

**REDE DE AUTO-FORMAÇÃO PARTICIPADA
COMO FORMA DE DESENVOLVIMENTO
DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

por

Hugo Norberto Krug

Tese apresentada ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Ciência do Movimento Humano, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do grau de **Doutor em Ciência do Movimento Humano.**

PPGCMH

Santa Maria, RS - Brasil

2004

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação Física e Desportos
Programa de Pós-Graduação em Ciência do Movimento Humano**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a Tese de Doutorado

**REDE DE AUTO-FORMAÇÃO PARTICIPADA
COMO FORMA DE DESENVOLVIMENTO
DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

elaborada por
Hugo Norberto Krug

como requisito parcial para a obtenção do grau de
Doutor em Ciência do Movimento Humano

COMISSÃO EXAMINADORA:

**Dr^a Carmen Maria Andrade - FAMES
(Presidente/Orientadora)**

Dr. Fábio da Purificação de Bastos - UFSM

Dr. Flávio Medeiros Pereira - UFPEL

Dr^a Soraia Napoleão - UFSM

Dr^a. Maria Beatriz Fioravante Gorski - FAMES

Santa Maria, dezembro de 2004.

DEDICATÓRIA

Esta Tese é dedicada às duas mulheres de minha vida.

A primeira, minha querida mãe,

BRINALDA,

que tanto insistiu e sacrificou-se

para que todos os seus filhos estudassem

e assim tivessem mais oportunidades na vida.

A segunda, minha amada esposa,

MARILIA,

que sempre me estimulou a ser cada vez mais...

esposo, parceiro, pai e profissional.

São duas mulheres

que compartilharam suas vidas comigo,

que com suas dedicações e empenhos

contribuíram para a construção

do meu CAMINHO...

de nossas vidas.

ELAS SÃO A MINHA REDE!

MUITO OBRIGADO.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar minha profunda gratidão às várias pessoas que me apoiaram durante minha caminhada na construção deste trabalho. Foram muitas, algumas, agiram de maneira mais direta, outros não, mas todos possuem a sua importância. Desta forma, agradeço de uma maneira especial.

- À minha orientadora Prof^a Carmen Maria Andrade pela oportunidade, confiança, apoio e amizade. Sua ação foi determinante para que este momento acontecesse.
- À Universidade Federal de Santa Maria, em especial ao Centro de Educação Física e Desportos pela oportunidade de participação neste Doutorado.
- Aos membros da banca examinadora, pelo interesse e disponibilidade.
- Aos meus amados Marília e Rodrigo pelo permanente incentivo e carinho.
- Aos professores de Educação Física que participaram desta investigação, pela recepção, apoio e parceria.
- Aos amigos de todas as horas, que são poucos, agradeço a convivência e a amizade.
- Às pessoas que me ensinaram e passaram a energia necessária, bem como lançaram os múltiplos desafios para que eu pudesse ousar, construir-me durante este processo.

MUITO OBRIGADO!

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	x
CAPÍTULO I – INTRODUZINDO A REDE.....	1
CONTEXTUALIZANDO A REDE.....	2
OBJETIVOS.....	8
Objetivo geral.....	8
Objetivos específicos.....	9
JUSTIFICANDO A REDE.....	9
CAPÍTULO II – EXPONDO AS BASES TEÓRICAS DA REDE.....	12
A FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA.....	13
Formação inicial.....	15
Formação continuada.....	16
Modelos de formação continuada.....	18
OS PERCURSOS E CICLOS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL.....	22
O desenvolvimento profissional através de partilha de saberes.....	30
CAPÍTULO III – EXPLICITANDO A METODOLOGIA DE CONSTRUÇÃO DA REDE.....	37
A OPÇÃO METODOLÓGICA: ESCOLHENDO A FORMA DE CONSTRUÇÃO DA REDE.....	38

O CONTEXTO: MONTANDO O CENÁRIO DA REDE.....	40
OS PARTICIPANTES: O ELENCO DA REDE.....	40
AS ESCOLAS E AS AULAS: O PANO DE FUNDO DA REDE.....	41
OS INSTRUMENTOS: BUSCANDO AS FERRAMENTAS PARA TECER A REDE.....	41
As observações de aulas: os bastidores da rede.....	41
As filmagens de aulas: um recurso estratégico da rede.....	42
Os encontros reflexivos: o palco da rede.....	43
O diário de campo: o registro da rede.....	44
OS MOMENTOS: TECENDO A REDE.....	45
AS INFORMAÇÕES: ANÁLISE DA REDE.....	46

CAPÍTULO IV – APRESENTANDO OS RESULTADOS: TECENDO A REDE.....	47
OS PRIMEIROS PASSOS DA REDE: A ORGANIZAÇÃO E O FUNCIONAMENTO.....	48
O PRIMEIRO CICLO DA ESPIRAL REFLEXIVA.....	56
O SEGUNDO CICLO DA ESPIRAL REFLEXIVA.....	68
O TERCEIRO CICLO DA ESPIRAL REFLEXIVA.....	85
O QUARTO CICLO DA ESPIRAL REFLEXIVA.....	94
O QUINTO CICLO DA ESPIRAL REFLEXIVA.....	103
O SEXTO CICLO DA ESPIRAL REFLEXIVA.....	109
O SÉTIMO CICLO DA ESPIRAL REFLEXIVA.....	119
O OITAVO CICLO DA ESPIRAL REFLEXIVA.....	123
O NONO CICLO DA ESPIRAL REFLEXIVA.....	128
O DÉCIMO CICLO DA ESPIRAL REFLEXIVA.....	134

O DÉCIMO PRIMEIRO CICLO DA ESPIRAL REFLEXIVA.....	139
O DÉCIMO SEGUNDO CICLO DA ESPIRAL REFLEXIVA: ESPANDINDO A REDE.....	154
CAPÍTULO V – CONCLUINDO: CONSOLIDANDO A REDE.	160
PROJETANDO A CONTINUIDADE DA REDE: O DÉCIMO TERCEIRO CICLO DA ESPIRAL REFLEXIVA.....	161
ABORDANDO A TECETURA DA REDE: SERÁ POSSÍVEL UMA SÍNTESE?.....	163
1º Momento: O despertar da necessidade de desenvolvimento pessoal.....	164
2º Momento: O despertar da necessidade de desenvolvimento profissional.....	166
3º Momento: O despertar da necessidade de desenvolvimento organizacional.....	170
RELATANDO AS CONTRIBUIÇÕES DA REDE PARA OS PROFESSORES.....	172
AS LIÇÕES PROPORCIONADAS PELA REDE.....	182
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	196

RESUMO

Tese de Doutorado
Programa de Pós-Graduação em Ciência do Movimento Humano
Universidade Federal de Santa Maria

REDE DE AUTO-FORMAÇÃO PARTICIPADA COMO FORMA DE DESENVOLVIMENTO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA

AUTOR: HUGO NORBERTO KRUG

ORIENTADORA: Dr^a CARMEN MARIA ANDRADE

Santa Maria, dezembro de 2004.

Este estudo objetivou construir uma rede de auto-formação participada entre professores de Educação Física, promovendo a interlocução de saberes docentes e dinamizando o desenvolvimento profissional no âmbito da formação continuada, da produção e divulgação de novos saberes. A opção metodológica foi a investigação-ação e seguiu um esquema de ciclos espiralados. Os participantes foram, inicialmente, vinte e quatro professores de Educação Física das redes de ensino municipal, estadual e particular da cidade de Santa Maria (RS). Diversos instrumentos foram utilizados, mas os encontros reflexivos destacaram-se como o principal. Todas as informações foram registradas em um diário de campo. A dinâmica para apresentar o processo de investigação-ação foi descrever os ciclos da espiral reflexiva. Foram desenvolvidos doze ciclos, cada um contendo problema, estratégia, ação e avaliação diferentes, mas inter-relacionados entre si. Para concluir, e provavelmente seja inadequado ter esta denominação, destacamos que não a supomos terminada, e sim, vemos como sendo um momento de ser posta ou exposta, considerando que ela pode dar-se momentaneamente como encerrada. Entretanto, aqui de fato, estamos considerando que este término, já apresenta condições de que seja continuada. É o décimo terceiro ciclo da espiral reflexiva que se projeta como uma seqüência, um tanto não prevista inicialmente. Convém salientar que este tipo de investigação-ação pode ter inúmeros desdobramentos. O que se projeta agora é a busca da construção de uma escola reflexiva como palco do desenvolvimento profissional dos professores. Mas, a trajetória de aproximadamente dois anos de realização desta investigação-ação possibilitou-nos aprender as seguintes lições: 1) O desenvolvimento profissional do professor se efetiva na prática docente; 2) O desenvolvimento profissional do professor ocorre mediante a reflexão sobre a prática; 3) O desenvolvimento profissional do professor ocorre juntamente com o desenvolvimento de sua capacidade crítica; 4) Inovar e aceitar desafios são características do desenvolvimento profissional do professor; 5) A profissionalização do professor preocupado com o desenvolvimento profissional está associada a aquisição de fundamentos teóricos cada vez mais sólidos; 6) Os grupos constituem importante fator de desenvolvimento profissional do professor; e 7) O desenvolvimento profissional do professor conduz à auto-determinação e autonomia cada vez maiores.

ABSTRACT

Doctorate Thesis
Post-Graduation Program in Science of the Human Movement
Federal University of Santa Maria

SELF-FORMATION NETWORK AS A FORM OF DEVELOPMENT OF THE PHYSICAL EDUCATION PROFESSIONAL

AUTHOR: HUGO NORBERTO KRUG

ADVISER: Dr^a CARMEN MARIA ANDRADE

Santa Maria, december of 2004.

The purpose of the present study was to build a self-formation net between Physical Education teachers, making possible the teaching knowledge interlocution as well as the dynamism of the professional development in the range of continuous formation, production and new knowledge spreading. Investigation-action was the methodological choice and has followed a spiral cycles scheme. Firstly, the participants were twenty-four Physical Education professors of the state and particular teaching net of the city of Santa Maria (RS). Several instruments were used, but the main one was the reflexive meeting. All information have been recorded in a field diary. The dynamic to present the investigation-action process was to describe the cycles of the reflexive spiral. Twelve cycles have been developed, containing each one different but inter-related problem, strategy, action and valuation. To conclude, and probably that is an inadequate denomination, we emphasize that dynamic is not finished, but rather, we understand it as a moment of being exposed taking in to account that it can be temporarily closed. However, we are considering here that this end presents conditions to be continued. It is the thirteen cycle of the reflexive spiral being projected as a sequence not previously foreseen. Is interesting to point out that this kind of investigation-action may have a several divisions. Now is projected an attempt of construction of a reflexive school as stage of the teacher's professional development. Nevertheless, the trajectory of two years of development of this investigation-action help us to learn the following lessons: 1) Teacher's professional development carry out in teaching practice; 2) Teacher's professional development occur through the reflection over practice; 3) Teacher's professional development occur along with its critic capacity development; 4) Innovate and accept challenges are characteristics of the teacher's professional development; 5) The professionalisation of the teacher worried about the professional development is linked to the achieve of stronger theoretical bases; 6) The groups make up an important teacher's professional development factor; and 7) Teacher's professional development leads to a crescent self-determination and autonomy.

APRESENTAÇÃO

Falar em Educação Física. Estar presente na escola básica é para mim muito aconchegante. É estar em casa. Lar doce lar. São vinte e quatro anos vivendo a Educação Física. Foram quinze anos trabalhando em escolas públicas de ensino básico como professor de Educação Física. São mais nove anos como professor universitário vivendo a escola básica através de atividades de ensino, pesquisa e extensão. Esta atuação direta e/ou indireta na escola básica, impede que me acusem, os mais afoitos, de que estou distante da escola e que tenho proposto para esta mesma instituição de ensino “coisas” irreais, fora do normal, não aplicáveis.

Pelo contrário, me propus a desenvolver um trabalho de integração universidade-escola básica, abordando com franqueza, os problemas e as dificuldades que os professores vivenciam. Eu inclusive os vivenciei e ainda os vivencio. E, por isso, é que procurei enfatizar a formação continuada numa perspectiva de desenvolvimento profissional.

Assim, preocupando-me com o desenvolvimento profissional do professor é que passei a trabalhar a temática: **“Rede de auto-formação participada como forma de desenvolvimento do profissional de Educação Física”**.

Através de uma investigação-ação busquei encontrar, no cotidiano escolar, possibilidades de redimensionar a minha própria prática enquanto professor responsável pela formação de outros professores, bem como a prática dos professores de Educação Física escolar.

Os pressupostos que fundamentam esta investigação encontram-se baseados nas contribuições do “ensino reflexivo” que possui uma visão interacionista/construtivista da realidade.

A presente tese foi estruturada em cinco capítulos.

No primeiro capítulo, que se intitulou “**Introduzindo a rede**”, abordamos a contextualização, os objetivos e a justificativa deste estudo.

O segundo capítulo, denominado “**Expondo as bases teóricas da rede**”, contemplou a base teórica de sustentação da investigação, onde destacou-se a formação profissional em Educação Física, os percursos e ciclos de desenvolvimento profissional, bem como o desenvolvimento profissional através de trocas de experiências.

No terceiro capítulo, intitulado “**Explicitando a metodologia de construção da rede**”, descrevemos a opção metodológica, o contexto, os participantes, os instrumentos, os momentos de ação e a forma de análise das informações.

O quarto capítulo, denominado “**Apresentando os resultados: tecendo a rede**”, foi onde procurou-se sintetizar os acontecimentos de todos os ciclos da espiral reflexiva.

“**Concluindo: consolidando a rede**” foi a denominação do quinto capítulo, que de certo modo, foi o resultado da investigação-ação.

Finalizando, apresentei as “**Referências bibliográficas**” que deram sustentação teórica para esta investigação.

Gostaria de ressaltar que a presente tese não representou o final da investigação, mas a culminância de um processo que momentaneamente deve ser encerrada para ser posta ou exposta, objetivando apresentar o que conseguimos, mas dando sinais de sua continuação.

CAPÍTULO I

INTRODUZINDO A REDE

CONTEXTUALIZANDO A REDE

Estamos num momento temporal em que várias discussões estão ocorrendo sobre práticas inovadoras na formação de professores e suas conseqüentes aplicações. Desta forma, existe a necessidade da universidade prestar atenção também às mudanças processadas na educação brasileira e de provocar reflexões à obtenção de uma visão mais rica de desenvolvimento profissional docente, para atender a demanda das exigências da sociedade atual.

Segundo Nóvoa (1995a) a formação deve estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Nesse sentido, devemos valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas.

Também Schön (1995) destaca que as renovadas práticas de formação trazem ao centro do palco o professor e seu papel na construção de si e do seu conhecimento. Para tanto, uma nova tendência é a formação de professores reflexivos, entendendo o professor como intelectual em um processo contínuo de formação de si próprio e de seu conhecimento. A esse respeito, Pimenta (2000: p.31) esclarece que:

“A formação de professores na tendência reflexiva se configura como uma política de valorização do

desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares, uma vez que supõe condições de trabalho propiciadoras da formação como contínua dos professores, no local de trabalho, em redes de auto-formação, e em parceria com outras instituições de formação. Isso porque trabalhar o conhecimento na sociedade da multimídia, da globalização, da multiculturalidade, das transformações nos mercados produtivos, na formação dos alunos, crianças e jovens (...) requer permanente formação, entendida como resignificação identitária dos professores".

Para Sá-Chaves (2001: p.94) a reflexão é a capacidade de produzir novas formas de humanização, porque, da humanização, é que emerge "a dimensão do agir coletivo, capaz de congrega energias e saberes, capaz de gerir as dissonâncias conceituais, práticas e pessoais".

Esse entendimento remete à natureza da reflexão, confirmando sua perspectiva coletiva e individual, abordada por Kemmis (apud Brzezinski, 2001), que a dimensiona nas seguintes proposições: (a) não é um processo psicológico puramente interior, mas um processo orientado para a ação e faz parte da história; (b) não é um processo puramente individual, mas um processo social; (c) está a serviço dos interesses humanos, sendo um processo político; (d) dá forma à ideologia, essa por sua vez dá forma à reflexão; e (e) é uma prática que expressa o poder do homem para reconstruir a vida social por meio da comunicação (diálogo), na tomada de decisões e na ação social.

Ao se repensar a formação inicial e continuada de professores na sociedade do conhecimento, torna-se necessário, cada vez mais, o trabalho do professor enquanto mediador no processo educativo. Desta forma, não é mais possível pensar a formação inicial como um conjunto de disciplinas que compõem uma grade curricular, nem mesmo considerar que os

programas de atualização pedagógica e os cursos de aperfeiçoamento configuram a formação continuada, pois desconsideram o lócus de desenvolvimento da prática pedagógica.

A prática da formação, tanto inicial como continuada, precisa centrar-se em uma perspectiva de formação-ação, como afirma Nóvoa (1995a), que a formação não é qualquer coisa prévia à ação, mas que está e acontece na ação. Ou seja, toda prática de formação necessita partir do triplo movimento proposto por Schön (1995) - a reflexão antes, durante e após a ação. Tanto a formação inicial como na formação continuada, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática, pois "é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática" (Freire, 1998: p.43-44).

Daí, Nóvoa (1995a) e Schön (1995) afirmam, com muita propriedade, que a formação continuada não pode ser dissociada da ação, nem a formação inicial pode ser definida a priori da ação. Assim, pensar a formação é pensá-la como um continuum, que só é possível quando o processo de formação configura um movimento que entrelaça em uma só rede, a formação continuada e a formação inicial, rompendo a hierarquia tradicional, de primeiro a teoria e depois a prática.

Na perspectiva de Nóvoa (1995a) a auto-formação participada torna-se relevante à medida que a formação é assumida como um processo interativo e dinâmico, e a troca de experiências e saberes consolidam espaços de formação mútua. Nessa orientação, a auto-formação "(...)" envolve uma estratégia pessoal, heurística, em que a experimentação e a reflexão como elementos auto-formativos desempenham um papel de

primordial importância e assenta na ideia de que ninguém pode educar o formando se ele não se souber educar a si próprio" (Alarcão, 1996a: p.20).

É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes, uma vez que reelaboram os conhecimentos iniciais em confronto com suas experiências práticas (Pimenta, 2000). O trabalho coletivo evidencia que cada professor-participante é importante um para o outro tanto quanto o mediador, pois o grupo é o meio pelo qual podem emergir no mundo aprendendo novos hábitos de pensamento e ação (Schön, 1998).

Em colaboração com essa ideia, Nóvoa (1995a: p.25) esclarece que a formação exige reflexividade crítica:

"A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência".

Em termos de identidade profissional, há que se mobilizar os saberes da experiência, os saberes específicos e os saberes pedagógicos em uma constante articulação com os desafios da prática cotidiana, à medida que "a formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica de sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas" (Nóvoa, 1995a: p.28).

A formação reflexiva trata-se de uma formação que articula a prática, a reflexão, a investigação e os conhecimentos teóricos requeridos para

promover uma transformação no fazer pedagógico. Freire (1998: p.24) amplia a significação da reflexão, ao apontar que "a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria-prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo". Portanto, esta é uma estratégia para melhorar a formação de professores, uma vez que pode aumentar a sua capacidade de enfrentar a complexidade, as incertezas e as injustiças no local de trabalho e/ou na sociedade.

Em uma visão construtivista, os professores têm uma maneira particular e profissional de ver o mundo e de construí-lo e mantê-lo como o vêem, à medida que os profissionais respondem as zonas indeterminadas da prática (complexidade, incerteza, singularidade, variabilidade e conflito de valores), sustentando uma conversação reflexiva com os materiais de suas situações, eles refazem parte de seu mundo prático e revelam, assim, os processos normalmente tácitos de construção de uma visão de mundo em que baseiam toda a sua prática (Schön, 1998).

Segundo Garcia (1995), John Dewey foi o precursor da concepção de ensino reflexivo, entendendo a aquisição do saber como fruto da reconstrução da atividade humana a partir de um processo de reflexão sobre a experiência, continuamente repensada e reconstruída. Assim como ele, diversos autores têm identificado três tipos de atitudes necessárias para um ensino reflexivo: mentalidade aberta, responsabilidade intelectual e entusiasmo. Tais atitudes configuram-se como sendo o foco da formação de professores, que propicia a possibilidade de aquisição de um pensamento comum e/ou próprio de práticas reflexivas.

Toda a diversidade de idéias apresentadas a respeito da formação de professores reflexivos reforça uma nova abordagem para o processo de

formação, que supera as barreiras do tradicional remetendo-se a um trabalho contextualizado, coletivo, interativo e dinâmico, com vistas a despertar no professor em formação o interesse pelo aprender a pensar em rede, em que "ele comporta-se mais como um pesquisador tentando modelar um sistema especializado do que como um especialista cujo comportamento é modelado" (Schön, 1998: p.39). Esta visão alicerça-se no pressuposto de que o conhecimento é construído nas interações e vivências sociais e na busca de respostas às perguntas intrapessoais (Vygotsky, 1988).

Na opinião de Pérez Gómez (2001) a partilha de saberes requer a participação de vários profissionais que vão se integrando no processo de indagação e diálogo, e, este processo é um instrumento privilegiado de desenvolvimento profissional, porque exige um momentos de reflexão cooperativa; porque enfoca a análise conjunta de meios e fins na prática; porque propõe a transformação da realidade mediante a compreensão prévia e a participação dos agentes no planejamento, no desenvolvimento e na avaliação de estratégias de mudança; porque propicia, enfim, um clima de aprendizagem profissional baseado na compreensão e orientação para facilitá-la.

Desta forma, ao pretendermos realizar um estudo com tal contexto, buscamos uma profissionalidade docente via processo de ação e de reflexão colaborativa, cooperativa, de indagação, na qual o professor aprende a ensinar e ensina porque aprende, intervindo para mediar e não para impor nem substituir a compreensão dos alunos e, ao realizar reflexões a respeito das intervenções, exerce e desenvolve sua própria compreensão. Assim, os

docentes concebem sua prática como um processo de interminável e aberta reflexão e ação compartilhada.

Esta perspectiva temática nos leva a apresentar o seguinte foco de investigação:

A CONSTITUIÇÃO DE UMA REDE DE INTERAÇÕES E DE
MEDIAÇÕES ENTRE PROFESSORES E PESQUISADOR PARA
DINAMIZAR O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL.

Ainda consideramos de fundamental importância destacar que, particularmente, a formação de professores de Educação Física (inicial e continuada) é palco de múltiplas e variadas críticas na literatura especializada (Freitas, 1992; Darido, 1995; Krug, 1996a; 2001), e assim sendo, o proponente deste estudo, como professor formador destes profissionais, decidiu aí centralizar suas ações.

