter esclarecido minhas dúvidas, eu

_____ ,
concordo voluntariamente em participar deste estudo e autorizo a realização de entrevista sobre a temática proposta, podendo retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo.

Assinatura e CI do entrevistado: _____

Declaramos, abaixo assinado, que obtivemos de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa para a participação no estudo.

Assinatura do pesquisador responsável: _____
CI 8005150357

Assinatura da autora do estudo: _____
CI 7083522966

Santa Maria, ____ de _____ de 2014.

Anexo C – Termo de Confidencialidade

Título do projeto: A (re)construção dos saberes docentes na formação continuada: um estudo de caso

Pesquisador responsável: Prof. Dr. Hugo Norberto Krug.

Instituição/Departamento: MEN/CE/UFSM

Telefone para contato: (55) 99996303

Local da coleta de dados: Centro de Educação Física e Desportos (CEFD/UFSM).

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos sujeitos cujos dados serão coletados através de gravação em áudio vídeo. Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas na UFSM, no Centro de Educação, na Sala 3280A, por um período de cinco anos sob a responsabilidade da pesquisadora responsável. Após este período, os dados serão destruídos.

Santa Maria,de de 2014.

.....
Fabiana Ritter Antunes – CI 7083522966