OBJETIVOS

A abordagem teórica desenvolvida na "contextualização da rede" apóia e alicerça a proposta de pesquisa com os seguintes objetivos:

Objetivo geral

Construir uma rede de auto-formação participada entre professores de Educação Física, promovendo a interlocução dos saberes docentes e dinamizando o desenvolvimento profissional no âmbito da formação continuada, da produção e divulgação de novos saberes.

Objetivos específicos

Incentivar e proporcionar uma formação continuada ao professor-participante e ao professor-mediador para que incorporem a reflexão no seu fazer diário.

Possibilitar aos professores-participantes e professor-mediador experiências de interação visando a troca de idéias e discussão de temas de interesse, construindo conhecimento e produzindo novas atividades e projetos de forma compartilhada (colaborativa), tornando-os co-autores do próprio ambiente.

Propiciar situações de reflexão e de crítica constante por parte dos professores-participantes e professor-mediador, em relação aos procedimentos e atividades desenvolvidas nos ambientes de aprendizagens.

Desenvolver nos professores-participantes a postura de pesquisador (aquele que não se contenta em ser um mero transmissor de conhecimentos, mas sim ser um criador de novas possibilidades) através do estímulo à produção, publicação e divulgação do conhecimento.

JUSTIFICANDO A REDE

O contexto atual da sociedade brasileira está a exigir a melhoria da Educação Básica, pois se delineiam novas formas de convivência social, de organização do trabalho e do exercício da cidadania, apontando a necessidade premente de dispor de profissionais qualificados e ampliando o

reconhecimento da importância da Educação para a promoção do desenvolvimento sustentável e para a superação das desigualdades sociais.

Sendo assim, a formação de professores entra novamente em cena, pois o contexto global e nacional orienta para uma formação continuada, como também, a mudanças nos cursos de formação de professores e à implementação de políticas educacionais inovadoras e diferenciadas.

Para aprofundar idéias a respeito da formação de professores de Educação Básica (onde está inserida a Educação Física), reportamo-nos ao documento das Diretrizes Curriculares para a formação de professores de Educação Básica, em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena - Parecer CNE/CP 009/2001, de 08 de maio de 2001, que busca uma sintonia entre a formação de professores, os princípios prescritos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei 9394/1996), as normas instituídas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil, para o ensino fundamental e médio, e suas modalidades, bem como as recomendações constantes dos Parâmetros e Referenciais Curriculares para a Educação Básica elaborados pelo Ministério da Educação.

Especificamente, as Diretrizes para a formação de professores para a Educação Básica visam a: (a) fomentar e fortalecer processos de mudança no interior das instituições formadoras; (b) fortalecer e aprimorar a capacidade acadêmica e profissional dos docentes formadores; (c) atualizar e aperfeiçoar os formatos de preparação e os currículos vivenciados, considerando as mudanças em curso na organização pedagógica e curricular da Educação Básica; (d) dar relevo à docência como base da formação, relacionando teoria e prática; e (e) promover a atualização de

recursos bibliográficos e tecnológicos em todas as instituições ou cursos de formação (Parecer CNE/CP 009/2001, 2001, p.3).

Diante dessa proposta documentária, que ações viabilizam a prática deste preceito? Tais apontamentos, a partir dos desafios educacionais indicados pelo contexto atual, tem motivado estudos e pesquisas e a implementação de políticas educacionais visando à melhoria da Educação Básica.

Também o documento ressalta o preparo inadequado dos professores, cuja formação, de modo geral, manteve predominantemente um formato tradicional, não contemplando características inerentes à atividade docente como uma das inúmeras dificuldades encontradas para a implementação de novas políticas educacionais

Diante deste quadro legal, tendo em vista as necessidades educacionais, a revisão da formação de professores, em particular neste estudo da Educação Física, justificou-se a realização desta investigação.

CAPÍTULO II

EXPONDO AS BASES TEÓRICAS DA REDE

Para embasar teoricamente esta investigação realizamos um estudo sobre a formação profissional e o percurso e ciclos de desenvolvimento profissional.

A FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Na condição de seres humanos, não podemos viver sem fazer inúmeros julgamentos que afetam nossas vidas. Assim como temos direito à satisfação de nossas necessidades, estamos sempre na busca do melhor, do aprimoramento, do conhecimento, que é buscado nas instituições escolares e, posteriormente nas universidades, tem por função a disseminação do saber e, nesta função, se inclui a organização e o oferecimento de cursos de formação profissional (Lima, 1994).

De acordo com Nascimento (1998) o termo "formação profissional" é justificado, principalmente, para possibilitar a diferenciação entre a atuação de profissionais habilitados da área e um leigo.

Já, outros autores (Petrica, 1987; Onofre, 1991; Carreiro da Costa, 1994; Matos, 1994) dizem que a formação profissional é a formação que acontece nos cursos de Licenciatura e que formar professores é uma tarefa complexa que requer uma formação sólida para que o professor consiga definir o que ensinar, porque ensinar, para que ensinar e como ensinar.

Freitas (1992) cita dois problemas curriculares que deveriam ser repensados para melhor orientar a formação do profissional da Educação. São eles: (a) a organização dos cursos de maneira etapista, primeiro a abordagem teórica, depois a prática, como se o conhecimento pudesse ser

adquirido para depois ser praticado; e (b) a fraca qualidade da formação teórica do profissional, e o que estaria faltando é privilegiar a prática.

Em relação à Educação Física, a situação da formação profissional não é diferente dos demais cursos de formação de professores (Darido, 1995). Neste sentido, a formação profissional em Educação Física tem se apresentado como questão de discussões, tanto na bibliografia como em eventos científicos.

Para Barros (1995) a Licenciatura em Educação Física é voltada para a preparação profissional no ensino fundamental e médio, onde é enfatizado o conhecimento da motricidade humana aplicada ao fenômeno educativo, sendo este profissional com formação de nível superior e conhecimento da área afim, devendo possuir uma visão da função social da escola, de sua história, problemas e perspectivas na sociedade brasileira.

Na perspectiva de Landshere (apud Petrica, 1987), a formação de professores é constituída pela formação inicial e pela formação contínua ou continuada ou ainda permanente.

Garcia (1995) destaca a necessidade de se conceber a formação de professores como um "continuum", pois se se pretende manter a qualidade do ensino é preciso criar uma cadeia coerente de aperfeiçoamento, cujo primeiro nível é a formação inicial. Isto significa que o modelo de ensino e, conseqüentemente, o modelo de professor assumido pelo sistema educativo e pela sociedade tem de estar presente, impregnando as atividades de formação de professores, em todos os níveis. Este princípio implica, também, a necessidade de existir uma forte interconexão entre o currículo de formação inicial de professores e o currículo da formação permanente de professores.

Formação inicial

Para a maioria dos professores de Educação Física, a formação profissional começa com o ingresso no curso de formação inicial (Farias, Shigunov e Nascimento, 2001).

Este tema "formação inicial dos professores" tem sido alvo de muitos estudos (Carreiro da Costa, 1994; Molina Neto, 1997; Nascimento, 1998; Nóvoa, 1995a; Krug, 2001), como forma de apontar novos caminhos para os cursos de formação.

Formação inicial corresponde ao "período durante o qual o futuro professor adquire conhecimentos científicos e pedagógicos e as competências necessárias para enfrentar adequadamente a carreira docente" (Carreiro da Costa, 1994: p.27).

O autor salienta que se esta fase de formação não promover a alteração das concepções prévias incorretas sobre a escola, a Educação Física e o ensino que os estudantes transportam para o curso, estas idéias irão exercer uma influência permanente e decisiva nas suas crenças, perspectivas pedagógicas e comportamentos quando forem professores de Educação Física.

Para Debesse (apud Petrica, 1987) a formação inicial é entendida como aquela que é adquirida antes da entrada em "funções", isto é, antes do futuro professor começar a exercer a sua função docente.

Já, segundo Nascimento (1998: p.49), formação inicial "(...) é a denominação freqüentemente atribuída àquela etapa de preparação voltada ao exercício ou qualificação inicial da profissão".

De acordo com Farias, Shigunov e Nascimento (2001) este período é importante na formação de professores, pois é a partir dele que os futuros docentes irão adquirir os conhecimentos indispensáveis para a sua atuação. É a partir da formação inicial que serão desenvolvidas as atitudes, ações, o projeto político-pedagógico do professor.

Soares (1993) destaca que os problemas com os cursos de Licenciaturas, incluindo a Educação Física, vem se avolumando, pois a maioria dos estudos efetuados sobre a formação de professores, levantam a questão da desvinculação entre a teoria desenvolvida nos cursos e a prática aplicada na Educação escolar.

Para Carreiro da Costa (1991) é legítimo questionar a relação teoria-prática tal como está concretizada na maioria dos cursos de formação de professores de Educação Física. Argumenta que, a perspectiva tradicional "formação teórica primeiro e formação prática depois" pode gerar grande confusão e insatisfação nos estudantes-professores, uma vez que estes tem dificuldade em valorizar os conhecimentos teóricos, criando-se Assim condições para que os esqueçam rapidamente em favor de uma prática não reflexiva, imitando assim as rotinas e os procedimentos dos seus antigos professores.

Formação continuada

Segundo Farias, Shigunov e Nascimento (2001), muitos podem pensar que a formação do professor acaba após a conclusão do curso de formação inicial. Destacam que, para o professor permanecer qualificado e atualizado, é necessária a participação em programas de formação

continuada, com a finalidade de dar continuidade aos estudos e possibilitar a aquisição de novos conhecimentos.

Nascimento (1998: p.49) compreende que a formação contínua ou formação em serviço: "(...) visa ao aperfeiçoamento das qualificações e responsabilidades dos profissionais em serviço ativo".

De acordo com Gonçalves (1994) a formação contínua visa aos seguintes objetivos: (a) dar respostas à necessidade de um desenvolvimento qualitativo na formação pessoal e profissional; (b) permitir a adequação da função docente a novas exigências decorrentes de profundas transformações econômicas e tecnológicas; (c) responder às necessidades específicas de determinadas populações escolares no seio dos sistemas educativos, alunos de família emigradoras, comunidades compostas por diferentes etnias, comunidades desfavorecidas; (d) possibilitar a reconversão profissional ditada pelas exigências próprias do funcionamento dos sistemas de ensino.

Shiginov (1994) destaca que o princípio da continuidade entre outros princípios orientadores da formação de profissionais propostos por Correa e Postic (da integração, da unidade e diversidade e da individualização). O autor define que o princípio da continuidade está relacionado com a formação continuada, expressando que este princípio:

"(..) evidencia a necessidade de haver um planejamento para a formação continuada, coexistente à duração da vida ativa do profissional. A formação continuada implica em uma reformulação na formação inicial, para haver a sensibilidade dos profissionais que têm a vontade de continuar sempre estudando. Há necessidade de serem eternos estudiosos" (p.246).

Conforme Farias, Shigunov e Nascimento (2001) a atualização, caracterizada pela busca do conhecimento do professor, em especial o professor de Educação Física, dá-se de forma variada. Acredita-se que o professor deva ser um estudioso na busca do saber.

Xavier (1996) defende a idéia de atualização via troca de experiências entre professores, de modo a refletirem sobre a prática e diagnosticarem os problemas surgidos. A troca de experiências entre os profissionais, na forma de trabalho cooperativo, é uma forma de consolidar saberes emergentes da prática profissional.

Krug, Menezes Filho e Beltrame (2001) ao desenvolverem seminários reflexivos com professores de Educação Física da rede municipal de ensino da cidade de Santa Maria, no ano de 1997, proporcionaram a estes a possibilidade de reflexão sobre as suas práticas pedagógicas, buscando o diálogo reflexivo, na expectativa de que este fosse um instrumento de desenvolvimento do pensamento e da ação dos professores.

Modelos de formação continuada

Chantraine-Demilly (1995) destaca que pensar em estratégias de formação continuada e processos de socialização profissional dos professores implica descodificar um certo número de conceitos.

Esta autora propõe que se designe por "modos de socialização" os conjuntos de procedimentos através dos quais o homem se torna um ser social, e por formação os modos de socialização comportando uma função uma função consciente de transmissão de saberes e saber-fazer.

Salienta ainda que as formações podem dividir-se em duas categorias:

1)Formais - procedimentos de aprendizagem desligados da atividade tal como está socialmente constituída, desligados do ponto-de-vista do tempo e do lugar, delegados numa instância especializada de organização e estruturados de modo coletivo (um estágio de formação contínua é um exemplo do tipo de formação formal); e

2)Informais - impregnação, aprendizagem em situação, interiorização de saberes, saber-fazer e saberes comportamentais, adquiridos por contato, por imitação, na companhia de um colega ou de um mestre, ou numa definição mais global, em situação (a maneira como os professores aprendem a sua profissão, solicitando conselhos, truques aos seus colegas, observando-os a trabalhar e imitando-os, é um processo de formação informal).

A autora ressalta ainda que nem todas as formações formais são escolares, por oposição às outras que se desenvolvem em situação. O uso do termo escolar para designar todas as formações formais não é o mais adequado, porque mete coisas muito diferentes no mesmo saco e não permite tomar em consideração um certo número de conflitos internos no ensino, nem as diversidades (e as divergências) na concepção dos dispositivos de formação contínua, nomeadamente as que visam os professores.

Assim, Chantraine-Demailly (1995) distingue, quanto ao tipo ideal, várias formas de transmissão formal de saberes (que caracterizam tanto os atos de ensino como atos de formação), diferenciadas umas das outras, não pelos cenários concretos que as identificam e as funções sociais que

realizam, mas pela relação simbólica fundamental que se encontra no âmago da forma. As formas são as seguintes:

1) A forma universitária - é um modelo no qual a relação simbólica formador-formando tem semelhança com a que as profissões liberais mantêm com os seus clientes. O que caracteriza esta forma é a personalização vincada da relação pedagógica, não no sentido do caráter afetivo ou da individualização das aprendizagens, mas no sentido da valorização de caráter pessoal (original) do ensino ministrado, ou no caso da formação continuada, das competências, do prestígio e das tomadas de posições pessoais do formador. Este ensino tem um caráter necessariamente voluntário, não obrigatório. Enfim, a forma universitária tem por finalidade essencial a transmissão do saber e da teoria. Mestres e discípulos estão em relação imediata com um terceiro termo, o saber, a ciência, a crítica ou a arte, de que os mestres são os produtores diretos através da investigação, e não somente difusores;

2) A forma escolar - é um modelo no qual o ensino é organizado por um poder legítimo exterior aos professores (Igreja, Estado...). Não é significativo que o Estado seja centralizado ou não, que delegue as suas funções em organizações ou não, eventualmente em empresas, que passam a desempenhar um papel institucional. Os professores (ou os formadores) tem de ensinar saberes que são definidos exteriormente num programa "oficial", o lugar depositário da definição e da legitimidade dos programas, que pode ser o Estado ou os seus representantes hierárquicos (a autarquia, o estabelecimento de ensino ou qualquer outra instância legítima), mas em nenhum caso o professor ou os professores. Os formadores não podem ser considerados como pessoalmente responsáveis pelo programa que ensinam

ou pelas posições que exprimem, pois ambos revelam uma obrigação à qual, do mesmo modo do que os seus alunos, estão sujeitos. O referente central da forma escolar é a escolaridade obrigatória, isto é, uma relação institucional, que liga o que ensina, o que é ensinado, o seu ambiente familiar e a legitimidade legal. O carácter institucional, legítimo, do ensino escolar, é um traço distintivo fundamental que permite compreender os constrangimentos específicos da relação pedagógica escolar em comparação com outros tipos de relações pedagógicas;

3) A forma contratual - é um modelo no qual existe uma relação simbólica de tipo contratual entre o formando e o formador e, eventualmente, com outros parceiros. O contrato de formação é, com efeito, muitas vezes um polígono: entre a estrutura de formação que emprega o formador e a empresa cliente, entre a estrutura e uma instituição, entre o formando e a organização que o emprega e o envia em formação durante o seu horário de trabalho, etc. Este modelo caracteriza-se por uma negociação (sob modalidades diversas), entre diferentes parceiros ligados a uma relação contratual, do programa pretendido e das modalidades materiais e pedagógicas da aprendizagem; e

4) A forma interativa-reflexiva - é um modelo que abrange as iniciativas de formação ligadas à resolução de problemas reais, com a ajuda mútua de formandos e uma ligação à situação de trabalho. No que diz respeito ao ensino, um exemplo limite, porque se inscreve no quadro escolar, poderia ser a pedagogia Freinet (os saberes são produto de uma construção coletiva, tratando-se de saberes que respondem às necessidades da turma e aos problemas que ela decidiu resolver, o que mostra que estamos perante uma formação de compromisso). No que diz respeito à formação, o exemplo

poderia ser as formações de acompanhamento de projetos ou os grupos de investigação-ação. Entretanto, trata-se de qualquer maneira de uma aprendizagem em situação, mas com dissociação espaço-temporal dos momentos de ação dos momentos de constituição de novas competências, acompanhada de uma atividade reflexiva e teórica, sustentada por uma ajuda externa; estes três aspectos permitem integrá-la apesar de tudo, nos modos formais de socialização. Trata-se, portanto, de uma forma de tipo contratual (como o modelo precedente), mas com uma frágil delegação à instância formadora (o que a diferencia do modelo contratual). A competência estimulada neste modelo, é a capacidade de resolução de problemas, isto é, um misto de saberes com estatutos muito diversos, que são parcialmente produzidos e não transmitidos na relação pedagógica que caracteriza a formação. Esta fabricação coletiva de novos saberes (saberes do ofício) durante a formação, saberes que são postos em prática, paralelamente ao processo de formação, é a característica principal deste modelo.

OS PERCURSOS E CICLOS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Segundo Farias, Shigunov e Nascimento (2001) o percurso profissional de qualquer professor é marcado por vários acontecimentos durante a carreira. Tais acontecimentos, positivos ou negativos, marcam a passagem de uma etapa para outra, ocasionando o surgimento de estágios ou ciclos de desenvolvimento profissional.

De acordo com Gonçalves (1995) o percurso profissional está centrado em dois planos de análise:

1) O desenvolvimento profissional - compreende as perspectivas de crescimento pessoal (crescimento individual), profissionalização (resultado do processo de aquisição de competência, eficácia de ensino e organização do processo de ensino-aprendizagem) e a socialização profissional (adaptação do professor com o seu meio profissional em termos normativos e interativos); e

2) A construção da identidade profissional - compreende a relação que o docente estabelece com a sua profissão e o seu grupo de pares.

O referido autor também destaca que o percurso profissional é resultado da ação conjunta de três processos de desenvolvimento que são: (a) o processo de crescimento pessoal; (b) o processo de aquisição de competências e eficácias no ensino; e (c) o processo de socialização profissional.

Segundo Huberman (1995) a investigação sobre a carreira de professores é ainda recente e há necessidade de continuar a estudá-la, pois existe uma carência de estudos.

Para este autor, o desenvolvimento da carreira é um processo e não uma série de acontecimentos, pois alguns professores podem atingir estabilização na profissão mais cedo do que outros, devido a vários fatores de determinadas ordens.

Gonçalves (1995) ao estudar a crise na carreira de professoras primárias, compartilha as convicções de Huberman (1995), ao mencionar que o desenvolvimento profissional é "(...) um processo que, como todos os processos, de crescimento, se faz de forma não linear, em que os momentos

de crise surgem como necessários, antecedendo e preparando os momentos de progresso" (p.158).

Estes dois autores acreditam que estes momentos de crescimento, que podem ser marcados por acontecimentos de ordem pessoal, econômica ou profissional, deveriam ser abordados nos cursos de formação inicial, para que os alunos pudessem, ao ingressar na carreira, amenizar o choque com a realidade ou que ele não seja motivo de desestímulo dos docentes.

Investigações realizadas por Barone et al. (1996), Gonçalves (1995), Huberman (1995), Nascimento & Graça (1998) e Stroot (1996) para caracterizar o desenvolvimento profissional de docentes, classificam o desenvolvimento da carreira do professor em ciclos ou estágios, cuja terminologia varia de acordo com o autor.

Huberman (1995) utiliza a terminologia de ciclos de vida profissional. Stroot (1996) e Barone et al. (1996) utilizam a terminologia de estágios de desenvolvimento profissional e finalmente, Gonçalves (1995), Nascimento & Graça (1998) utilizam a terminologia de fases ou etapas.

A investigação considerada pioneira nesta área e geradora de novos estudos foi desenvolvida por Huberman (1995). O autor preocupou-se em estudar a carreira de professores e classificar os ciclos de vida profissional de docentes, denominando-as como fases, onde cada fase apresenta características próprias e procura enquadrar o professor durante o seu percurso profissional. As fases são as seguintes:

1ª) Fase de entrada na carreira - compreende os primeiros 2 ou 3 anos de docência dos professores, apresentando dois estágios. O estágio de sobrevivência, momento no qual ocorre o "choque com o real", o distanciamento entre o ideal e a realidade cotidiana e a fragmentação do

trabalho. O estágio de descoberta resume-se no entusiasmo inicial, a exaltação pela responsabilidade de ser professor e sentir-se inserido no corpo de professores;

2ª) Fase de estabilização - é uma fase de independência do professor e de um sentimento de competência pedagógica crescente. Na verdade, constitui aquele momento da carreira em que ocorre o comportamento definitivo, ou seja, a estabilização. O professor sente-se pertencente ao corpo de professores e, aos seus olhos, torna-se professor. Ocorre a tomada de responsabilidade e uma maior preocupação com os objetivos didáticos do que consigo mesmo. Esta fase compreende a faixa dos 4 aos 6 anos de docência;

3ª) Fase de diversificação - é uma fase de experimentação e de diversificação. Os professores nesta fase das suas carreiras seriam, assim, os mais motivados, os mais dinâmicos, os mais empenhados nas equipes pedagógicas ou nas comissões de reforma que surgem nas várias escolas. Os professores lançam-se a experiências pessoais, diversificando os modos de avaliação, as seqüências dos programas, a forma de agrupar os alunos, entre outros itens. Há também nesta fase, a ocorrência provável de um certo desencanto por parte de alguns professores, provocado pelos fracassos, desencadeadores de crises. A critério de tempo, esta fase situa-se na carreira docente do 7º ao 25º ano de atividade profissional;

4ª) Fase de serenidade - é a fase em que os professores chegam à serenidade, através de questionamentos. Existem alguns estudos empíricos que indicam que nesta fase os professores passam a lamentar o período em que estavam ativos. Os professores não apresentam mais a preocupação com a avaliação dos colegas ou direção, diminuem o nível de ambição,

apresentam-se mais sensíveis, menos vulneráveis à avaliação da direção ou de qualquer outro setor. Consideram que não tem mais nada a provar. Geralmente nesta fase estão os professores com idade entre 45 e 55 anos de idade;

5ª) Fase de conservantismo - se assemelha muito à fase anterior, entretanto os professores apresentam-se mais rígidos e conservadores e uma idade mais avançada, que pode variar de 50 a 60 anos. Desta forma, pode haver uma relação entre a idade e o conservantismo. Os professores pertencentes a este ciclo queixam-se da evolução dos alunos e dos colegas mais jovens; e

6ª) Fase de desinvestimento - é o momento em que os professores passam a investir mais em seus interesses pessoais do que investir na sua carreira. Os professores reservam um tempo maior para si mesmos, ocorrendo um recuo e interiorização neste final da carreira.

Na investigação realizada com professores portugueses de Educação Física, Nascimento & Graça (1998) adaptaram a classificação de Huberman (1995) à realidade portuguesa, classificando os professores em quatro fases de desenvolvimento profissional. As fases foram as seguintes:

1ª) Fase de entrada ou sobrevivência - compreende os primeiros anos na carreira e consiste no período de transição entre a formação inicial e a atividade profissional contínua;

2ª) Fase de consolidação - há a consolidação do repertório pedagógico, bem como o ajustamento e aumento do conhecimento curricular;

3ª) Fase de diversificação ou renovação - compreende o momento da carreira em que as atividades já se tornaram corriqueiras e monótonas. É quando os professores lançam-se em novas idéias e procuram viver experiências novas; e

4ª) Fase da maturidade ou estabilização - é a fase de questionamentos sobre si próprio.

Gonçalves (1995) em seu estudo com professores de ensino primário, apresentou a seguinte classificação para o estudo sobre o desenvolvimento profissional de docentes:

1) Início - é a fase de entrada na carreira que oscila entre a sobrevivência e a descoberta. Esta fase é marcada pelo sentimento de abandono pela carreira e o sentimento de lutar pela mesma;

2) Estabilidade - é o momento em que os professores demonstram confiança e satisfação pelo ensino;

3) Divergência - é marcada pelo desequilíbrio em relação à fase de estabilização. Os professores passam a investir na profissão, mas, ao mesmo tempo, para alguns, esta fase é marcada por um sentimento de saturação e cansaço;

4) Serenidade - ocorre a queda do entusiasmo e o distanciamento afetivo; e

5) Renovação do interesse e desencanto - enquanto alguns docentes manifestam o desejo e o entusiasmo de continuar a aprender, outros manifestam impaciência, cansaço e desejo de aposentadoria.

Stroot (1996) ao estudar o desenvolvimento profissional de professores de Educação Física, utilizou um modelo de socialização organizacional de professores onde a evolução dar-se-á por intermédio cooperativo dos professores mais experientes na escola. A autora distingue quatro estágios de desenvolvimento profissional. São eles:

1º) Sobrevivência - compreende a entrada na carreira profissional até o primeiro ano, aproximadamente. É o momento na carreira em que o professor começa a questionar-se sobre a sua competência e a assistência

local. A assistência local significa o suporte ou apoio dos demais professores aos menos experientes, o que é necessário para proporcionar maior tranquilidade e ajudar na adaptação do professor à vida escolar;

2º)Consolidação - ocorre aproximadamente no segundo ano de desempenho profissional. Nesse estágio, os professores apresentam uma preocupação maior com as necessidades individuais dos alunos e tanto os colegas mais experientes quanto outros profissionais podem contribuir na escolha das estratégias utilizadas;

3º)Renovação - encontram-se os docentes no terceiro ano de desempenho profissional. É o período em que o professor passa a adquirir competência na sua prática e as atividades passam a se tornar chatas e rotineiras. Os professores providenciam uma maior variedade no ambiente de ensino. Ocorrendo também a troca de idéias com outros professores e com grupos de professores, formais e informais, entre outros; e

4º)Maturidade - ocorre a partir do quarto ano de exercício profissional. É o estágio em que surgem os questionamentos de si próprio e do ensino, com enfoque em seus próprios pensamentos. Existe a compreensão da complexidade do ambiente de ensino.

Já, Barone et al. (1996) preocuparam-se em estudar o desenvolvimento profissional de docentes a partir do modelo de Berliner, denominando cinco estágios:

1º)Nível novato - são os estagiários e os professores no seu primeiro ano de docência. Os professores nesta fase ainda se sentem incapacitados para assumirem a responsabilidade de serem professores, pois apresentam poucas habilidades;

2°)Nível iniciante avançado - os professores, nesse momento do ensino, estão aproximadamente no seu 2° ou 3° ano de docência, quando o conhecimento acumulado na formação inicial complementa-se com os conhecimentos adquiridos nos episódios vividos no início da atividade docente, os quais junto aos casos passados os tornam mais seguros de si, pois é necessário aprender a ter sucesso no domínio da turma. Embora estes professores já estejam intensamente envolvidos no processo de aprendizagem, eles ainda falham em aceitar responsabilidade pelas suas ações;

3°)Nível de competência - os professores se tornam desempenhadores competentes das atividades necessárias no seu domínio de interesse, pois já estão adquirindo níveis de competência pedagógica. Eles agrupam prioridades, decidem seus planos e já tem memória viva de seus sucessos e falhas;

4°)Nível proficiente - estágio em que o "saber como" se torna proeminente, sendo que neste estágio poucos professores se movem para um estágio elevado, para o nível de especialista; e

5°)Nível de especialista - o professor especialista (expert) é muitas vezes emocional. Adquire fluidez de desempenho e parece capaz de responder para seu ambiente numa maneira esforçada.

Segundo Farias, Shigunov & Nascimento (2001) a estrutura de classificação mais completa e detalhada é a de Huberman, e destacam que as demais classificações surgiram da primeira. Os autores salientam também que estas classificações foram adotadas para analisar realidades distintas da realidade brasileira onde a carreira docente, em termos de anos de docência, apresenta-se bastante diferenciada. A carreira docente, na

realidade brasileira, geralmente tem a duração de 25 a 30 anos de docência, e não a duração de 35 ou mais anos apontada por Huberman e Nascimento & Graça.

De acordo com Chakur (2001) os estudos que defendem o desenvolvimento profissional docente ou que, pelo menos, focalizam a formação do professor mostram pouca preocupação em caracterizar precisamente o processo desse desenvolvimento. Quando muito, trata-se, de descrever as etapas da história de vida profissional dos professores, seqüenciando-as conforme o critério do simples desenrolar temporal em ordem cronológica. Alguns estudos salientam, também, que não foi encontrada seqüência invariante de etapas, embora a maioria se refira a níveis evolutivos qualitativamente distintos uns dos outros.

O desenvolvimento profissional através de partilha de saberes

Segundo Little (apud Maroto, 1993) o desenvolvimento profissional é facilitado quando os professores conversam entre si sobre as suas práticas docentes.

Já Rosenholtz (apud Sanchez, 1993) destaca a importância do grupo como meio para favorecer o processo de maturação pessoal do professor introduzindo-o em uma dinâmica de trabalho baseada no apoio mútuo, nos diálogos interpessoais e nas interações sociais, rompendo o tradicional isolamento dos professores que certamente constituem num dos principais obstáculos para o aperfeiçoamento da função docente.

Xavier (1996) acredita que os professores podem aprender a melhor seu ensino se lhes forem oferecidas informações específicas e objetivas,

pois com frequência, os docentes não são conscientes de muitos fatores e condutas que ocorrem em aula.

A autora salienta que as idéias de melhora, de mudança de qualidade educativa, de aperfeiçoamento, nos colocam frente ao termo inovação como fenômeno essencial em todo o processo de mudança, surgindo na maioria das vezes da confrontação entre a realidade que temos e a que queremos, ou ainda, frente a situações problemáticas e a necessidade de resolvê-las.

Para Escudero (apud De La Torre, 1995) inovação é o conjunto de dinâmicas explícitas que pretendem alterar idéias, concepções, metas, conteúdos e práticas, em alguma dimensão renovadora a partir da existente.

De acordo com Diáz (1993) é através das mudanças que podemos falar em desenvolvimento profissional concebendo-o como um processo contínuo em que as necessidades dos professores mudam conforme seus contextos e as diferentes etapas de sua carreira. Falar de desenvolvimento profissional é também falar em melhoria da capacidade do docente para compreender os processos de ensino-aprendizagem e para resolver situações problemáticas que se apresentam diariamente nas aulas, entendendo desenvolvimento como processo de constante aprendizagem.

Xavier (1996) destaca que o professor ao assumir uma postura de investigador-inovador em sua aula, amplia sua capacidade de auto-análise, auto-reflexão e auto-aprendizagem que são os elementos de auto-desenvolvimento profissional autônomo.

Dewey (apud Garcia, 1995) destaca que para o professor melhorar ou desenvolver-se profissionalmente, ele precisa refletir sobre o seu ensino, facilitando uma tomada de consciência dos problemas da prática do ensino.

Para um ensino reflexivo, é preciso que o professor tenha uma mentalidade aberta, que se define como a ausência de preconceitos, de parcialidades e de qualquer hábito que limite a mente e a impeça de considerar novos problemas, de assumir novas idéias e que integre um desejo ativo de escutar, de acolher os fatos independente da sua fonte, de prestar atenção sem melindres às alternativas, de reconhecer a possibilidade do erro mesmo relativamente àquilo em que mais acreditamos. É preciso, também, que o professor tenha responsabilidade, ou seja, considere as conseqüências de um passo projetado, adotando estas conseqüências quando decorram de qualquer posição previamente assumida. É preciso entusiasmo, descrito como a predisposição para afrontar a atividade com curiosidade, energia, capacidade de renovação e de luta contra a rotina.

Pérez Gómez (1995) ressalta que o profissional competente atua refletindo na e sobre a sua ação, criando uma nova realidade, experimentando, corrigindo e inventando através do diálogo que estabelece com essa realidade.

De acordo com Xavier (1996) o professor, ao refletir sobre a sua prática, ao identificar e diagnosticar problemas surgidos, ao planejar intencionalmente a possibilidade de intervir em determinada situação, utilizando metodologias apropriadas, desenvolve sua profissionalidade e competência epistemológica.

Destaca que sem um trabalho de reflexão, não é possível a avaliação das atividades pedagógicas do professor, e sem controle permanente da qualidade do ensino nenhum professor consegue garantir a melhoria da sua prática pessoal. Assim, é preciso ser um professor que analise, avalie com regularidade o seu ensino. Ser um professor experimentado e não rotineiro.

A análise e avaliação do ensino ajuda a ver claramente o caminho percorrido e a percorrê-lo tomando consciência dele. Sem uma reflexão crítica do próprio trabalho, verifica-se um retrocesso dos resultados, em todos os aspectos do ensino, da aprendizagem, da docência, da sua planificação, preparação e realização.

Xavier (1996) ainda ressalta que num processo interativo de avaliação, com base na relação de reciprocidade e diálogo profissional por meio de uma colaboração crítica, fomentaremos a capacidade de explorar, compreender e transformar nosso próprio pensamento acerca dos meios e dos fins do ensino, servindo para examinar, entender e desafiar as condições e circunstâncias do nosso trabalho. É um processo de auto-melhora em que se presta assessoramento, baseado em uma relação simétrica, de reciprocidade e de diálogo profissional, representando uma alternativa aos modos tradicionais de avaliação. É uma revisão crítica à docência, uma reconstrução do ensino onde o tipo de conhecimento, base em que se apóia a aprendizagem que promove, é o próprio conhecimento, teorias e experiência docente sobre seu ensino.

É necessário que os professores realizem um trabalho cooperativo, em que a teoria e a prática estejam em permanente diálogo gerando conhecimentos à Educação traduzindo-se em melhorias educacionais e sociais. Através de uma equipe, os professores buscarão resolver problemas que tenham em suas aulas. As decisões seriam tomadas de maneira colaborativa, o que significa que todos os membros assumem responsabilidades, propondo-se melhorar a Educação mediante uma troca e aprender a partir das conseqüências das mudanças (Xavier, 1996).

Nesta perspectiva as pessoas trabalham para a melhora de suas próprias práticas, e de modo secundário, pelas práticas de outras pessoas através da observação e da reflexão, onde neste processo os professores, são agentes de sua própria mudança, de seu crescimento pessoal e profissional, desenvolvendo habilidades e competências enriquecendo sua capacidade para resolver problemas melhorando sua prática educativa (Xavier, 1996).

Através de práticas reflexivas, de investigação sobre sua prática e de diálogo cooperativo, redefine o professor seus próprios conhecimentos, adquire destrezas técnicas e reconduz a gestão da aula de maneira que se melhore o processo ensino-aprendizagem (Xavier, 1996).

Pérez Gómez (1995) considera importante a criação de redes de auto-formação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito assumindo a formação como um processo interativo e dinâmico. A partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar o papel de formador e de formando, pois o diálogo entre professores é imprescindível para consolidar saberes emergentes da prática profissional.

Maroto (1993) põe em relevo que a melhora da prática educativa necessita partir de uma avaliação interativa dos processos de ensino-aprendizagem que ocorrem nas aulas. O desenvolvimento profissional cooperativo tem como princípios básicos a colaboração, reciprocidade e assessoramento, bem como a utilização de uma metodologia sistemática de caráter cíclico para recolher dados, analisá-los e realizar propostas sobre o ensino em situações reais.

O desenvolvimento profissional, através de partilha de saberes, poderá inicialmente centrar-se no diálogo profissional favorecendo a reflexão pessoal sobre o processo de ensino através do relato das experiências vividas, da expressão de opiniões, de crenças e sentimentos, da manifestação das percepções sobre os problemas da docência, do planeamento, de desejos e aspirações do professor (Xavier, 1996).

Como recomendações práticas para facilitar este trabalho colaborativo, Sánchez (apud Nóvoa, 1995a), propõe que se aborde quatro grupos de questões básicas que são:

- 1) Refletir sobre a natureza da aula, isto é sobre acontecimentos, sentimentos que facilitem o conhecimento do contexto, ou melhor, como o professor percebe a sua aula, que variáveis caracterizam a vida das aulas;
- 2) Dentro do contexto da aula, narrar "como penso e como atuo", "que mais me agrada e o que mais me desagrada" e "porque", "que percepções e vivências estão mais presentes em minha experiência cotidiana";
- 3) Analisar, examinar a própria vida pessoal e profissional, para entender que processos vivem o professor para ensinar como ensina, que acontecimentos ou circunstanciais influem nos planeamentos e forma de atuar; e
- 4) Refletir sobre o que quer para o futuro, o que quer mudar, que professor quer ser, como gostaria de atuar como docente, que metas tem, que experiências gostaria de partilhar.

Este processo de desenvolvimento profissional através de partilha de saberes vai se construindo à medida que avança o processo, mas é preciso, segundo Martinez (apud Diáz, 1993), que se preveja alguns momentos, tais como:

- 1) Organização do grupo, estabelecimento de metas e critérios comuns, gerando no grupo processos de comunicação satisfatórios que possibilitem a tarefa que desejam alcançar;
- 2) Desenvolvimento do problema, ou seja, focalizar o problema que se pretende resolver;
- 3) Formulação do plano de ação, elaborando estratégias orientadas para o alcance de metas determinadas, planejando a ação da mudança desejada;
- 4) Aplicação do planejado, ou seja, o momento da ação, registrando dados, problemas e reflexões produzidos na ação; e
- 5) Na medida em que se produz a mudança desejada elaboraremos as conclusões e o planejamento de uma nova mudança se considerarmos necessário, conveniente e oportuno. Em caso contrário tende-se a revisar o processo e o planejar de novas estratégias.

Xavier (1996) enfatiza que é preciso estabelecer-se nas escolas um clima de colaboração, que seja oposta ao individualismo, ao companheirismo artificial carentes de compromissos reais, combatendo a existência de professores competitivos. Destaca ainda que com uma postura colaborativa refletindo e investigando em equipe os problemas que dizem respeito aos docentes, em seus próprios contextos, teremos uma melhoria no clima de trabalho, produzindo-se um ambiente de apoio, coesão, intercâmbio e comunicação onde os professores reconstruiriam suas idéias e capacidades pedagógicas, revisando e questionando sua realidade e suas práticas, projetando e desenvolvendo esquemas alternativos e melhores para os professores e resultados de ensino e aprendizagem dos alunos.

CAPÍTULO III

EXPLICITANDO A METODOLOGIA DE CONSTRUÇÃO DA REDE

A OPÇÃO METODOLÓGICA: ESCOLHENDO A FORMA DE CONSTRUÇÃO DA REDE

Segundo Krug (2001) a metodologia ajuda às pessoas a entender, não somente o produto da investigação, mas principalmente o processo. Destaca ainda que na abordagem da realidade, a metodologia é o caminho do pensamento e da prática exercida.

Convém ainda salientar que a busca de um método de investigação pressupõe a clara definição dos objetivos e das questões que pretendemos explorar e investigar durante o percurso da pesquisa. Assim, objetivos, questões e método mantêm uma relação muito estreita, dando à pesquisa, contornos próprios, isto é, produzindo um sentido e um significado especiais sobre o problema a ser investigado. A escolha de um método torna-se o ponto mais importante de todo o empreendimento da pesquisa, pois pode nos conduzir à compreensão das formas de construção da atividade dos sujeitos envolvidos na investigação.

Assim sendo, a opção metodológica para o estudo foi a investigação-ação, porque esta abre caminho a uma forma de auto-formação enriquecedora, pois possibilita a compreensão das situações educativas e uma intervenção sobre as situações problemáticas, seguindo um esquema de ciclos, relativamente simples de se pôr em prática.

Este esquema de ciclos, de acordo com Wood (apud Amaral, Moreira e Ribeiro, 1996) é levado a cabo através de ciclos sucessivos de quatro fases:

- 1^a) Planejar um plano de ação para melhorar uma dada situação. Este plano dirige-se à compreensão e resolução de uma situação considerada problemática, face à qual o professor formula hipóteses explicativas a confirmar mediante uma estratégia que considera potencialmente adequada;
- 2^a) Agir através da implementação do plano, que deve introduzir alterações na situação inicial, a analisar na fase de informação;
- 3^a) Observar os efeitos da ação no contexto em que esta ocorre. Implica o recurso de estratégias de recolher e análise de informação; e
- 4^a) Refletir sobre os efeitos observados, de modo a permitir concluir da validade das hipóteses iniciais e da eficácia da estratégia de ação para a resolução do problema. Esta reflexão pode originar a elaboração de um segundo plano de ação, iniciando-se deste modo um novo ciclo de investigação.

Segundo Amaral, Moreira e Ribeiro (1996) a investigação-ação é uma metodologia caracterizada por uma permanente dinâmica entre teoria e prática em que o professor interfere no próprio terreno de pesquisa, analisando as conseqüências da sua ação e produzindo efeitos diretos sobre a prática.

Destacam que ela permite: (a) estabelecer uma relação dialética entre teoria e prática; (b) integrar vários momentos de formação (articulação informação/conhecimento/saber e articulação formação profissional e pessoal); (c) formar produtores de inovações através de uma reflexão coletiva sobre as práticas; e (d) facilitar a convergência de diferentes domínios disciplinares.

O CONTEXTO: MONTANDO O CENÁRIO DA REDE

Esta investigação-ação se desenvolveu no contexto do Centro de Educação Física e Desportos, do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria e de escolas das redes de ensino municipal, estadual e particular da cidade de Santa Maria-RS.

Destacamos que a escolha deste contexto levou em consideração a facilidade de inserção deste pesquisador, pois já freqüentava diversas escolas das referidas redes de ensino de Santa Maria como orientador de acadêmicos-estagiários da disciplina de Prática de Ensino em Educação Física. Outro fator considerado inicialmente foi à organização dos professores de Educação Física da rede de ensino municipal que periodicamente realizavam um encontro administrativo na secretaria municipal de educação.

OS PARTICIPANTES: O ELENCO DA REDE

Foram professores-participantes desta investigação-ação vinte e quatro (24) docentes de Educação Física lotados em escolas das redes de ensino municipal, estadual e particular de Santa Maria-RS que foram convidados a participar.

Também fizemos (o pesquisador) parte do elenco de participantes como professor-mediador.

AS ESCOLAS E AS AULAS: O PANO DE FUNDO DA REDE

O pano de fundo desta investigação-ação foram às escolas das redes de ensino municipal, estadual e particular da cidade de Santa Maria-RS onde estavam lotados os professores de Educação Física, bem como os acontecimentos ocorridos nas suas aulas.

OS INSTRUMENTOS: BUSCANDO AS FERRAMENTAS PARA TECER A REDE

É importante esclarecer que conforme Antolin (1996) as técnicas e os instrumentos considerados na investigação qualitativa podem ser utilizados pelos componentes de um grupo de investigação-ação.

Dessa forma, as fontes de coleta de informações que foram utilizadas nessa investigação-ação foram:

As observações de aulas: os bastidores da rede

Sendo a observação uma das partes da espiral auto-reflexiva, ela foi parte importante no processo de análise retrospectiva das reflexões que foram levadas a cabo.

Consideramos que observações participantes e permanentes do professor-mediador nas aulas dos professores-participantes possibilitaram

reflexões e auto-reflexões dos mesmos, sendo possível redimensioná-las através de processos de partilha de saberes nos encontros entre os mesmos.

Wittrock (1989) coloca que observação participante é uma técnica na qual o investigador se introduz no mundo social dos sujeitos estudados, observa, e trata de averiguar o que significa ser membro desse grupo.

Segundo Becker (1997) o observador participante coleta informações através de sua participação na vida cotidiana do grupo ou organização que estuda. Ele observa às pessoas para ver as situações com que se deparam normalmente como se comportam diante delas. Entabula conversação com alguns ou com todos os participantes desta situação e descobre as interpretações que eles têm sobre os acontecimentos que observou.

As filmagens de aulas: um recurso estratégico da rede

Utilizamos o vídeo-tape de aulas dos professores-participantes como um recurso didático para o trabalho de leitura crítica sobre o pensar-fazer-repensar pedagógico e o estabelecimento de relações dialógicas entre professores-participantes e professor-mediador no espaço dos encontros reflexivos.

Segundo André (1997) trazer cenas do cotidiano escolar, para serem discutidas nos programas de formação e aperfeiçoamento docente pode ser uma excelente alternativa para o exercício da tão buscada articulação teoria-prática.

Para Perrenoud (1993) a observação de fitas poderá ajudar os professores a adotar uma prática refletida, ou seja uma disposição e competência para a análise individual e coletiva de suas práticas, para um

olhar introspectivo, para pensar, decidir e agir tirando conclusões e, inversamente, para antecipar os resultados de determinados processos ou atitudes.

Os encontros reflexivos: o palco da rede

Os encontros reflexivos foram o fórum de discussão, acerca das intervenções didáticas ocorridas nas aulas. Nesses encontros, analisaremos as situações de ensino apresentadas pelos professores.

Hernandez & Grillo (1996) entendem que se pode utilizar uma metodologia de encontros reflexivos como recurso de auto-formação e de revisão ou consolidação de conhecimentos específicos e didático-pedagógicos, de valores, de posicionamentos políticos num contexto escolar.

De acordo com Krug, Menezes Filho e Beltrame (2001) o diálogo reflexivo entre os professores ao procurarem resolver os problemas de suas práticas pedagógicas torna-os agentes de seu próprio desenvolvimento profissional.

Segundo Krug (1996a) a formação profissional, que perpassa pela reflexão, a partir de situações práticas reais, contribui para que o professor se sinta capaz de enfrentar situações novas e diferentes, de tomar decisões apropriadas e fundamentadas em um paradigma eficaz que interligue teoria e prática. Acrescenta que é indiscutível que apenas o professor que explicar e justificar a sua prática, pode assumir com autonomia a sua docência.

Quanto à forma de registro dos encontros reflexivos, estes foram realizados através de gravações em fita K-7 e, logo após foram feitas as

transcrições na íntegra, utilizando-se a técnica de protocolamento, para evitar a perda de aspectos relevantes.

Chama-se transcrição "a elaboração de um texto escrito a partir do que foi falado" (Mayring, 1993: p.64).

Todos os encontros estarão permeadas pelas seguintes estratégias:

- 1) Reflexão pessoal e coletiva sobre o processo ensino-aprendizagem;
- 2) Diálogo profissional; e
- 3) Partilha de saberes.

O diário de campo: o registro da rede

Todas as informações recolhidas foram registradas em um diário de campo. Deste modo, o diário de campo serviu de instrumento de consulta na elaboração do relatório final desta investigação-ação.

Segundo Feil (1995a) o diário de campo é o instrumento pelo qual o pesquisador registra, descreve, ordena informações, toma novas decisões e produz conhecimento ou, em outras palavras, é nele ou através dele que o pesquisador resgata e constrói a história do grupo ou pessoa, tira implicações teóricas e define alternativas de intervenção. O registro adquire importância na medida em que se integra ao conjunto de relações que processam a elaboração do conhecimento. Contribui, assim, para a integração entre a parte e o todo. O diário de campo se constitui na memória da investigação, por isso ele precisa ser feito em processo.

OS MOMENTOS: TECENDO A REDE

O processo de desenvolvimento profissional dos professores-participantes desta investigação-ação foi se construindo à medida que o processo avançou, entretanto, foi preciso, segundo Martinez (apud Diáz, 1993), que se previsse alguns momentos.

Neste sentido, o processo de desenvolvimento profissional dos professores desta investigação-ação constou dos seguintes momentos:

- 1) Organização do grupo - foi o estabelecimento de processos de comunicações entre o pesquisador e os possíveis participantes com o intuito de formação da rede de auto-formação participada;
- 2) Focalização pelo grupo do(s) problema(s) que se pretende resolver (Planejamento) - para traçar a meta foi usado o seguinte procedimento: (a) *Reflexão sobre a realidade da aula*, isto é, como o professor percebe os problemas - através da narração o professor disse "como pensa" (o que agrada e o que desagrada e o porquê?); (b) *Análise da própria vida pessoal e profissional* - através da narração (autobiografia) o professor deve perceber os processos que o leva a ensinar como ensina; e (c) *Reflexão sobre o que quer mudar para o futuro*, isto é como gostaria de atuar;
- 3) Formulação do plano de ação (Planejamento)- aqui planejar significou ter uma idéia clara dos objetivos a alcançar, das condições de atuação, dos instrumentos e dos meios disponibilizados, com quem se contou, dos prazos estipulados e dos momentos da ação que deve estar sempre sendo avaliada;
- 4) Aplicação do plano de ação (Agir) - foi o momento em que se realizou a ação planejada;

5) Avaliação (Observação e Reflexão) - a observação foi o momento essencial que constituiu a reflexão posterior, portanto, foi flexível e aberta para registrar o inesperado, favorecendo o planejamento das próximas ações.

Estes momentos da investigação-ação (planejamento, ação, observação/reflexão, replanejamento) são compreendidos como um processo dinâmico, cujos momentos não devem ser entendidos como passos estáticos, completos entre si e, sim, como um processo em espiral.

Este processo espiralado favorece melhoras na compreensão das ações realizadas e proporciona novas argumentações para as ações posteriores.

AS INFORMAÇÕES: ANÁLISE DA REDE

A análise das informações foi efetuada a partir do material colhido dos encontros reflexivos e descritos no diário de campo. Desta forma, foi importante uma leitura atenta de tudo o que se passou neste contexto.

CAPÍTULO IV

APRESENTANDO OS RESULTADOS: TECENDO A REDE

A apresentação dos resultados representa a parte “viva” da investigação, ou seja, foi neste capítulo que descrevemos a “investigação-ação”.

A dinâmica utilizada foi descrever os ciclos da espiral reflexiva, considerando que o desenvolvimento profissional do professor, segundo Gonçalves (1995), compreende as perspectivas de crescimento pessoal (crescimento individual), profissionalização (resultado do processo de aquisição de competência, eficácia de ensino e organização do processo ensino-aprendizagem) e a socialização profissional (adaptação do professor com o seu meio profissional em termos normativos e interativos).

Para facilitar esta tarefa recorreremos ao diário de campo.

Também procuramos, para enfatizar determinados aspectos importantes, expressar os resultados em comentários e/ou narrativas, ilustradas com declarações dos professores com o intuito de descrever não só a aparência, mas, também a essência da investigação-ação.

Assim, pela quantidade e riqueza de informações, este capítulo foi organizado em tópicos.

OS PRIMEIROS PASSOS DA REDE: A ORGANIZAÇÃO E O FUNCIONAMENTO

Neste momento, passamos a relatar o início da investigação, onde procuramos desenvolver os processos de comunicações com professores de Educação Física, no intuito de formação e organização de um grupo de auto-formação participada como forma de desenvolvimento profissional.

Na busca de aceitação ao trabalho de investigação o procedimento inicial foi de contatar a Secretaria Municipal de Educação da cidade de Santa Maria (RS), e marcar um encontro com a pessoa encarregada do setor de Educação Física. No dia acordado fizemos tratativas sobre as necessidades da formação continuada dos professores desta rede de ensino e aproveitamos a oportunidade para expor a nossa proposta de investigação-ação, convidando os professores de Educação Física para participarem da mesma. A idéia foi aceita e foi feito então, um convite a todos os professores de Educação Física da rede de ensino municipal para uma participação voluntária.

Assim, foi marcada uma reunião com os interessados para a divulgação da proposta.

Cabe destacar que o processo de aceitação da proposta de investigação não foi rápido porque ele envolveu atitudes de escuta, de trocas de idéias e até de empatias, onde todos deveriam compreender o significado de sua adesão e as conseqüências de sua participação.

Desta forma, dos professores que apareceram na reunião, visivelmente, após um longo tempo de conversas, três tipos de reações distinguimos:

1) Adesão imediata – Reação de um grupo pequeno de professores, notadamente daqueles que estavam na “fase inicial da carreira docente”. Segundo Stroot (1996) o estágio de desenvolvimento profissional que compreende a entrada na carreira é denominado de sobrevivência, e é o momento em que o professor começa a questionar-se sobre a sua competência. Neste estágio, o professor busca apoio nos colegas mais experientes, no intuito de obter ajuda na sua adaptação à vida escolar;

2) Adesão resistida – Reação de outro grupo pequeno de professores, notadamente daqueles “mais experientes” na carreira docente. Possivelmente estes professores estejam na fase de divergência na carreira docente, que segundo Gonçalves (1995), é marcada pelo desequilíbrio em relação à fase de estabilização que é o momento em que os professores demonstram confiança e satisfação pelo ensino. A fase da divergência pode ser positiva quando os professores passam a investir na profissão e negativa quando é marcada por um sentimento de saturação e cansaço. Acreditamos que pesou na decisão de adesão dos professores à investigação, o fato de já conhecerem o pesquisador-mediador, bem como o desejo de aproveitarem a oportunidade de investimento em sua vida profissional; e

3) Negação – Reação de uma boa parte do grupo de professores presente à reunião, entretanto, nitidamente dos professores “veteranos”. Possivelmente, estes professores estejam na fase de conservantismo, que segundo Huberman (1995), os professores apresentam-se mais rígidos e conservadores, com uma idade beirando os 50 anos, procurando mais queixar-se dos problemas da profissão do que investir nela.

Neste quadro, podemos vislumbrar dois extremos de posicionamentos dos professores, que podem ser descritos pela literatura recente sobre a educação, pois segundo Ribas, Martins e Luporini (1999) observa-se que as práticas cotidianas dos professores, tem assumido duas dimensões distintas:

1) Alguns professores, poucos é claro, tem tentado caminhar em direção da “mudança”, investindo na melhoria do ensino; e

2) Outros professores, tem caído no “pessimismo”, ficando no “imobilismo”, na opinião exarcebada do peso do macro sobre o micro-

social, ficando na constatação de que pouco ou quase nada pode ser feito ou mudado.

Ao final da reunião, tínhamos a adesão de dezoito (18) professores, uns mais “empolgados” outros menos, e ainda outros, aparentemente demonstrando “indiferença”.

Ficamos com a impressão de que grande parte dos professores, quando lhes é proposto um trabalho de pensar coletivamente o cotidiano escolar, isto é visto, em geral, como fiscalização, intromissão, utopia.

Assim, neste contexto, marcamos nosso primeiro encontro de início e formação do grupo.

No dia marcado, apareceram somente oito (8) professores e isto nos levou a considerar que os outros dez (10) acabaram por desistir da participação.

Segundo Perrenoud (1997) uma parte dos professores não sente necessidade de se desenvolver.

Na avaliação do grupo de professores que estava presente e que aderiu à proposta, vários fatores devem ter contribuído para a desistência dos colegas. Mas, dois fatores foram bem salientados:

- 1)O “medo de se expor” como uma reação instintiva de defesa e contrariedade a qualquer interferência na ação pedagógica; e
- 2)A “inexistência de uma postura crítica” frente ao cotidiano escolar, às suas próprias ações e aos demais problemas da profissão.

Aí, neste encontro, aconteceu a sugestão de um professor de que deveríamos convidar a participar do grupo qualquer professor de Educação Física, independentemente se fosse da rede de ensino municipal, estadual ou particular. E mais, cada um poderia convidar os professores conhecidos,

fazendo uma ação de convencimento / aderência mais corpo a corpo. Esta idéia foi aprovada por todos. Foi marcado um outro encontro para a semana seguinte.

Para nossa surpresa, neste encontro estavam presentes vinte e quatro (24) professores, agora já pertencentes às diversas redes de ensino.

“Graças à Deus”, o acontecido confirma o que destacam Ribas, Martins e Luporini (1999) de que ainda existem professores que reagem contra o pessimismo e o imobilismo causado por situações adversas, criando ou aproveitando espaços para melhorar a educação.

Assim, permeados pelo sentimento de alegria e de saber que ainda existem pessoas de boa vontade, começamos a nossa investigação.

O detalhamento destes primeiros passos de organização do grupo de professores, embora possam parecer exaustivos e dispensáveis, assumem um papel importante, pois mostram a tendência secular de rigidez e conservadorismo que o professorado está submetido.

Já quanto às informações que caracterizam os professores desta investigação, preferimos abordá-las de forma coletiva, pois não achamos necessária uma descrição individualizada. Assim, destacamos o sexo, a faixa etária, o estado civil, o emprego e o tempo de serviço.

Quanto ao sexo, constatamos que aproximadamente 75,0% (18 professores) são do sexo feminino. Segundo Giesta (2001), muitas vezes, as múltiplas atividades em que a professora precisa se envolver para viver o seu dia-a-dia, como mulher, esposa, mãe, profissional e, em alguns casos, também estudante tem servido de apologia a um trabalho docente sem entusiasmo. Apesar desta colocação na literatura, este não foi o caso da

situação desta investigação, pois aconteceu uma adesão consistente do sexo feminino em nossas atividades.

Quanto à faixa etária, verificamos que a quase totalidade, isto é 95,5% (23 professores) possuem menos de trinta (30) anos.

Quanto ao estado civil, notamos que 50,0% (12 professores) são casados e 50,0% são solteiros, sendo que a maioria dos casados (8 professores) possuem prole.

Quanto ao emprego, constatamos que a maioria, isto é 54,1% (13 professores) trabalha somente em uma escola. Este fato se deve porque a grande maioria são mulheres casadas e aparentemente dedicam, por opção, um turno do dia para a família. Os outros 45,9% dos professores (11) trabalham em dois empregos. Destes, alguns são em duas escolas (públicas ou uma pública e outra particular, ou ainda só particular) e outros trabalham em uma escola e em uma academia. Krug (2001) diz que a correria diária entre vários empregos para compensar os baixos salários é um dos aspectos que influenciam na docência do professor na escola.

Já quanto ao tempo de serviço, verificamos que 75,0% (18 professores) possuem até três anos de docência. De acordo com Huberman (1995) os professores que possuem até três anos de docência estão na fase do percurso profissional denominada de “entrada na carreira” que possui dois estágios: o de “sobrevivência” que é representado pelo choque com o real, isto é, o distanciamento entre o ideal e a realidade cotidiana; e o de “descoberta” que resume-se no entusiasmo inicial, na exaltação pela responsabilidade de ser professor e sentir-se inserido no corpo de professores. Os outros 25,0% (6 professores) possuem entre sete e dez anos de docência. Huberman (1995) coloca que a partir do 7º ano de atividade

os professores podem enquadrar-se na fase do percurso profissional intitulada “diversificação” que é uma fase de experimentação, onde os professores estão mais motivados, mais dinâmicos. Entretanto, nesta fase, há também a ocorrência provável de um certo desencanto por parte de alguns professores, provocado pelos fracassos desencadeadores de crises. A partir desta análise podemos constatar que os professores que aderiram à nossa proposta de investigação-ação apresentavam-se em duas situações: (a) uma de choque de realidade, onde se encontravam necessitando de ajuda para suportar esta situação; e (b) outra de motivação pela profissão, onde procuravam parceria para desenvolver um trabalho de melhor qualidade.

No que se refere ao funcionamento do grupo, inicialmente, o local de encontro foi uma sala de aula do Centro de Educação Física e Desportos (CEFD) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) por ser um ponto de referência de localização mais (re)conhecido por todos os envolvidos na investigação-ação. Entretanto, com o passar do tempo, e para corresponder com os interesses e necessidades do grupo, os encontros passaram a ser intercalados entre três locais: o CEFD / UFSM já mencionado; o Centro de Educação também da UFSM; e algumas escolas da rede de ensino de Santa Maria.

A duração dos encontros, bem como os dias de ocorrência dos mesmos não obedeceram uma definição rígida. Foram de acordo com o contexto da cada situação, ora tendo duração mais prolongada (\pm 4 horas) e ora sendo mais curta (\pm 2 horas), como também foram em algumas situações mais frequentes (semanal ou quinzenal) e em outras mais espaçadas (mensal).

Quanto aos dias e horários dos encontros variaram muito com a disponibilidade de tempo dos professores, mas, geralmente, funcionou nas quintas-feiras pela manhã.

O número de professores freqüentadores de cada encontro também foi muito variável devido a mesma disponibilidade de tempo referida anteriormente. Entretanto, o número de professores presentes em cada encontro nunca foi menor do que $2/3$ da quantidade de integrantes do grupo.

Os encontros que nos referíamos foram denominados de “reflexivos” porque em síntese foram um espaço para que o grupo de professores pudesse refletir sobre a prática docente.

Segundo Nóvoa (1995a) a formação do professor não se constrói acumulativamente a partir de cursos sobre conhecimentos específicos ou sobre técnicas de ensino. O professor constrói-se efetivamente um profissional da educação a partir do momento que passa a ser protagonista ativo na concepção, acompanhamento e avaliação de seu próprio trabalho pedagógico.

Neste sentido, entendemos que o professor deve buscar a competência na própria prática, no dia-a-dia da experiência refletida, pois de acordo com Mesquita (1990), se refletirmos sobre as questões que dificultam o dia-a-dia de nossas aulas estaremos nos comprometendo com o nosso papel de educadores, e, também com a melhoria do ensino.

Assim, partimos da consideração de que os “encontros reflexivos”, entre os participantes desta investigação-ação, seriam um processo interativo onde os professores, através de sua reflexão sobre a sua prática e a prática pedagógica dos colegas, revisariam o trabalho docente a fim de

detectar os aspectos e habilidades a serem melhorados e conseqüentemente ocorreria um desenvolvimento profissional.

O PRIMEIRO CICLO DA ESPIRAL REFLEXIVA

Planejamento – Focalização do problema.

Neste primeiro ciclo, nossas conversas desencadearam-se no sentido de descobrirmos, coletivamente, qual era o objetivo mais imediato de estarmos reunidos naquele momento. As falas da maioria dos professores centralizaram-se em uma questão; de que tinham muitas dificuldades para ministrarem adequadamente suas aulas. Manifestaram que possuíam insegurança na função docente e indicaram como principal responsável por este acontecimento, as deficiências na formação profissional em Educação Física.

Realmente, não só na literatura mais antiga (Munaro, 1985; Santin, 1987; Costa, 1988; Cardoso, 1989; Faria Júnior, 1992; Tricoli, 1993) como na mais recente (Barros, 1995; Krug, 1996a; Krug, 2001) tem sido apontada uma série de deficiências na formação de professores de Educação Física.

Assim, diante desta manifestação de deficiências formativas pelos professores, chegamos ao seguinte problema: **QUAIS SÃO AS NECESSIDADES FORMATIVAS DOS PROFESSORES QUE SE APRESENTAM NESTE PRESENTE MOMENTO?**

Montero (apud Garcia, 1995) conceitua “necessidades formativas” como “o conjunto de desejos, problemas, carências e deficiências encontradas pelos professores no desenrolar do seu ensino” (p.67-68).

Planejamento – Formulação da estratégia de ação.

Neste ciclo utilizamos o “exame” como estratégia de ação.

Conforme Garcia (1995) o exame é uma forma de reflexão que implica uma referência do professor a acontecimentos ou ações que ocorreram ou que podem ocorrer no futuro.

Ação – Identificar as necessidades formativas dos professores.

Em busca de uma síntese que nos desobrigasse de uma discussão excessivamente fragmentada das necessidades formativas dos professores de Educação Física desta investigação-ação, procuramos nos orientar nas colocações de Gil-Perez e Carvalho (1995) de que as necessidades formativas assentam-se em cinco eixos:

- 1) Uma sólida formação teórica – Supõe um profissional capaz de lidar com o não-material, como teorias, leis, símbolos, conceitos, princípios, sistemas, axiomas, raciocínios, julgamentos, atitudes, crenças, interpretações, valores, objetivos;
- 2) A unidade teoria e prática – Centraliza e abarca as formas de entendimento da relação teoria-prática;
- 3) O compromisso social e a democratização da escola – Vincula-se à formação da cidadania;
- 4) O trabalho coletivo – É inconcebível o agir isolado de qualquer profissional principalmente do professor, pois já está sobejamente comprovado que educação é tarefa de equipe. O diálogo e a participação são instrumentos básicos da comunidade escolar. O professor precisa ter uma formação fundamentada no agir coletivo; e
- 5) A articulação entre a formação inicial e continuada – É indispensável, seja pela própria incompletude da formação inicial, seja pela

impossibilidade de abranger na licenciatura todas as dimensões do agir profissional devido ao seu alto grau de imprevisibilidade.

Assim, ao conversarmos com os professores sobre as suas necessidades formativas a primeira questão que apareceu de forma consensual foi à necessidade de uma melhor “formação teórica”.

Sobre a formação teórica que tiveram durante a formação inicial alguns professores disseram o seguinte:

“Eu tive uma grande quantidade de conteúdos teóricos, mas, muitos deles, sem qualidade, sem nitidamente nenhuma aplicação. Por exemplo, na disciplina de Higiene foi-nos ministrado como construir um poço artesiano. Isto foi completamente sem aplicação na nossa profissão” (Professor 15).

“Na época eu não dei valor e nem via a importância das disciplinas pedagógicas. Só depois é que fui ver que elas eram as mais importantes” (Professor 12).

A partir da fala do Professor 12 citamos Shulman (1986) que desmembra a formação teórica necessária ao professor em seis categorias de conhecimento:

- 1)Conhecimento de conteúdo específico, próprio da área de conhecimento de que é especialista o professor;
- 2)Conhecimento pedagógico do conteúdo, que é a transformação do conteúdo específico em conteúdo didaticamente assimilável pelo aluno;
- 3)Conhecimento curricular, que possibilita ao professor uma visão da contribuição específica da sua disciplina, no âmbito global da formação do aluno, e uma correta seleção de metodologias para trabalhar com

aprendizes em diferentes faixas etárias e níveis de escolaridade. Isto exige um domínio específico e um conteúdo conexo integrador;

4) Conhecimento dos aprendizes e de suas características;

5) Conhecimento dos contextos educacionais, isto é do grupo ou sala de aula, administração e finanças da escola, caráter das comunicações e culturas, etc.; e

6) Conhecimento de finalidades, propósitos e valores educacionais e seus fundamentos filosóficos e históricos.

Quanto a estas categorias de conhecimento os professores foram unânimes em afirmar que *“não estavam convictos de que suas formações teóricas foram contempladas por estas categorias de conhecimento”*.

Entretanto, na própria literatura especializada, encontramos afirmações de que realmente na formação inicial dos professores em geral não acontece esta formação teórica solidificada.

“A formação inicial não pode dar conta da variedade e da complexidade de situações com as quais o futuro professor se defrontará. Nem ele estaria maduro para assimilar todos os desafios que a prática pedagógica coloca” (Garrido, 2001:p.125-126).

Desta forma, constatamos que a nossa carência de formação teórica tem origem na formação inicial, mas, na verdade, não estamos mais preocupados com a formação inicial e sim sobre as atuais necessidades de formação teórica dos professores.

Assim, sobre as atuais necessidades de formação teórica alguns professores manifestaram:

“Eu preciso possuir mais conhecimentos pedagógicos porque, hoje em dia, não é fácil ensinar na escola” (Professor 12).

“Muitas vezes, tenho dificuldades em ensinar o conteúdo da disciplina. Acredito que com mais conhecimentos pedagógicos estas dificuldades seriam bem menores” (Professor 23).

Segundo Frigotto (1996: p.95):

“Sem uma sólida base teórica e epistemológica, a formação e profissionalização do educador reduz-se a um adestramento e a um atrofiamento das possibilidades de, no âmbito ético-político e sócio-econômico, analisar as relações sociais, os processos de poder e de dominação e, portanto, de perceber a possibilidade de trabalhar na construção de uma sociedade alternativa”.

Já sobre a necessidade de “unidade teoria e prática”, alguns professores manifestaram o seguinte:

“Puxa vida, é grande a quantidade de conhecimentos teóricos que vimos no tempo da graduação que são completamente inaplicáveis quando estamos trabalhando na escola” (Professor 15).

“Bah é mesmo, muita coisa se estuda na faculdade que não se aplica na prática. Para quê perder tanto tempo. Acredito que seja porque muitos dos professores universitários nunca colocaram os pés na escola (Professor 19).

Realmente, estas colocações dos professores podemos encontrar na literatura especializada, pois, segundo Sant`Ana e Godoy (1994), a formação de professores de Educação Física apresenta vários problemas e

entre eles está a desvinculação entre a teoria desenvolvida nos cursos e a prática aplicada na educação escolar.

Também tivemos outro tipo de declaração dos professores onde acontece uma nítida separação entre teoria e prática:

“Eu acredito que realmente a gente aprende é na prática” (Professor 17).

“Ah, eu não sou chegado em teoria” (Professor 11).

Segundo Shigunov, Dorneles e Nascimento (2002) na rotina Educação Física escolar os professores possuem uma tendência a menosprezar a teoria, o que ocasiona uma atitude praticista, ingênua e acrítica.

Quanto à necessidade formativa denominada de “compromisso social e a democratização da escola” aconteceram as seguintes manifestações:

“No meu tempo de graduação, nunca foi abordada a formação da cidadania do aluno” (Professor 4).

“Hoje em dia se fala muito na construção da cidadania do aluno, mas eu não tenho muitos conhecimentos de como isto se processa” (Professor 22).

“Durante a graduação eu só queria era aula prática, adorava os desportos coletivos. Já na escola o aluno também só quer praticar. Não quer conversa sobre cidadania. Neste contexto eu não sei como trabalhar a cidadania” (Professor 6).

Estas declarações dos professores mostram que suas práticas pedagógicas reproduzem os referenciais sociais que privilegiam os segmentos dominantes devido a alienação de suas compreensões da relação educação / sociedade. Neste sentido, em suas aulas não acontecem ligações com o mundo exterior.

Segundo Guimarães (1994) a medida da inconsciência do professor acerca dos problemas sociais que repercutem na escola e a própria mistificação dos eventos sociais, dificultam o entendimento dos fenômenos, assim como o nível adequado de intervenção.

Krug (2001) destaca que de forma geral os professores de Educação Física parecem não perceber que a ação educativa constitui-se numa prática social, pois constrói-se e orienta-se com intencionalidade.

Sobre as necessidades formativas de “trabalho coletivo” tivemos declarações de alguns professores:

“Durante toda a nossa graduação somos impulsionados para uma atuação individualizada. Tudo era competição, eu contra os outros: quem ganhava; quem tirava a nota mais alta; quem tinha mais currículo” (Professor 8).

“Eu não sei trabalhar em grupo” (Professor 5).

“Mesmo quando tinha trabalho em grupo na faculdade, sempre eu pegava tudo e fazia sozinho” (Professor 19).

“Agora no trabalho na escola eu também faço tudo sozinho. Não fico esperando por ninguém” (Professor 5).

Segundo Marcondes (1997) nas escolas ainda encontramos professores que desenvolvem suas atividades de modo isolado, isto é, professores da mesma escola, trabalhando no mesmo turno e da mesma série, que mantém pouco, ou nenhum, contato entre si. Não discutem o próprio trabalho que desenvolvem, não planejam suas atividades sobre o programa estabelecido no início do ano, não colocam suas dúvidas, incertezas, problemas comuns. Demonstram que encaram a tarefa de ensinar de forma extremamente individualista e isolada.

Sobre a necessidade de “articulação entre formação inicial e continuada” alguns professores manifestaram o seguinte:

“Olha eu ainda não consegui fazer especialização, pois não tenho tempo para isto. Ou eu trabalho ou eu estudo. As duas coisas é difícil. Tenho família e por isso tenho que ganhar dinheiro. Como o salário é pouco tenho que trabalhar muito para sobreviver” (Professor 7).

“Eu não me sinto estimulado para fazer especialização, mestrado” (Professor 9).

De acordo com Marques (1992) a formação profissional em Educação Física não se encerra na formação inicial, e sim, se estende por todo o seu exercício profissional. Salienta que a formação inicial deve despertar o futuro profissional para o enriquecimento pessoal constante, da sempre atualização, da busca de soluções, sendo então assim, um eterno estudioso.

Sobre a frequência em cursos de atualização alguns professores disseram o seguinte:

“Eu praticamente não faço nenhum curso de atualização porque estes cursos estão muito caros. Virou um comércio. A inscrição para um curso é quase todo o meu salário. Assim não dá” (Professor 4).

“No meu caso já frequento cursos uma vez por ano. Quando dá. Mas ainda tem o problema de que a gente pode dar azar e pegar um curso porcaria, que não ensina nada” (Professor 16).

“Eu não faço nenhum curso de atualização por vários motivos...” (Professor 18).

Pelas falas destes professores podemos constatar que em relação à formação continuada os professores evidenciam uma acomodação, uma alienação e uma desatualização. Para Dieckert (1981) o principal motivo para este quadro é o de que a formação inicial do professor de Educação Física não o qualifica o suficiente para um aperfeiçoamento contínuo.

Outras falas de alguns professores podemos citar:

“Difícilmente eu leio um livro sobre Educação Física” (Professor 11).

“Eu nunca li um livro de Educação Física que não fosse sobre regras de esportes ou sobre receitas prontas do tipo 1001 jogos” (Professor 15).

“Comprar livros ou revistas, isto nunca fiz. Não tenho dinheiro para isso” (Professor 14).

“Olha, ler é algo que dificilmente eu faço” (Professor 9).

“Confesso que não frequento cursos e nem leio sobre Educação Física, entretanto, sei que isto prejudica a minha atuação profissional, mas fazer o que?” (Professor 18).

Nogueira (1993) diz que os professores têm consciência da perda do saber e ressentem-se da falta de armas e incentivos para resistir e superar a desmotivação vigente. Coloca também que, o afastamento de atividades de atualização é fatal para a Educação Física escolar. Isto porque, conhecimento parado se deteriora, e pior isso ainda, como o conhecimento é mutante, pois o homem se transforma a cada dia, se ficar parado por muito tempo torna-se obsoleto, pois em algum lugar, outra forma de conhecimento está sendo desenvolvida. Mas, produzir conhecimento não é suficiente. É necessário fazê-lo chegar a todos. E, para tanto, devemos potencializar diversos meios: congressos, seminários, cursos, livros, revistas, etc.

Marques (1992) destaca que todas as instituições responsáveis pela educação devem ser envolvidas nos processos de formação continuada do professor. Salienta ainda a responsabilidade específica da universidade que deve propiciar condições de formação continuada.

Entretanto, também existem alguns professores que não pertencem a este quadro de acomodação, alienação e desatualização:

“Eu costumo frequentar todos os cursos que eu posso. Procuro fazer aqueles que não são caros” (Professor 23).

“Eu leio muitos livros e revistas. Não compro mas leio. É que vou muito ainda na biblioteca do CEFD” (Professor 5).

“Toda a chance que tenho de conhecer coisas novas eu aproveito porque isto melhora as minhas aulas” (Professor 10).

Para Farias e Afonso (1999) a tarefa do professor pressupõe uma contínua busca de atualização e reflexões sobre a sua prática pedagógica.

Segundo Matos (1994) o professor para manter a competência profissional deve fazer reciclagens, e a formação continuada deve ser potencializada face às necessidades sentidas pelos diretamente interessados. Portanto, o professor deve estar aberto para: (a) realizar avaliações concretas de sua atuação, utilizando a hetero e a auto-avaliação, como forma de controlar a evolução do seu perfil; (b) planejar e investigar o próprio ensino; (c) criar autonomia e responsabilidade; (d) tornar as aulas eficazes; e (e) diversificar a sua atividade como docente. Esta mesma autora, diz que, na formação continuada, os professores de Educação Física podem aprender novas técnicas e atitudes, transferi-las para o seu trabalho diário e integrar o que aprenderam no seu repertório de atuação.

Também, achamos necessário destacar que encontramos outros autores, na literatura especializada, que abordam as necessidades formativas dos professores.

Assim, conforme Hewton (apud Garcia, 1995) podem ser estabelecidos diferentes níveis e categorias quanto aos tipos de necessidades de formação assinaladas pelos professores:

1) Necessidades relativas aos alunos – Necessidades de aprendizagem dos alunos, tratamento da diversidade, problemas de disciplina, rendimento, motivação, etc.;

2) Necessidades relativas ao currículo – O desenvolvimento de novos planos curriculares implica a necessidade de aperfeiçoamento profissional

dos professores, nomeadamente novos estilos de ensino, de apresentação da informação, de comunicação, de avaliação, de definição dos objetivos, etc.;

3) Necessidades dos próprios professores – Mais ligadas à abordagem dos professores, como profissionais e como pessoas, do que do ensino. Prendem-se com o desenvolvimento da carreira docente, maior satisfação no trabalho, redução da ansiedade, etc.; e

4) Necessidades da escola enquanto organização – Necessidades da instituição na sua globalidade, do currículo, dos alunos (formas de agrupamento), da organização e dos professores (papéis e responsabilidade, comunicação entre professores), do clima interno, das relações com o exterior.

Avaliação.

Ao realizarmos a avaliação deste ciclo, verificamos que as deficiências formativas são muitas e conseqüentemente as necessidades formativas também são muitas. Daí surgiu a questão: O QUE FAZER PARA SANAR OU AMENIZAR AS DEFICIÊNCIAS DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES? Ou, O QUE FAZER PARA DAR CABO DAS NECESSIDADES FORMATIVAS DOS PROFESSORES?

Para responder a estas questões e avançarmos em nossos propósitos, recorreremos a Nóvoa (1995a) que diz que os professores devem fazer ações para corresponder as suas necessidades de desenvolvimento pessoal (produzir a vida do professor), de desenvolvimento profissional (produzir a profissão docente) e de desenvolvimento organizacional (produzir a escola).

Já Hewton (apud Garcia, 1995) destaca que as necessidades de formação podem inspirar estratégias de desenvolvimento profissional dos professores.

Nóvoa (1995a) coloca que toda a formação deve ter um projeto de ação e de trans-formação e que este projeto necessariamente passa pela produção da vida pessoal e profissional do professor.

Assim, para dar cabo das necessidades formativas dos professores, estes precisam produzir a vida pessoal e profissional.

O SEGUNDO CICLO DA ESPIRAL REFLEXIVA

Planejamento – Focalização do problema.

Baseando-nos na avaliação do ciclo anterior e do problema inicialmente levantado nos reportamos à Nóvoa (1991) que diz que o professor é a pessoa. E parte importante da pessoa é o professor. Por isso, urge (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida.

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

Levando em consideração estas premissas, os professores elaboraram o seguinte problema: COMO PRODUZIR A VIDA PESSOAL E PROFISSIONAL DO PROFESSOR?

Planejamento – Formulação da estratégia de ação.

Neste ciclo utilizamos como estratégia de ação a introspecção.

Para Garcia (1995) a introspecção é uma forma de reflexão interiorizada, pessoal, mediante a qual o professor reconsidera os seus pensamentos e sentimentos numa perspectiva distanciada da atividade cotidiana diária.

Esta forma de reflexão pode ser expressa pela narrativa autobiográfica.

Segundo Ramos e Gonçalves (1996) a narrativa é equivalente a narração e que esta é uma forma de discurso cujo objetivo principal é o de relatar um evento ou uma sucessão de eventos. Existem narrativas do tipo oral e escrita. Esclarecem que a narrativa é todo o discurso que evoca um mundo concebido como real, material e espiritual, situado num espaço determinado, num tempo determinado, refletindo a maioria das vezes num espírito determinado que pode ser dos personagens tanto quanto o do narrador.

A narrativa autobiográfica é aquela em que o professor faz um relato da sua própria vida, procurando apresentar acontecimentos mais importantes ou interessantes, no âmbito de sua existência enquanto profissional da educação.

Ramos e Gonçalves (1996) partem do pressuposto que a narrativa possa funcionar como uma das possibilidades de mostrar como o professor se concebe a si próprio e aos outros, no sentido de melhorar a sua capacidade de ver e de pensar o que faz.

Na narrativa autobiográfica subjazem conceitos de aprender, ensinar, contar, refletir, agir, criar, existir, consciencializar, julgar, transformar, enfim, toda uma imensidão de conceitos que fazem do professor um ser

cada vez mais ávido de, em primeira instância, se auto-conhecer para se auto-desenvolver.

Destacam que a narrativa autobiográfica é o meio de que o professor se serviria para, intro e retrospectivamente, pensar, de modo refletido e tranqüilo, sobre a ação.

Para Ramos e Gonçalves (1996) a experiência de que se fala, que se conta e reconta (pela narrativa) é um método fundamental de crescimento pessoal e social, sendo assim uma qualidade fundamental da educação.

Ação – Analisar a própria vida pessoal e profissional.

Para entendermos que processos vivem ou viveram os professores para ensinar como ensinam nos utilizamos da análise da própria vida pessoal e profissional dos mesmos.

Esta relação está fundamentada na seguinte frase de Nóvoa (1995b: p.29): “diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa”.

Neste sentido, é importante saber como é que cada um se tornou no professor que é hoje? E porquê?

Entretanto, ainda segundo Nóvoa (1995b), querer saber estas respostas nos levariam longe demais. Destaca que para encurtar o caminho destas respostas devemos mencionar o triplo AAA do processo identitário dos professores:

1) A de Adesão, porque ser professor implica sempre a adesão a princípios e valores, a adoção de projetos, um investimento positivo nas potencialidades das pessoas;

2) A de Ação, porque na escolha das melhores maneiras de agir, jogam-se decisões do foro profissional e do foro pessoal. Sabemos que certas técnicas e certos métodos “colam” melhor com a nossa maneira de ser do

que outros. Sabemos que o sucesso ou insucesso de certas experiências “marcam” a nossa postura pedagógica, fazendo-nos sentir bem ou mal com esta ou aquela maneira de trabalhar na aula; e

3) A de Autoconsciência, porque em última análise tudo se decide no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre a sua própria ação. É uma dimensão decisiva da profissão docente, sob pena deste “trabalho de pensar o trabalho” ser assumido por outros atores sociais, transformando o ensino numa atividade proletarizada do ponto de vista das suas funções. A mudança e a inovação pedagógica estão intimamente dependentes desse pensamento reflexivo.

Nóvoa (1995b) destaca que a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor e vice-versa.

Assim, abordamos algumas questões colocadas pelos professores.

Os motivos de ser professor

Vários professores abordaram em suas narrativas autobiográficas os motivos de “ser professor”.

Mais da metade deles manifestaram que o “gosto pelo esporte e/ou atividade física” foi o que os levaram a escolher a Educação Física como profissão. Segundo Becker, Ferreira e Krug (1999) o gosto pelo esporte é o principal motivo pelo qual as pessoas escolhem a Educação Física como profissão.

Essa ênfase pode ser identificada nas seguintes falas dos professores:

“Desde a infância pratiquei diversas modalidades esportivas, pelas quais tenho muito gosto e por isso escolhi a Educação Física como profissão” (Professor 18).

“Escolhi ser professor de Educação Física porque eu jogava voleibol no time do colégio, gostava de esportes, de competição” (Professor 5).

“Escolhi Educação Física porque era uma das poucas profissões que me interessava, já que sempre gostei de esportes” (Professor 13).

“Escolhi Educação Física pelo motivo de gostar de esporte, sendo que o nome Educação Física me lembra de esporte” (Professor 12).

“Pelo gosto por todos os esportes e pela prática da atividade física em todas as suas modalidades é que escolhi a Educação Física” (Professor 17).

“Devido a minha afinidade com a área de Educação Física, pois sempre gostei de esportes e assim resolvi trabalhar com isso” (Professor 10).

Este tipo de motivação para “ser professor” é reforçado na formação inicial, pois na maioria dos cursos de licenciatura em Educação Física, no Brasil, segundo Verenguer (1995), dão ênfase a uma formação profissional voltada, basicamente, para trabalhar com o desporto. Coloca ainda que os currículos formadores de professores de Educação Física não estão capacitando adequadamente o profissional para atuar como educador e sim, para ser técnico desportivo.

Oliveira (1992) já destacava que o papel a ser desempenhado pelo profissional de Educação Física na escola, não é o de treinador à caça de

talentos, e nem tão pouco, o de simples marionete à serviço da elite. O papel do profissional de Educação Física na escola é o de educador.

Outras manifestações dos professores, poucas por sinal, giraram em torno da pretensão de “contribuir para a formação dos indivíduos visando sua melhor integração na sociedade”.

Isto podemos notar na seguinte fala:

“A escolha pela Educação Física se deu devido a importância que eu via nas aulas de Educação Física na escola. A formação do estudante enquanto cidadão era complementada nas aulas e assim, o indivíduo tinha a educação familiar completada, na escola, de forma lúdica e agradável” (Professor 1).

Este tipo de motivação para “ser professor” também pode ser encontrado na literatura especializada, pois Oliveira (1984) já destacava que a Educação Física, apesar de ser uma atividade essencialmente prática, pode oferecer oportunidades para a formação de um homem consciente, crítico e sensível à realidade existente.

Também uma boa parcela dos professores, aproximadamente um quarto, manifestaram que escolheram ser professor porque “gostam da profissão”.

“O motivo que me levou a escolher a Educação Física foi por afinição, porque realmente gosto da profissão” (Professor 11).

Nos parece que este tipo de manifestação encerra a idéia de vocação. A esta fala podemos agregar outro tipo de manifestação como o “*sentimento de gratificação por ser útil como professor*” (Professor 15), existente apesar das dificuldades enfrentadas em relação aos alunos, ao

salário que recebem e à desconsideração dos governantes e da sociedade com o trabalho docente. Diante desta situação, segundo Giesta (2001), os professores ficam impotentes e buscam consolo e incentivo no suposto caráter carismático ou vocacional de seu trabalho. Para Haguete (1991) a ideologia da vocação não passa de um artifício para o professor agregar forças e levar em frente o serviço. É um artifício de autodefesa.

A habilitação para ser professor

No que diz respeito à titulação para exercer a profissão todos os professores manifestaram a importância de ser “formado em Educação Física” para trabalhar com esta disciplina na escola.

Nesta manifestação dos professores constatamos um certo “ranço” com as professoras unidocentes (séries iniciais do ensino fundamental) que ministram Educação Física para os seus alunos, o que provoca a discordância dos professores de Educação Física, pois dizem que os mesmos não tem a devida competência para tal.

No quadro geral dos professores verificamos que mais da metade (70,0%) possui somente o curso de graduação e o restante possui pós-graduação (especialização). Este quadro deixou-nos transparecer uma preocupante falta de busca de uma melhor qualificação profissional por parte destes professores. De acordo com Marques (1992) a formação profissional em Educação Física não se encerra na formação acadêmica, e sim, se estende por todo o seu exercício profissional.

Entretanto, uma manifestação alentadora destes professores é que a grande maioria dos mesmos freqüentam esporadicamente cursos de atualização. Segundo Farias (1998) a atualização profissional torna-se

indispensável à medida que proporciona um espaço para investigar, refletir, duvidar e buscar alternativas de ação pedagógica.

Pelo fato da existência de professores que não freqüentam pós-graduação e nem cursos de atualização, concluímos então que estes julgam que para levar adiante as atividades docentes no cotidiano escolar, a titulação de professor basta (graduação).

O motivo principal para esse quadro, segundo Krug (1996b), é o de que a formação inicial do professor de Educação Física não o qualifica o suficiente para um aperfeiçoamento contínuo.

Giesta (2001) afirma que “a formação do professor, como de qualquer outro profissional, não está concluída ao receber um diploma de ensino médio ou universitário” (p.106).

Destaca que para que o processo de auto-formação seja assumido conscientemente pelo professor, ele precisa também se comprometer com sua constante atualização, que não tem que ocorrer necessariamente por cursos de graduação ou pós-graduação. A freqüência a cursos de extensão, encontros para estudos e discussões pedagógicas, reuniões para planejamento e avaliação de ações escolares com atuação efetiva de todos os membros, seminários para divulgação e debate de propostas práticas ou teóricas de reformulações curriculares, intercâmbio de experiências, entre outras iniciativas, impulsionam a renovação da prática docente, oferecendo maior embasamento teórico, permitindo mais segurança nas ações e avaliações de ensino e de aprendizagem do próprio professor.

A partir destas colocações gostaríamos de salientar que não se pode esperar que cursos, encontros, seminários, ofereçam “receitas prontas” que permitam resolver problemas específicos de aula. Esperamos que o

professor seja estimulado a pensar sobre propostas teóricas e práticas e, então, construir, elaborar, experimentar, algo que corresponda à sua necessidade e, que seja associado a seus conhecimentos anteriores, de forma a lhe permitir ação segura, ou ainda, uma tentativa de resolver seus problemas com auxílio de outros. Não que receitas ou modelos sejam negativos por natureza. O que merece crítica é a atitude passiva do profissional docente frente a eles, onde a reação mais forte é de aceitação ou rejeição, tendo como único critério para essa escolha a adequação ou não à proposta que já está “habitado” a desenvolver. Simplesmente afirmar que as informações recebidas nos eventos não lhe acrescentaram nada, sem refletir sinceramente sobre seus conhecimentos teóricos e sobre sua omissão na tentativa de solucionar problemas que detecta no dia-a-dia em sua aula é, no mínimo pouco ambicioso para um profissional.

Também podemos criticar a participação, apenas esporádica dos professores em encontros pedagógicos, pois esta situação pode deixar de estimular a formação de uma atitude científica de busca de conhecimento e conseqüentemente reformulação de ações, pois não concretiza elos de informação, gera lacunas, caracterizando um eterno “recomeço”, o que poderá impedir aprofundamento teórico-prático da questão estudada.

Giesta (2001: p.107) destaca que:

“Por mais óbvio, teórico, distante da realidade escolar que pareça ser a abordagem do curso ou encontro, sempre o professor crítico, aberto a seu constante aperfeiçoamento terá muitas lições a aprender. Terá o professor, em geral, disposição e, talvez se possa dizer, humildade, para engrenar nesse processo de contínua aprendizagem?”

Para Mizukami (1996) os processos de aprender a ensinar e de aprender a profissão, ou seja, de aprender a ser professor, de aprender o trabalho docente, são processos de longa duração e sem um estágio final estabelecido a priori. Tais aprendizagens ocorrem, grande parte das vezes, nas situações complexas que constituem as aulas. A complexidade da aula é caracterizada por sua multidimensionalidade, simultaneidade de eventos, imprevisibilidade, imediaticidade e unicidade.

Os sentimentos de ser professor

Referindo-se aos sentimentos de “ser professor” verificamos dois pólos de manifestações: um de satisfação e outro de insatisfação.

No pólo de sentimentos de satisfação de “ser professor” destacamos que a “afetividade com os alunos” foi o fator mais citado pelos professores. Segundo Cunha (1996) a aula é um lugar de interação entre pessoas e, portanto, um momento único de troca de influências. Assim, a relação professor-aluno no sistema formal é parte da educação e insubstituível na sua natureza. Destaca ainda que o aluno espera ser reconhecido como pessoa e valoriza no professor as qualidades que os ligam afetivamente.

O “aprendizado do aluno” foi outro fator de sentimento de satisfação de “ser professor” também muito destacado pelos professores. Para Siedentop (1983) o ensino deve ser concebido com direção ao processo de aprendizagem e para isso o ensino deve encontrar maneiras de ajudar os alunos a aprenderem a se desenvolverem através de experiências que os levem a crescer em destreza, entendimento e atitudes.

No pólo de sentimentos de insatisfação de “ser professor” apareceu como principal fator à “desvalorização da Educação Física”. Vários autores, entre eles, Pereira (1995), Ribeiro (1995) e Silva (1995), já

destacavam o crescente desprestígio da Educação Física perante a sociedade. Gatti (1997) ainda destaca que a profissão de professor é uma área que tem se tornado menos atrativa, pelas condições de formação, pelas condições de trabalho em si e pelas condições salariais.

O “baixo salário” também foi outro fator muito citado pelos professores como gerador de sentimento de insatisfação de “ser professor”. Farias, Shigunov & Nascimento (2001) apontam vários aspectos causadores de insatisfação docente, sendo um deles o vencimento (salário) dos professores. Segundo Feil (1995b) a manifestação de descontentamento salarial do professor provoca um sentimento de mal-estar profissional determinando um fechamento à mudança e às possibilidades de inovações, gerando a alienação e a frustração, o que logicamente interfere na qualidade do ensino.

Os professores ainda destacaram as “péssimas condições de trabalho” como outro fator de sentimento de insatisfação de “ser professor”. Segundo Blasé (apud Esteve, 1999) os recursos materiais e as condições de trabalho são fatores primários (aqueles que incidem diretamente sobre a ação do professor em aula, gerando tensões associadas a sentimentos e emoções negativas) que configuram a presença do mal-estar docente. Nóvoa (1995a) destaca que as conseqüências do mal-estar que atinge o professorado são as seguintes: (a) desmotivação pessoal e elevados índices de absenteísmo e indisposição constante; (b) insatisfação profissional traduzida numa atividade de desenvolvimento e indisposição constante; (c) recurso sistemático e disensor-álibi de desestabilização; (d) ausência de uma reflexão crítica sobre a ação profissional; e (e) outras. Já Esteve (1999) indica que, para reduzir os efeitos negativos do mal-estar

docente é preciso em primeiro lugar, um trabalho preventivo que retifique enfoques e incorpore novos modelos no período de formação inicial. Em segundo lugar, articular estruturas de ajuda para o professor em exercício.

A “indisciplina dos alunos” também foi muito citada pelos professores como um fator de sentimento de insatisfação de “ser professor”. Segundo Aquino (1996) há muito tempo os distúrbios disciplinares deixaram de ser um evento esporádico e particular no cotidiano das escolas brasileiras para se tornarem, talvez, um dos maiores obstáculos pedagógicos dos dias atuais. Também, está claro que, a maioria dos educadores não sabe como interpretar e administrar o ato indisciplinado.

Mattos (1994) em seu estudo intitulado “Vida no trabalho e sofrimento mental do professor de Educação Física da escola municipal: implicações em seu desempenho e na vida pessoal” destaca o quanto as atividades pedagógicas dos professores são permeadas por circunstâncias desfavoráveis forçando-os a uma reorganização e improvisação no trabalho prescrito, tornando-lhes o trabalho real totalmente descaracterizado em relação às expectativas e a tarefa prescrita. Essa distorção no conteúdo de suas atividades pedagógicas não lhes permitem vivenciar este trabalho como significativo, o que gera um processo de permanente insatisfação e com raros momentos gratificantes. Essa situação desfavorável os induz a sentimentos de indignidade, inutilidade e culpa, bem como a outros que seguramente, trazem conseqüências preocupantes.

Os significados de ser professor

Os professores também abordaram em suas narrativas autobiográficas o significado de “ser professor”.

Ao relatarmos as falas dos professores podemos constatar que o “ser professor” pode assumir inúmeros significados.

Notadamente, sem colocar sua quantidade, apareceram cinco significados diferentes, nas narrativas dos professores. São eles:

1) Significado de transmissão de conhecimento e adaptação do aluno ao mundo.

“Ser professor é encontrar a melhor maneira de construir seu conhecimento e descobrir, de acordo com suas capacidades, a melhor maneira de transmitir tudo o que sabe” (Professor 9).

“Ser professor significa transmitir conhecimentos, informações a fim de que o aluno se adapte ao mundo” (Professor 16).

“Inicialmente, ser professor necessita estar habilitado, em termos de conhecimento na área específica em que atua. Posteriormente, é necessário que consiga transmitir esse conhecimento para o seu aluno de maneira descontraída conseguindo manter a atenção e a participação dos mesmos nas aulas. Enfim, o professor tem que contribuir com seus alunos acrescentando conhecimento e sabedoria aos mesmos, a fim de auxiliá-los para enfrentarem dificuldades e obstáculos futuros” (Professor 11).

Este significado de “ser professor” encontra suporte no ensino tradicional que, segundo Mizukami (1986), caracteriza-se por “depositar no aluno, conhecimentos, informações, dados, etc., pois a educação é entendida como instrução, caracterizada como transmissão de conhecimentos.

De acordo com Batista e Codo (1999) o papel do professor hoje em dia não é apenas informar ou transmitir o saber, mas também formar e educar.

2) Significado de gostar do que faz.

“Ser professor significa amar a profissão, para, então, ser capaz de educar e ensinar sendo formador de cidadãos mediante conhecimentos e informações” (Professor 22).

“Ser professor envolve principalmente o gosto pela profissão, uma vez que, nem sempre encontraremos as condições necessárias ou desejadas para o exercício da docência. E o mais importante ainda em relação a isto é o fato de que, quem gosta de ensinar consegue mais facilmente despertar o gosto pela aprendizagem” (Professor 8).

Este significado de “ser professor” encontra fundamentação nas colocações de Feil (1995b) de que o gostar do que se faz é fator determinante para a existência de eficiência no trabalho. Já Luckesi (1994) diz que o professor precisa gostar do que faz, pois antes de tudo é preciso desejar ensinar, é preciso querer ensinar. Este gostar de ensinar nada mais é do que um desejo permanente de trabalhar para a elevação cultural dos educandos.

3) Significado de vocação.

“Ser professor exige vocação. É observar que outras pessoas, os alunos, estão assimilando algo novo, formando novos conceitos que servirão para a sua vida” (Professor 4).

Este significado de “ser professor” nos faz citar Gauthier et al. (1998) que destaca que um dos obstáculos do trabalho docente são as representações, que se interpõem na percepção de uma ciência da educação, onde desconsidera as condições concretas em que se desenvolve a docência e a produção de saberes profissionais, produzindo uma espécie de cegueira

conceitual, mostrando a profissão docente como um “ofício sem saberes”. As representações que levam a esta situação são as seguintes: (a) basta conhecer o conteúdo; (b) basta ter talento; (c) basta ter bom senso; (d) basta seguir a intuição; (e) basta ter experiência; e (d) basta ter cultura.

Também Perrenoud (1997) destaca que alguns professores possuem uma concepção ultrapassada da profissão, acreditando que o saber-fazer pedagógico é uma questão de dom ou de experiência o que os leva a pensar que não tem nada a aprender com outros especialistas.

Já segundo Assumpção (1996) a “vocação” encontra-se associada a algo pertencente à ordem do místico, relacionada a “dom”, a qualidades especiais para a “missão” de ensinar, a doação, enfim, o magistério como sacerdócio. Existe, sem dúvida, no discurso da “vocação” a marca provocada pelos mais diversos entrelaçamentos, entre eles, a estreita relação, historicamente construída entre religião e educação. Relação que contribuiu não só para a representação do magistério como um sacerdócio, mas também para o perfeito casamento entre mulher e magistério.

4) Significado de processo de construção.

“Ser professor é compreender que o verbo ensinar provém da ligação da sua bagagem teórica e prática para admitir que és também um aprendiz, que deve estar em contato com outras pessoas que trabalhem em sua área, mas que tenha autonomia para defender seu ponto de vista. Assim, professor, além de ensinar, aprende, reflete e permite que o seu educando consiga refletir e aprender, estando ambos sempre em processo de construção” (Professor 10).

Este significado de “ser professor” tem apoio nas colocações de Nóvoa (1995b) que diz que o professor precisa ser concebido como um sujeito que constrói o seu conhecimento em interação com os outros.

5) Significado de transformação da sociedade.

“Ser professor é ajudar na formação do aluno enquanto pessoa agente da transformação. É saber desenvolver no aluno uma consciência crítica, um poder de argumentação, de reflexão, formando assim pessoas com opiniões próprias e não seres alienados” (Professor 18).

“Ser professor significa ser um transformador de realidades. Ele deve além de passar seus conhecimentos para os alunos, ele deve incentivá-los a trabalhar em equipe, mostrando que a ajuda dos colegas é importante, evitando a exclusão dos alunos. Os professores devem reunir-se para discutir as melhores soluções para a formação de cidadãos de bem, mas sem induzi-los em suas respostas, e sim orientá-los, para que quando se tornem adultos possam ter a sua opinião perante a sociedade” (Professor 20).

Este significado de “ser professor” encontra embasamento no Coletivo de Autores (1992) que destaca que o professor deve ir em busca de uma pedagogia progressista de caráter logicamente transformadora que parta da análise crítica das realidades sociais.

Para Perrenoud (1997) ser professor hoje em dia significa, simultaneamente, saber exercer a profissão em condições muito adversas, além de deparar-se com públicos muito heterogêneos.

Avaliação.

Considerando todas as manifestações dos professores sobre a análise da própria vida pessoal e profissional podemos destacar que o avanço do professor como pessoa e profissional é um processo histórico que não pode passar despercebido por ele, pois esse processo relaciona-se ao contexto intelectual e social em que está inserido.

Segundo Goodson (1995) o ambiente sociocultural e as experiências de vida são ingredientes-chave da pessoa que somos, do nosso sentido do eu. De acordo com o quanto investimos o nosso eu no nosso ensino, na nossa experiência e no nosso ambiente sociocultural, assim concebemos a nossa prática.

Por isso fica a pergunta: **SERÁ QUE OS PROFESSORES RECONHECEM AS CARACTERÍSTICAS DO CONTEXTO EM QUE ATUAM, IDENTIFICANDO-SE NELE?**

Pelas manifestações anteriores nos parece que a resposta a esta pergunta é “não”, ou talvez “mais ou menos”.

Entretanto, segundo Nóvoa (1995a), urge (re)encontrar espaços de interações entre as dimensões pessoais e profissionais, porque o professor é a pessoa, e parte importante da pessoa é o professor.

Isto pode ser facilmente comprovado com o simples exemplo de que um professor ao ser visualizado por um aluno fora da escola, quase sempre, senão sempre, cumprimenta-o chamando-lhe de professor e não pelo seu nome.

Em resumo, na avaliação do grupo de professores chegou-se a constatação de que a vida pessoal e profissional estão ligadas com a prática pedagógica e seus problemas.

Esta constatação pode sustentar-se em Goodson (1995) que destaca que “o estilo de vida do professor dentro e fora da escola, as suas identidades e culturas ocultas tem impacto sobre os modelos de ensino e sobre a prática educativa” (p.72).

Mas, aí fica a pergunta: **QUAIS SÃO OS PROBLEMAS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES?**

O TERCEIRO CICLO DA ESPIRAL REFLEXIVA

Planejamento – Focalização do problema.

Fundamentando-nos na avaliação do ciclo anterior e do problema formulado nos reportamos a Farias, Shigunov & Nascimento (2001) que destacam que a prática pedagógica do profissional de Educação Física tem sido foco de inúmeras investigações, que procuram esclarecer como o professor constrói sua prática desde os primeiros contatos com a escola, quais são as preocupações que norteiam a sua intenção, bem como os constrangimentos enfrentados na realidade escolar.

Assim, considerando que, segundo Cunha (1995), prática pedagógica é o cotidiano do professor na preparação e execução do ensino, os professores destacaram ser importante identificar: **QUAIS SÃO OS PROBLEMAS QUE SE APRESENTAM COM MAIOR INTENSIDADE EM SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS?**

Planejamento – Formulação da estratégia de ação.

Neste ciclo utilizamos como estratégia de ação novamente o exame.

Ação – Analisar o cotidiano da Educação Física escolar para identificar os problemas da prática pedagógica.

Para Krug (1996a) o cotidiano é um grande livro, fonte inesgotável de informações, vivências, desafios, contradições e ferramentas de construções, pois só à medida em que se está inserido na realidade participando da aventura de ser no mundo, em relação aos outros, é que o homem desenvolve sua capacidade de pensar, e é pensando e falando a

realidade, na interlocução com outros homens e no trabalho transformador da natureza, que o fenômeno do conhecimento se institui.

Segundo Ribas, Martins e Luporini (1999) a escola, principalmente a pública, encontra-se afundada em tremenda crise produzida em função dos sistemas econômico e político, que interfere de fora para dentro do sistema escolar, embora muitos fatores internos à própria escola concorram para potencializar esta situação adversa.

Assim, neste contexto, o conjunto de professores manifestaram as seguintes percepções dos seus problemas da prática pedagógica. São eles:

1) A falta de material para trabalhar. Krug, Menezes Filho e Beltrame (1998), Farias, Shigunov & Nascimento (2001) e Menezes Filho (2002) destacam que um dos fatores que interferem negativamente na prática pedagógica dos professores de Educação Física é a falta de materiais disponíveis para a realização das atividades;

2) A falta de espaço físico adequado à prática. Segundo Farias, Shigunov & Nascimento (2001) vários estudos realizados em escolas indicam que existe uma falta de locais, principalmente nas públicas, para às aulas de Educação Física;

3) A falta de conhecimentos do próprio professor, mais especificamente sobre planejamento, estratégias de ensino e avaliação. Malaco e Silva (1996) colocam que os professores possuem dificuldades de relacionarem os conhecimentos adquiridos durante o curso de graduação e as suas práticas pedagógicas nas escolas, fato este que prejudica seus desempenhos nas aulas. Vários autores (Möcker, 1992; Moreira, 1992; Soares, 1993; Garanhani, 1994) levantam esta questão da desvinculação entre a teoria desenvolvida nos cursos e a prática aplicada na educação escolar;

4) A falta de um planejamento curricular para a Educação Física, pois acham que a falta de um conteúdo mínimo a ser trabalhado nas aulas, vem a provocar diferenças enormes entre o que é desenvolvido em cada série e em cada escola, inclusive acarretando repetições de conteúdos durante o desenrolar das séries. Canfield (1996) diz que o planejamento é a pedra fundamental, a razão de ser de todo o trabalho pedagógico consciente, é o que orienta o professor na sua caminhada pedagógica em busca da aprendizagem de seus alunos. Salienta ainda que, a falta de um planejamento produz uma ação acéfala, isto é, sem objetivos;

5) O número elevado de alunos nas turmas. Krug (1996a) e Kobal e Franco (1997) ressaltam que a quantidade excessiva de alunos nas turmas é um fator que interfere na qualidade das aulas de Educação Física;

6) A falta de interesse dos alunos pelas atividades propostas. Canfield et al. (1995) dizem que o professor de Educação Física tem que despertar o interesse do aluno para que sinta prazer e veja horizontes na prática da atividade física;

7) A falta de apoio da comunidade, pais e professores das outras disciplinas. Libâneo (apud Ghiraldelli Júnior, 1988) diz que, na organização escolar, a Educação Física tem ocupado um lugar secundário, freqüentemente, isolada das demais disciplinas. Afonso et al. (1996) colocam que os professores das outras áreas, tem uma visão distorcida do que vem a ser uma aula de Educação Física, pois reclamam que as crianças chegam suadas após a aula e perturbam o andamento da escola. Quanto aos pais, estes têm uma visão muito limitada do que é, realmente, a Educação Física e quais seriam suas verdadeiras funções. No geral, eles vêem a Educação Física como uma atividade em que o aluno vai ser exigido somente

fisicamente, vai suar bastante, gastar energias, ficando com isso menos ativa nas outras aulas e em casa, enfim pode-se perceber que os pais não conseguem ver a Educação Física como um espaço de aprendizagem;

8) A indisciplina do aluno. Mattos e Mattos (2001) dizem que os alunos já não são mais dóceis, cooperativos como antes. Aquino (1996) destaca que a maioria dos professores não sabe lidar com os alunos indisciplinados;

9) A falta de conhecimento dos alunos sobre a importância da Educação Física. Segundo Krug, Menezes Filho e Beltrame (1998) a importância da Educação Física tem de ser salientada pelos professores, e durante a aula, esclarecendo ao aluno o “porquê” realizar as atividades propostas. O que se tem visto, nas aulas de Educação Física, é a “prática pela prática” sem uma preocupação sobre as finalidades de se realizar a prática. Em relação a este fato, Lima (1994) diz que, a Educação Física não é apenas uma prática de atividades, pois se assim fosse, não seria necessário um profissional com formação superior apenas para dirigir as atividades práticas, apitar jogos, contar repetições dos exercícios e marcar o ritmo das atividades com sinais sonoros. Salienta que, na escola, as disciplinas curriculares tem como objetivo ensinar algo que possa contribuir para o processo educativo do ser humano. Quando a Educação Física é ministrada nas escolas, apenas como prática de atividades físicas, perde-se a oportunidade de poder exercer alguma influência permanente no processo educativo dos alunos. Oliveira (1992) salienta que, a ingenuidade dos profissionais de Educação Física no desenvolvimento de suas práticas, provoca uma visão deturpada dos reais benefícios da mesma. Este autor, acrescenta que o papel a ser desempenhado pelo profissional de Educação Física na escola, não é o de treinador à caça de talentos, e nem tampouco, o de simples marionete à

serviço da elite. O papel do profissional da Educação Física na escola é o de educador;

10) A desmotivação do professor. Canfield et al. (1995) colocam que o desinteresse, a desmotivação do professor é um dos motivos que levam o aluno a diminuir o gosto pelas aulas de Educação Física. De acordo com Resende (1985) a tendência de acomodação do professor pode ser gerada, quer pela inoperância e/ou falta de capacidade, quer pelo estado de alienação, resultando numa situação onde o professor não se compromete e nem se interessa em se comprometer com aquilo que o cerca. Este autor, acrescenta ainda que, esta tendência de acomodação é o que tem caracterizado as ações da grande maioria dos profissionais de Educação Física, no Brasil;

11) A falta de tempo para planejar. Afonso et al. (1996) colocam que devido aos baixos salários pagos aos professores, estes sobrecarregam-se de trabalho a fim de obter uma maior renda mensal;

12) A presença de pessoas estranhas à escola que atrapalham as aulas. É fácil constatar que, ao não existir um local adequado à prática da Educação Física na grande maioria das escolas, acontecendo, portanto, a aula em locais improvisados dentro da própria escola, como também fora dela, é muito comum o aparecimento de pessoas estranhas atrapalhando o desenvolvimento das mesmas (Krug, Menezes Filho e Beltrame, 1998);

13) As turmas com alunos de ambos os sexos. Os resultados da pesquisa realizada por Canfield e Jaeger (1994) intitulada “Aulas de Educação Física: o professor e suas ações” levam a concluir que não há diferença marcante na atuação dos professores ao ministrarem aulas para turmas de seu sexo, contrária ou mista, entretanto, acreditam ser este dado, algo que

merece uma reflexão maior, quanto ao fato das turmas serem separadas por sexo e, também, de muitas vezes, as professoras lecionarem para turmas femininas e os professores para turmas masculinas. Romero (1993) salienta que a escola atua como reprodutora da ideologia sexista dominante e discriminatória dos papéis sexuais, e o professor de educação Física tem atuação direta no reforço de padrões sexuais, permitindo acentuar, ao invés de minimizar, as desigualdades entre os sexos. Sugere uma reflexão sobre o emprego das atividades físicas como meio de desenvolvimento integral de meninos e meninas. Já, em pesquisa realizada por Oliveira (1997) constatou-se que os estudantes preferem a sua participação em aulas mistas de Educação Física ao invés de separadas por sexo, contrariando portanto, as argumentações de muitos professores que, contrários à co-educação, justificam serem os alunos os maiores opositores à formação mista das turmas de Educação Física;

14) As aulas de Educação Física serem ministradas no mesmo turno das outras disciplinas. Afonso et al. (1996) colocam que os professores das outras áreas reclamam que os alunos chegam suados e agitados após a aula de Educação Física e que isto perturba o andamento de suas aulas e também da escola;

15) As turmas heterogêneas quanto à idade dos alunos. De acordo com Xavier (1986) existem diferenças individuais entre as diferentes idades das pessoas, por exemplo, em tamanho, estrutura e funcionamento interno. Segundo Wechsler (apud Xavier, 1986) em termos absolutos, as diferenças individuais das pessoas tem uma influência enorme sobre a performance humana. O que nos parece é que os professores de Educação Física tem

enormes dificuldades de trabalhar com estas diferenças individuais dos seus alunos, e que este fato é originado de uma deficiente formação inicial;

16) Os conflitos e disputas políticas na escola. Segundo Xavier (1996) é preciso estabelecer-se nas escolas um clima de colaboração, que seja oposto ao individualismo, ao companheirismo artificial carente de compromisso real, combatendo a existência de professores competitivos. Com uma postura colaborativa refletindo e investigando em equipe os problemas que dizem respeito aos docentes, em seus próprios contextos, teremos uma melhoria no clima de trabalho, produzindo-se um ambiente de apoio, coesão, intercâmbio e comunicação, onde os professores reconstruiriam suas idéias e capacidades pedagógicas, revisando e questionando sua realidade e suas práticas, projetando e desenvolvendo esquemas alternativos e melhores para o processo ensino-aprendizagem dos alunos;

17) A realidade que prejudica a resolução dos problemas. Segundo Baggio e Baecker (1997) a educação, estando ligada ao contexto, a realidade influencia as nossas aulas. Entretanto, para estas autoras, a educação é uma realidade dinâmica sempre sujeita à mudanças, é influenciada por várias determinações, sendo a educação um dos elementos que interagem na transformação da sociedade;

18) As intempéries do tempo, isto é, a chuva, o frio e o calor. Azevedo (1995) coloca que, freqüentemente, constata-se a existência nas aulas de Educação Física, problemas de origem ambiental, ou seja: ruídos / barulhos perturbadores, odores / cheiros desagradáveis, frio / calor intensos, etc.;

19) O excesso de atestados médicos ou de trabalho apresentados pelos alunos. Para Lucena (1993) a dispensa dos alunos das aulas é um dos problemas da Educação Física nas escolas de ensino fundamental e médio; e

20) A falta de apoio da instituição empregadora. Pereira (1996) salienta que as propostas institucionais de aperfeiçoamento docente não tem surtido resultados satisfatórios, porque os professores, em sua maioria, vêm estas iniciativas com alguma desconfiança. Entretanto, a qualificação profissional é um pressuposto fundamental para enfrentar a crise da educação. Nogueira (1993) diz que, os professores tem consciência da perda do saber e ressentem-se da falta de apoios e incentivos para resistir e superar a desmotivação vigente. Coloca ainda que, o afastamento de atividades de atualização, por parte do professor, é fatal para a Educação Física escolar. Isto porque, o conhecimento parado deteriora, e pior ainda, como o conhecimento é mutante, pois este se transforma a cada dia, se ficar parado por muito tempo torna-se obsoleto, já que em algum lugar, outra forma de conhecimento está sendo desenvolvida.

Estes são alguns dos problemas, entretanto existem outros, que, segundo os professores, colaboram para o descrédito da escola e conseqüentemente dos professores e também da Educação Física.

Assim, a realidade das escolas e da educação apresenta um quadro que dificulta o desenvolvimento de propostas inovadoras em função do caráter altamente problemático e deficiente do sistema escolar brasileiro.

Esta situação reflete-se no ambiente escolar, contribuindo para o imobilismo dos profissionais que nela atuam.

Avaliação.

Ao avaliarmos a ação dos professores de analisar o cotidiano da Educação Física escolar para identificar os problemas da prática pedagógica constatamos que os problemas são muitos.

Para Tani (1992) a formação profissional é responsável, em grande parte, pela insegurança que o professor tem com relação as dificuldades que se defronta no exercício de suas atividades profissionais, sobre as quais tem poucos conhecimentos. Portanto, é de extrema importância diagnosticar as deficiências do professor em situação de serviço, que podem servir de base para a correção das deficiências do currículo, buscando assim, uma permanente melhoria da qualidade da formação profissional.

Constatamos ainda que a grande maioria dos problemas identificados são ligados a fatores externos à ação pedagógica do professor (itens 1; 2; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 12; 13; 14; 15; 16; 17; 18; 19; 20), fato este, coincidente com os encontrados por Giesta (1996) que em seu estudo intitulado “Tomada de decisões pedagógicas no cotidiano escolar” observou que os professores colocaram como problemas enfrentados em suas aulas, fatores externos à sua ação pedagógica.

Já conforme Caldeira e Azzi (1997) o contexto, visto, muitas vezes, como limitador da ação do professor, contém espaços que possibilitam e até mesmo favorecem à autonomia docente. Salientam as autoras que a relação entre o contexto institucional e à prática didática deve ser considerada na perspectiva de transformação e superação dos aspectos limitadores, principalmente, por meio da ação coletiva dos professores.

Para Giesta (1996) isto gera insatisfação e falta de entusiasmo pelo trabalho, contribuindo no aprofundamento de uma crise de identidade profissional.

Também constatamos que somente poucos problemas são ligados à ação pedagógica do professor (itens 3; 10; 11).

Segundo Gimeno (apud Lorencetti e Silva, 1996) o professor é “um gestor de dilemas (problemas)”.

Mas, COMO RESOLVER OS PROBLEMAS é a nossa pergunta?

Para Giesta (1996) os problemas enfrentados pelos professores em suas aulas, constituem questões a serem resolvidas numa ação conjunta e cooperativa que analise o contexto em que ocorrem visando o aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem e a valorização da profissão.

Lorencetti e Silva (1996) apontam para a importância do professor encarar seus dilemas (problemas) tendo como base a indagação e a reflexão para poder repensar o seu saber, buscando a mudança do seu fazer.

Considerando as colocações de Giesta (1996) e Lorencetti e Silva (1996) concluímos que para resolver ou amenizar os problemas da prática pedagógica os professores devem refletir sobre as suas ações.

Assim, surgiu o seguinte problema: COMO SER-SE REFLEXIVO E SOBRE O QUE SER-SE REFLEXIVO?

O QUARTO CICLO DA ESPIRAL REFLEXIVA

Planejamento – Focalização do problema.

Baseando-nos na avaliação do ciclo anterior e do problema levantado nos reportamos a Nóvoa (1991) que afirma que a formação contínua deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada.

Mas, COMO SER-SE REFLEXIVO E SOBRE O QUE SER-SE REFLEXIVO? Esta é a indagação dos professores desta investigação.

Quanto a como ser-se reflexivo Alarcão (1996b) diz que o pensamento reflexivo é uma capacidade. Como tal, não desabrocha espontaneamente, mas pode desenvolver-se. Para isso, tem que ser cultivado e requer condições favoráveis para o seu desabrochar. Os processos de formação reflexiva implicam o sujeito num processo pessoal, de questionação do saber e da experiência numa atitude de compreensão de si mesmo e do real que o circunda. É efetivamente a postura de questionamento que caracteriza o pensamento reflexivo. Nenhuma estratégia formativa será produtiva se não for acompanhada de um espírito de investigação no sentido de descoberta e envolvimento pessoal e é esta uma das idéias que deve estar na base do conceito de professor-investigador.

Entre as capacidades a desenvolver está a de observar, descrever, analisar, confrontar, interpretar e avaliar. Como a auto-avaliação implica a maior parte destas capacidades e coloca a responsabilidade no sujeito em formação, não admira que seja esta a estratégia que aparece referida com mais frequência.

Em termos do professor surgem modalidades como a autoscopia (observação e avaliação das suas próprias práticas), análise de incidentes

críticos ou casos da vida profissional, escrita autobiográfica, supervisão colaborativa, trabalho de projeto, investigação-ação. Mas, para que estas modalidades de formação tenham um caráter verdadeiramente formativa, elas tem de ser imbuídas de tal curiosidade prescrutadora e inquietante que se traduz numa atitude de questionamento permanente. Será por isso então que as perguntas, feitas pelo próprio ou por outrem, emergem como uma das estratégias de formação a privilegiar. Não é por acaso, que a maior parte das atividades de auto-avaliação tem como enquadramento uma situação de questionamento.

É que são as perguntas que permitem passar do nível descritivo ao nível interpretativo, transformar os confrontos em potenciais de reconstrução, dar sentido ao que se observou e ao que depois se define como objetivo a prosseguir. É nesta perspectiva que deve entender-se a classificação das tarefas formativas em: descrição, interpretação, confronto, reconstrução. Só após a descrição do que penso e do que faço me será possível encontrar as razões para os meus conceitos e para a minha atuação, isto é, interpretar e abrir-me ao pensamento e à experiência dos outros para, no confronto com eles e comigo próprio, ver como altero, e se altero, a minha práxis educativa.

Neste processo estou a descobrir-me e a conhecer-me a mim próprio como professor e a conhecer as condições em que exerço a minha profissão para poder assumir-me como profissional de ensino. Mas, também, neste processo estou a tomar consciência das semelhanças e das diferenças entre o meu processo reflexivo de formação e aquele que proponho aos meus alunos.

Já quanto a sobre o que ser-se reflexivo, Alarcão (1996b), coloca que o professor pode refletir sobre o conteúdo que ensina, o contexto em que ensina, a sua competência pedagógico-didática, a legitimidade dos métodos que emprega, as finalidades do ensino da sua disciplina. Pode interrogar-se sobre os conhecimentos e as capacidades que os seus alunos estão a desenvolver, sobre os fatores que possivelmente inibem a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento, sobre o seu envolvimento no processo de avaliação, sobre a sua razão de ser professor e sobre os papéis que assume na sua relação com os alunos. A reflexão serve o objetivo de atribuição de sentido com vista a um melhor conhecimento e a uma melhor atuação. Neste sentido, poderão ser estes os pontos de partida para qualquer reflexão, entretanto, eles não são estanques, pois em qualquer altura da análise se interpenetram porque a razão de ser dos professores é a existência do aluno e este, na sua qualidade de aluno não existe sem aquele.

Planejamento – Formulação da estratégia de ação.

Neste ciclo utilizamos novamente a estratégia de ação denominada exame.

Ação – Refletir sobre a sua própria prática pedagógica.

Segundo Krug (1996a) é na aula que estão os problemas, as questões e, igualmente, as respostas e as soluções que atingem o cerne do processo educativo e é por isso que o professor precisa ser um pesquisador e a sua aula a fonte geradora de novas pesquisas educacionais, baseadas na articulação entre a prática e a reflexão sobre a prática.

Xavier (1996) diz que o professor, ao refletir sobre a sua prática, ao identificar problemas surgidos, ao planejar intencionalmente a possibilidade de intervir em uma dada situação, utilizando metodologias

apropriadas, desenvolve sua profissionalidade e competência epistemológica.

Desta forma, inicialmente nossos “encontros reflexivos” giraram ao redor da prática individualizada de cada professor, onde cada um procurava abordar seus problemas sem quase que nenhuma preocupação com o grupo.

Esta tendência ao individualismo podemos notar nas seguintes falas de alguns professores:

“No momento eu quero é saber como eu resolvo os meus problemas das aulas. A realidade dos outros é diferente da minha, portanto quero saber é das minhas preocupações, como solucionar” (Professor 15).

“Nas minhas aulas eu é que resolvo os problemas. Não pergunto para ninguém o que fazer” (Professor 24).

“Escutem só os meus problemas. Prestem atenção em mim. Poxa, vocês não me escutam. Parece que vocês não se interessam pelos meus problemas” (Professor 3).

De acordo com Möcker (1993) o individualismo dos professores de Educação Física é em decorrência da sua formação inicial já que esta privilegia a formação esportiva e o desenvolvimento das habilidades motoras o que tem uma forte influência da competição e do individualismo.

Já Krug (1996a) salienta que não se chega a um bom resultado no ensino da Educação Física com os professores numa posição de individualismo.

Na seqüência das falas dos professores ainda notamos que o individualismo dos mesmos levou-os ao isolamento no contexto da escola. E isto podemos observar nas seguintes falas:

“Nas minhas aulas eu desenvolvo o que quero. Meus colegas da Educação Física não se metem nas minhas aulas. Eles fazem o trabalho deles e eu faço o meu” (Professor 24).

“A direção da escola, a coordenação pedagógica, ninguém na escola pergunta sobre o meu trabalho nas aulas de Educação Física. Quando falam alguma coisa é só para reclamarem de algo” (Professor 12).

“Na minha escola sempre dizem que eu não preciso participar das reuniões” (Professor 10).

“Lá na minha escola a sala dos professores de Educação Física é separada dos demais professores. A gente nunca se encontra com os colegas. Nunca se conversa com os outros professores” (Professor 13).

Estas falas dos professores comprova o que diz Würdig (1999) que a estrutura e a rotina das escolas, parece provocar o isolamento dos professores e conseqüentemente o individualismo, pois não são priorizados momentos de trocas de experiências, de organização, de planejamento e projetos coletivos, de diálogo e relatos sobre a prática pedagógica, no sentido de ampliar a formação continuada.

Também apareceu como dificuldade de desenvolvimento dos “encontros reflexivos” a dificuldade dos professores em refletir.

Segundo Cardoso et al. (1996) em uma sociedade de ritmo apressado, não há realmente tempo para refletir. Refletir requer tempo. Mas só refletindo poderemos nos questionar e também questionar a realidade em que nos encontramos inseridos.

Algumas falas dos professores demonstram esta dificuldade de refletir:

“Puxa, é muito complicado ficar falando de nossas aulas. Normalmente, a gente não fica pensando sobre elas. A gente vai lá e dá aula. Só isso” (Professor 14).

“Eu dou muita aula por dia. Não sobra tempo para ficar pensando, refletindo” (Professor 24).

“Olha, os problemas da nossa profissão são muitos que aconteceu que eu fiquei muito decepcionado. Não dá para mudar a realidade. Na escola ninguém que nada com nada. A gente não consegue fazer quase nada e por vários motivos. Isto me deixa deprimido. Aí, a gente começa a se acomodar. Se começa a deixar o tempo passar. A gente tem que sobreviver. Mas isto tudo deprime. Então procuro não pensar. Refletir, nem sei o que é isto” (Professor 12).

Estas falas confirmam a afirmativa de Molina Neto (1993) de que os professores de Educação Física tem dificuldade de refletirem sobre o seu ensino.

Assim, em virtude deste contexto, de individualismo, de isolamento, de dificuldades de reflexão, percebemos que alguns professores vivem um processo de acomodação na profissão.

De acordo com Resende (1985) essa tendência de acomodação do professor pode ser gerada, quer pela inoperância e/ou falta de capacidade, quer pelo estado de alienação, resultando numa situação onde o professor não se compromete e nem se interessa em se comprometer com aquilo que o cerca. Este autor acrescenta, ainda, que esta tendência de acomodação é

que tem caracterizado as ações da grande maioria dos profissionais de Educação Física no Brasil.

Desta forma, durante os “encontros reflexivos” procuramos incentivar os professores, através do diálogo, para um (re)pensar de suas práticas pedagógicas, pois, segundo Furter (1985), a reflexão é uma qualidade muito necessária ao professor, sobretudo quando adota uma atitude de busca sempre mais rigorosa, de pesquisa e de avaliação, de aperfeiçoamento permanente.

Assim, em conseqüência de nossa insistência em incentivar os professores a refletirem sobre suas práticas, com o passar do tempo, os mesmos foram percebendo a importância do diálogo reflexivo como uma forma de revisão do trabalho docente, pois detectaram aspectos a serem melhorados em suas aulas. Isto pode ser verificado através das seguintes falas:

“Os debates e as exposições que cada um fazia, muitas vezes, ajudava outro colega que tinha o mesmo problema” (Professor 2).

“Os diálogos foram bons, pois ajudaram muito para entendermos os problemas existentes em nossas aulas” (Professor 1).

“Procurei falar tudo o que achava importante, tanto para mim como para os colegas. Aprendi bastante. Gostei da troca de experiências” (Professor 3).

Estas falas evidenciam uma tendência a uma possível reflexão colaborativa. Segundo Nóvoa (1995a) o diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Já

de acordo com Garcia (1995) o diálogo entre colegas da mesma profissão contribui para romper o isolamento do professor.

Avaliação.

Ao realizarmos uma avaliação da ação de refletir sobre a própria prática pedagógica constatamos que houve uma certa dificuldade por parte dos professores de efetuar a reflexão.

Ross (apud Garcia, 1995) destaca que três tipos de atitudes pelo professor são necessárias para realizar a reflexão:

1) Mentalidade aberta – É a ausência de pré-conceitos, de parcialidades e de qualquer hábito que limite a mente e a impeça de considerar novos problemas e de assumir novas idéias;

2) Responsabilidade intelectual – É considerar as conseqüências, quando decorram de qualquer posição, previamente assumidas, bem como, assegurar a coerência e a harmonia daquilo que se defende. Significa, também, procurar os propósitos educativos e éticos da própria conduta docente, e não apenas os utilitários; e

3) Entusiasmo – É a pré-disposição para afrontar a atividade com curiosidade, energia, capacidade de renovação e de luta contra a rotina.

Segundo Alarcão (1996b) é possível ser-se reflexivo, mas é difícil. Difícil pela falta de tradição. Difícil, eventualmente, pela falta de condições. Difícil pela exigência do processo de reflexão. Difícil, sobretudo, pela falta de vontade de mudar.

A autora ainda ressalta que, quem não se sentir atraído pela vontade de mudar e de inovar não será autônomo, pois continuará dependente. O pior defeito é a comodidade de atribuir a culpa de todos os males aos

outros. Ninguém deve ser obrigado a ser reflexivo, embora todos devam ser estimulados a sê-lo. E o todo começa em cada um de nós.

Também constatamos a forma individualizada de reflexão dos professores. De acordo com Nóvoa (1995a) práticas de formação contínua organizadas em torno dos professores individuais podem ser úteis para a aquisição de conhecimentos e técnicas, mas favorecem o isolamento e reforçam uma imagem dos professores como transmissores de um saber produzido no exterior da profissão. Práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores.

Entretanto, com a seqüência dos nossos “encontros reflexivos” a tendência à análise das práticas de forma individualizada foi desaparecendo e dando espaço para uma postura mais coletiva, de interação.

Desta forma, surgiu o seguinte questionamento: COMO OS PROFESSORES PODEM REFLETIR COLABORATIVAMENTE?

O QUINTO CICLO DA ESPIRAL REFLEXIVA

Planejamento – Focalização do problema.

Partindo do questionamento do ciclo anterior: COMO OS PROFESSORES PODEM REFLETIR COLABORATIVAMENTE? Citamos Rosenholtz (apud Sánchez, 1993) que destaca a importância do grupo como meio para favorecer o processo de maturação pessoal do professor, introduzindo-o em uma dinâmica de trabalho baseada no apoio mútuo, nos diálogos inter-pessoais e nas interações sociais, rompendo com

o tradicional isolamento dos professores que certamente constituem num dos principais obstáculos para o aperfeiçoamento da função docente.

De acordo com Krug (1996a) deve-se facilitar nas escolas a troca de experiências entre os professores, criando-se um ambiente propício para o seu desenvolvimento profissional, estimulando-os a expor seus saberes, a criticar e enriquecer seus trabalhos, através da pesquisa e das experiências de seus colegas.

Mas, voltando ao questionamento: **COMO PODEMOS EFETIVAR ESTA REFLEXÃO COLABORATIVA?**

Planejamento – Formulação da estratégia de ação.

Neste ciclo utilizamos como estratégia de ação a análise de casos.

Para Amaral, Moreira e Ribeiro (1996) os casos são registros de acontecimentos reais e problemáticos de aula, envolvendo toda a complexidade do ato educativo.

Garcia (1995) destaca que o estudo de casos tem se tornado uma prática habitual na formação de diversos tipos de profissionais, entretanto, a sua aplicação à formação de professores é recente.

Nesta estratégia, apresenta-se ao professor um “caso”, isto é, uma situação de ensino, onde se descrevem pormenorizadamente as características dos participantes na situação (professores e alunos), bem como as características do contexto (escola, aula) e as características pedagógicas da situação. Estas informações têm a função de propiciar a reflexão e o debate.

A utilização da estratégia do estudo de casos oferece vantagens evidentes para o desenvolvimento do conhecimento pedagógico por parte dos professores. Em primeiro lugar, os casos ajudam os professores a

desenvolver destrezas de análise crítica e de resolução de problemas. Em segundo lugar, os casos podem provocar uma prática reflexiva e uma ação deliberativa. A possibilidade de analisar situações e de estudar diferentes alternativas e planos da ação é outra das vantagens do método de casos numa formação de professores voltada a reflexão. Em terceiro lugar, os casos ajudam os professores a familiarizar-se com a análise e a ação em situações complexas. Os casos oferecem situações que superam a tradicional simplificação da atividade docente nas aulas teóricas. Os casos podem ainda favorecer o desenvolvimento de uma consciência mais sensível ao contexto e às diferenças individuais. Em quarto lugar, constata-se que o ensino baseado em casos implica os professores na sua própria aprendizagem. Ao discutir um caso, o professor usa não só os seus conhecimentos académicos, mas também as suas experiências prévias, os seus conhecimentos, atitudes e valores pessoais. Os casos constituem uma oportunidade de explicitar as crenças e os conhecimentos. Por último, a utilização de casos promove a criação de um ambiente de trabalho em grupo e de colaboração entre os professores. Neste sentido, o método de casos baseia-se numa lógica cooperante de resolução de problemas, de modo a que os sujeitos se habituem a partilhar os seus conhecimentos e a desenvolver estratégias de análise conjunta de situações.

Ação – Analisar colaborativamente casos problemáticos reais de aula.

Segundo Amaral, Moreira e Ribeiro (1996) nos casos há uma descrição de um determinado acontecimento que foi “congelado” para que possa ser explicado, interpretado, dissecado e reconstruído, com base nos pressupostos teóricos que lhe estiveram subjacentes, dos quais os

professores não tiveram geralmente consciência no momento em que atuaram.

Mas, como colocamos esta estratégia em ação?

Foram descritos casos problemáticos pelos professores que ocorreram em suas aulas que foram “examinados” pelos colegas. Dávamos vazão aos comentários dos professores que por vezes suscitavam discussões. Conforme Infante, Silva e Alarcão (1996) são os comentários, ou as perguntas de valor pedagógico, é que ajudam a passar da prática à teoria e a transformar um episódio em caso, que é por sua vez uma forma privilegiada de se compreender a realidade e construir conhecimento.

Na tentativa de compreender a realidade de um caso, segundo Garcia (1995) os professores desenvolvem destrezas de análise crítica e de resolução de problemas.

Assim, nos comentários e discussões dos professores sobre um determinado caso, verificamos que o ponto de partida para a reflexão era a análise de situações e o estudo de alternativas para se colocar em ação.

Garcia (1995) destaca que uma das vantagens principais do estudo de casos é o desenvolvimento do pensamento estratégico do professor.

Já Alarcão (2003) diz que devido ao caráter altamente contextualizado e complexo da atividade profissional do professor, a análise casuística de episódios reais apresenta-se como uma estratégia de grande valor formativo, pois permite desocultar situações complexas e construir conhecimento ou tomar consciência do que afinal já se sabia.

Mas afinal, como aconteceu a colaboração entre os professores?

Ora, a colaboração deu-se de forma bem simples, isto é, o professor ao compartilhar impressões e análises, sobre os casos, com os colegas, em

praticamente todas às vezes, iniciou-se uma discussão sobre o(s) problema(s). Assim, a capacidade de reflexão de cada um passou a ser um ingrediente da análise coletiva do andamento do grupo e um dos principais trunfos no ajuste das relações profissionais da equipe.

Segundo Perrenoud (2002) a colaboração ou cooperação profissional está na ordem do dia dos professores e seus motivos são os mais razoáveis, inclusive o da rejeição da solidão profissional.

Desta forma, podemos destacar algumas falas dos professores que constataram a validade da análise colaborativa de casos problemáticos de suas aulas:

“Achei muito interessante esta estratégia de análise de casos problemáticos porque, em primeiro lugar, eles eram comuns à realidade da quase totalidade dos colegas professores. Em segundo lugar, porque conseguimos, nas discussões, descobrir várias alternativas para tentar solucionar os problemas” (Professor 1).

“Achei importante porque todos ajudaram, todos se empenharam, todos se engajaram em tentar achar saídas para os problemas” (Professor 2).

“Muito bom, gostei. Conversamos muito. Isto foi bom” (Professor 23).

Entretanto, mesmo concluindo a partir das falas anteriores dos professores de que a análise colaborativa dos casos problemáticos foi boa, importante, surgiu uma limitação destas análises que estava relacionada com as deficiências de referenciais teóricos dos professores para realizar uma boa análise dos casos.

Algumas falas dos professores, nesta direção, são as seguintes:

“Eu não pude falar muito sobre os problemas porque senti que não tinha conhecimentos teóricos para me manifestar, por isso fiquei na retranca” (Professor 11).

“Bah! Nestas discussões percebi que não tenho conhecimentos suficientes para enfrentar estes casos. Preciso buscar, de alguma forma, estes conhecimentos” (Professor 12).

“Acredito que nossas propostas de resolução dos casos, isto é dos problemas, ficaram muito fundamentadas em conhecimentos superficiais, do senso comum da Educação Física” (Professor 20).

“Preciso ler” (Professor 18).

“Eu também preciso começar a ler” (Professor 9).

Estas falas evidenciam as deficiências de conhecimentos teóricos dos professores, o que dificulta o relacionamento entre teoria e prática.

Avaliação.

Ao realizarmos a avaliação deste ciclo, constatamos a importância da análise colaborativa sobre os casos problemáticos reais de aula.

Pérez Gómez (2001) considera que a colaboração transporta o desenvolvimento profissional dos docentes para mais além dos horizontes do individualismo, do isolamento, da dependência dos especialistas externos, transporta sim para um cenário em que os docentes podem aprender uns com os outros ao compartilhar suas experiências, temores, propósitos e pensamentos.

Também constatamos a limitação das análises dos professores devido às deficiências de conhecimentos teóricos dos mesmos para realizarem uma

boa análise dos casos o que dificultou o relacionamento entre teoria e prática.

Assim, concluímos pela existência de uma necessidade de aprofundamento teórico com o objetivo de melhorar os referenciais teóricos para que o estudo dos casos sejam melhor analisados.

Mas, COMO RELACIONAR A TEORIA E A PRÁTICA?

Para Alarcão (1996b) quando refletimos sobre uma ação, uma atitude, um fenômeno, temos como objeto de reflexão a ação, a atitude, o fenômeno e queremos compreendê-los. Mas, para os compreendermos precisamos de os analisar a luz de referenciais que lhe dêem sentido. Estes referenciais são os saberes que já possuímos, fruto da experiência ou da informação, ou os saberes à procura dos quais nos lançamos por imposição da necessidade de compreender a situação em estudo. Desta análise, feita em função da situação e dos referenciais teóricos resulta geralmente uma reorganização ou um aprofundamento do nosso conhecimento com conseqüências ao nível da ação. É nesta interação que reside à essência da relação teoria-prática no mundo profissional dos professores e esta relação conduz ao desenvolvimento da competência profissional.

O SEXTO CICLO DA ESPIRAL REFLEXIVA

Planejamento – Focalização do problema.

Baseando-nos na avaliação do ciclo anterior e do problema levantado nos reportamos a Shigunov, Dorneles e Nascimento (2002) que destacam que o relacionamento entre teoria e prática constitui-se em um problema básico no campo educacional. Devido a este fato, torna-se importante que

os professores estejam conscientes deste problema e, possam orientar melhor seus estudos e ações no sentido de superação do mesmo.

Mas, o problema persiste: COMO RELACIONAR TEORIA E PRÁTICA?

Para superar este problema de separação entre teoria e prática David (1998) destaca que os professores devem realizar um processo de teorização da prática. Entretanto, salienta que para iniciar este processo de teorização da prática é importante que os professores tenham sempre em mente a necessidade de se construir processos organizados de abstração e de reflexão que permitam uma leitura sistematizada sobre os dados concretos extraídos da realidade. Em outras palavras, isto significa fazer deduções, confrontar a prática existente com outras práticas sociais, analisar os fenômenos, conceituar e dar significações às práticas educativas, emitir opiniões críticas, realizar proposições, entre outras.

Planejamento – Formulação da estratégia de ação.

Neste ciclo utilizamos a estratégia de ação da escrita clínica.

Segundo Perrenoud (2001) escrever sobre sua prática é uma maneira de falar a si mesmo ou de se dirigir a outros. Há diversas formas de escrita: ter um diário, relatar incidentes críticos, tentar elucidar reações desconcertante.

A escrita permite pôr-se à distância, construir representações, constituir uma memória, reler-se, completar, avançar nas interpretações, preparar outras observações.

A escrita privada pode ser suficiente para estimular a reflexão e a prática reflexiva, simplesmente porque o esforço da formulação estrutura

as representações, verbaliza sentimentos, suscita questões e hipóteses, revela incoerências.

Assim, utilizamos o diário de campo como a forma de desenvolver a escrita.

Ação – Teorizar a própria prática.

Infante, Silva e Alarcão (1996) dizem que a ação prática do professor não é desligada de conhecimentos teóricos.

Também Sousa (1992) afirma que não é possível uma ação pedagógica sem condução e explicações teóricas, sem pensamentos, sem idéias. Se não há esta direção, uma que possa servir como guia para esta ação, as respostas são dadas pela influência do “ambiente social”, e esse ambiente social é influenciado pela ideologia dominante que é a ideologia da classe dominante.

Este fato, da ação pedagógica ser implementada sem explicações teóricas de suas intenções, pelo menos, pode ser constatado nas falas de alguns professores:

“Eu nunca me preocupei em pensar, por exemplo, sobre as conseqüências das minhas aulas para a vida dos alunos” (Professor 3).

“No meu caso, eu sempre repeti nas minhas aulas o que fizeram comigo na faculdade. Dou minhas atividades sem ficar procurando seus objetivos” (Professor 24).

“Olha eu sempre procurei me espelhar naquele professor da faculdade que considerei bom, competente. Procurei sempre adotar a metodologia deste tipo de professor. Achei que era o ideal e aplicava” (Professor 13).

Estas falas comprovam o que Carreiro da Costa (1991) argumenta: os professores tem dificuldade de valorizar os conhecimentos teóricos, criando-se assim condições de favorecimento de uma prática não reflexiva, imitando assim as rotinas e os procedimentos de seus antigos professores.

Também podemos notar nas falas dos professores, anteriormente citadas, de que suas práticas pedagógicas são alienadas e alienantes, pois suas intenções não são explicitadas.

Entretanto, em nossos “encontros” visamos modificar esta situação utilizando-nos de uma estratégia do ensino reflexivo (escrita clínica).

Segundo Amaral, Moreira e Ribeiro (1996) o modelo de ensino reflexivo permite a interação harmoniosa entre a prática e os referentes teóricos. Destacam que professores reflexivos são aqueles que são capazes de criticar e de desenvolver as suas teorias sobre a prática ao refletirem, sozinhos ou em conjunto, na ação e sobre ela assim como sobre as condições que as modelam.

Perrenoud (1997) sugere um fazer e um refletir contínuo que levem a uma constante interação entre teoria e prática.

Já Krug (2001) salienta que o professor precisa “fazer teoria, de preferência boa teoria e boa teoria é aquela que mantém o diálogo com a prática. Desta forma, pensar, agir, repensar e voltar a agir é teorizar e esta deve ser a tarefa do professor...” (p.200).

Entretanto, ainda Krug (2001) destaca que ministrar aula é fácil, difícil é fundamentar teoricamente o que ministramos na aula.

E este fato, realmente aconteceu com alguns professores:

“Cara, eu sempre me preocupei em dar a aula. Nunca me preocupei em estar explicando porque dava ou dou aula de tal forma” (Professor 7).

“É difícil ficar justificando as minhas ações. Minhas ações estão automatizadas. As realizo sem me preocupar de onde saíram. Muitas ações são difíceis de justificar” (Professor 16).

“Agora percebo que minhas ações são reproduções dos professores que tive, pois nunca me preocupei em saber porque tinha de ser de tal forma. A consequência é que agora não sei justificar a minha prática” (Professor 21).

A isto junta-se o fato de que os professores de Educação Física não estão acostumados a escrever sobre suas práticas.

Algumas manifestações dos professores nesta direção podemos citar:

“Bah! Quando eu era criança, isto de escrever, de fazer diário, era coisa de adolescente e ainda coisa de mulher. Por isso não estou acostumado a escrever” (Professor 7).

“Eu não tenho tempo para ficar escrevendo. Trabalho muito e isto me parece perda de tempo. Normalmente eu não faço isto” (Professor 24).

“Eu não gosto de escrever. Ainda mais sobre mim mesmo” (Professor 15).

“Escrever é uma chatice. Vai me faltar motivação para fazer isto “ (Professor 3).

Nestas falas citadas, percebemos alguns posicionamentos iniciais de acomodação e desmotivação dos professores para com a escrita clínica. Entretanto, também ocorreram manifestações, em sentido oposto, isto é, de realizar a escrita clínica, de ter esperança e desejo de que ele traga uma perspectiva de mudança para melhor.

Algumas falas dos professores neste sentido podemos citar:

“A idéia parece boa e por isso vou tentar escrever sobre a minha prática. Vamos ver no que dá, mas se não gostar vou parar de escrever” (Professor 18).

“Acredito que vai ser bom. Alguma coisa vou aprender. Vou tentar” (Professor 9).

“Eu não gosto de escrever, mas vou tentar porque estou acreditando que isto vai me ajudar a ser um professor cada vez melhor” (Professor 16).

Segundo Krug (2001) nesta contradição de ora se entregar, ora lutar, é que surge um espaço onde os professores podem utilizá-lo para uma tomada de consciência das suas situações na sociedade enquanto profissionais e cidadãos.

Já Marques (1989) destaca que uma das condições fundamentais para se superar os fatores limitadores da ação docente é a tomada de consciência dos mesmos.

“Sabem, eu realmente tenho dificuldade de explicar teoricamente a minha prática, portanto eu concordo em escrever sobre a minha prática, pois eu acredito que isto de alguma forma pode transformar as minhas aulas” (Professor 8).

Krug (1996a) diz que, quando o professor perde a capacidade de sonhar e de se indignar, restam-lhe poucas possibilidades de transformação.

Nos parece então que, neste momento, aconteceu uma tomada de consciência para a necessidade de mudança de pensamento dos professores em relação à escrita clínica.

Segundo Bolzan (2001) a apropriação de novos conhecimentos implica a possibilidade dos sujeitos envolvidos nas situações de ensino e aprendizagem tomarem consciência dos mecanismos que envolvem esta apropriação. São eles:

1) Resistência.

Há uma evidente força, em direção à tomada de consciência que se opõe a outra, chamada de resistência, fazendo com que o indivíduo oscile entre o que tem constituído como conhecimento (conhecimentos prévios) e os novos conhecimentos a serem apropriados.

A resistência se caracteriza por movimentos oscilatórios de negação e contradição, quando o indivíduo apresenta dificuldade para apropriar-se do conhecimento circulante. A negação aparece nitidamente, quando o indivíduo dissocia teoria e prática, negando sua relação ou quando não está disponível para a reflexão, mostrando-se incapaz de retornar a prática para fazê-lo, ou ainda, quando nega seu papel de mediador, durante as situações de ensino e de aprendizagem.

A contradição aparece como um movimento de avançar e retroceder entre as perspectivas atuais (novos conhecimentos) do sujeito e os seus conhecimentos prévios, de aceitar e negar as idéias dos demais ou ainda as suas próprias evidenciando assim a dificuldade de apropriação do “novo”, ou seja, de reconstruir, em novas bases, conhecimentos já existentes ou de apropriar-se de novos conhecimentos.

Nesse sentido, o processo de apropriação pressupõe diversos momentos que se entrelaçam, desde a internalização das formas culturais de comportamento até a internalização das regras do ambiente social, envolvendo a reconstrução da atividade psicológica humana, tendo como

básico os instrumentos e os signos. O indivíduo não precisa reinventar os instrumentos que, no curso do desenvolvimento da humanidade, tenham sido inventados, apropriados e incorporados à cultura, ele necessita compreender o resultado adequado para utilizá-los em novas circunstâncias vitais.

Assim, a resistência se caracteriza pelo fato de que os indivíduos não conseguem estabelecer trocas durante o trabalho coletivo, pois ainda não compreenderam as relações possíveis entre seu ideário e o dos demais.

2) Ruptura da resistência.

A ruptura da resistência é uma etapa de ultrapassagem, que se caracteriza por uma oscilação entre a resistência e a tomada de consciência, ou seja, os sujeitos envolvidos no processo de apropriação vão assumindo mais claramente suas posições, retomando menos vezes às posições iniciais, explicitando mais claramente suas “novas” construções, abandonando progressivamente a negação e a contradição, assumindo seu papel de mediador, sendo capaz de retomar a prática, para melhor compreendê-la, mesmo que ainda não se dê a tomada de consciência desse processo.

Essas novas construções se tornam mais evidentes à medida que se desloca o papel de estímulo auxiliar, no caso, centrado inicialmente no professor, o qual passa a circular entre os outros membros do grupo, durante os encontros. Assim, a ruptura da resistência acontece à medida que o indivíduo, progressivamente, estabelece relações entre seu ideário e o dos demais, abandonando a resistência em direção à tomada de consciência.

3) Tomada de consciência.

O processo de apropriação do mundo pelo sujeito, em sua forma ideal, é um reflexo consciente. Esse processo surge em um sistema de relações objetivas, nas quais se opera, passando do conteúdo objetivo da atividade a seu produto. Para que esse processo tenha êxito, é necessário que ocorra uma transformação tal desse produto, de maneira que ele se torne cognoscível pelo sujeito. Essa transformação ocorre mediante o funcionamento da linguagem que é o meio de comunicação entre os participantes da produção. A linguagem, por sua vez, auxilia com seus significados um ou outro conteúdo objetivo, porém é um conteúdo completamente desprovido de sua materialidade. A linguagem é uma forma de existência dos processos cerebrais materiais dos indivíduos, com os quais o sujeito toma consciência da realidade, apropriando-se dela.

A tomada de consciência é também um produto da sua atividade no mundo objetivo. É uma atividade que se realiza, através da comunicação entre os indivíduos, ocorrendo então, o processo de apropriação pelo sujeito das riquezas acumuladas pela humanidade. E é o desenvolvimento dessa atividade que revela ao indivíduo realidade. A tomada de consciência é um produto de comunicação entre consciências. É um produto social que pressupõe interações e mediações.

Nesse sentido, a tomada de consciência se caracteriza pela possibilidade do indivíduo estabelecer relações entre teoria e prática, assumir seu papel de mediador no processo de ensino, dispor-se a repensar a prática, assumindo a importância do trabalho conjunto na construção do conhecimento compartilhado e, conseqüentemente, apropriando-se do conhecimento reconstruído coletivamente.

Após ter sido ultrapassada a resistência dos professores em realizar a escrita clínica, esta foi posta em prática, e em nossos “encontros reflexivos” foram socializadas.

O resultado deste procedimento pode ser visualizado nas falas de alguns professores:

“Apesar de ter sido inicialmente contra a escrever sobre minha prática, depois, com as discussões sobre elas, gostei muito desta estratégia. Dou parabéns a todos. Gostei” (Professor 24).

“E eu, apesar de ainda achar que escrever é muito difícil, todo este processo de tentar explicar teoricamente minhas aulas, foi ótimo porque aprendi muito com isto e com as colocações dos colegas” (Professor 15).

“Eu sempre acreditei que escrever e discutir sobre as aulas resultaria em alguma aprendizagem” (Professor 9).

Para Perrenoud (2000) saber explicitar, analisar e tomar consciência de suas práticas é uma competência base da auto-formação do professor.

Avaliação.

Ao avaliarmos a ação dos professores de teorizar a própria prática, através da escrita clínica, constatamos, inicialmente, uma certa dificuldade, da maioria dos professores, em valorizar os conhecimentos teóricos. Os professores dão muita ênfase à prática, o que não favorece a reflexão. Posteriormente, também, constatamos uma certa resistência dos professores para efetivar a escrita clínica. Por último, constatamos a dificuldade dos professores de teorizar a prática e devido a este fato, surgiu a necessidade dos professores de obter ajuda para realizar esta tarefa.

Segundo Freitas (1991) é importante entender as limitações do trabalho pedagógico para lutarmos contra elas. Desconsiderá-las, conduz à ingenuidade e ao romantismo.

Desta forma, persiste o questionamento: COMO TEORIZAR A PRÁTICA?

O SÉTIMO CICLO DA ESPIRAL REFLEXIVA

Planejamento – Focalização do problema.

A partir do questionamento do ciclo anterior, isto é, COMO TEORIZAR A PRÁTICA? Novamente nos reportamos a David (1998) que diz que o processo de teorização da prática deve permitir a descoberta das contradições internas da prática educacional e social, penetrando nos seus elementos essenciais, no sentido de aprofundar o conhecimento sobre o objeto a ser conhecido, inscrito no contexto e precisando ser transformado.

Mas, persiste o questionamento formulado anteriormente.

Planejamento – Formulação da estratégia de ação.

Neste ciclo utilizamos como estratégia de ação a observação (mútua) de aulas pelos professores.

Segundo Perrenoud (2001) a observação de aulas é um dos mecanismos suscetíveis de favorecer a formação do professor.

Mas, porque é importante observar aulas?

De acordo com Lalanda e Abrantes (1996) na organização do pensamento reflexivo uma observação ou percepção dá origem a uma série de idéias que permanecem ligadas em cadeia e em movimento continuado com vista a um determinado fim. A observação, feita diretamente por quem

reflete ou a partir de observações feitas noutras circunstâncias ou mesmo por outras pessoas, está intimamente presente no processo reflexivo. Existem dois termos na formulação do pensamento: o fato observado ou percebido e a idéia que a partir dele emerge. As condições que afloram à mente são os “dados” ou “fatos”, a matéria-prima da reflexão.

Os fatos ou os dados estão aí para serem analisados, independentemente de serem agradáveis ou desagradáveis.

Os fatos recém observados sugerem pesquisas que direcionam o pensamento no sentido de uma solução possível. As diferentes soluções sugeridas para as dificuldades que a observação trouxe constituem idéias. Por vezes, novas observações contradizem as inferências feitas.

O pensamento reflexivo parte do princípio de que uma coisa é possível como consequência de outra.

Os dados e as idéias são duas pedras basilares do pensamento reflexivo, porque da interação entre eles há de surgir uma conclusão. Estes dois elementos indispensáveis ao pensamento reflexivo são de natureza diferente. Os dados são fornecidos pela observação, direta ou indireta, ou mesmo pela memória, e as idéias nascem da inferência. A inferência embora parta do que é real e observado, situa-se no nível do possível, do previsível, da conjuntura ou mesmo da imaginação, daí que toda a inferência exija uma dupla verificação. Ela tem que ser confrontada com o que é observado e real, para poder vir a aceitar-se ou a rejeitar-se.

Há um duplo movimento em toda a reflexão: um movimento que parte dos dados desordenados, que constituem apenas uma parte do processo em direção a um todo, que será a situação que se pretende alcançar e novamente um regresso desta situação global, desta idéia com

significado, para os dados requeridos, na tentativa de os relacionar mutuamente.

Quando “viajamos” dos dados para a idéia global, estamos a utilizar um processo indutivo e ao realizar o movimento inverso, situarmo-nos ao nível da dedução.

Mas, porque observação mútua?

Para Perrenoud (2001) observar-se mutuamente funcionando em grupo permite um questionamento recíproco que vai muito além do que se pode exigir do outro em um grupo de análise de práticas, especialmente porque se apóia em uma realidade partilhada, que a pessoa observada não controla totalmente. Assim, em um grupo é pouco provável que um professor relate espontaneamente situações em que os alunos o deixaram embaraçado. Ao passo que, partilhando a realidade de uma turma de alunos, algumas coisas podem ao mesmo tempo ser vistas e ser ditas com mais facilidade. Avalia-se melhor, consigo e com o outro, a distância entre aquilo que se faz e o que se imagina fazer.

Ação – Observar as aulas dos colegas para teorizar a prática.

Inicialmente, esta ação de observação mútua de aulas teve algumas dificuldades de implementação devido à carga horária de trabalho dos professores. Para Souza e Portela (2000) a excessiva carga horária é um problema que dificulta a docência dos professores nas escolas.

Outra dificuldade foi o isolamento e o medo dos professores de se exporem à observação e crítica dos colegas. Segundo Perrenoud (2001) a observação entre pares não é fácil de se instituir, nem na formação contínua, nem na formação inicial, em um ofício em que toda a cultura

profissional prepara, sobretudo, para se trabalhar de porta fechada, isto é isoladamente.

Entretanto, inicialmente, pelo entusiasmo de despreendimento de alguns professores, a estratégia de observação mútua foi colocada em prática e pelos resultados positivos alcançados, aconteceu com quase todos os professores.

Para destacar os resultados alcançados citamos algumas falas dos professores:

“Gostei de observar um outro colega e perceber que ele enfrenta os mesmos problemas que eu” (Professor 9).

“Foi muito bom. Me identifiquei com os colegas, pois pudemos perceber os mesmos problemas e discutir sobre eles” (Professor 14).

“Legal! É bom olhar outro professor de Educação Física dando aula. Percebemos coisas que quando estamos dando nossa aula não vemos. Além disso, pudemos conversar a respeito disso. Foi bom, muito bom” (Professor 18).

Entretanto, com o passar do tempo esta estratégia de ação de observação mútua de aulas foi apresentando algumas limitações.

Conforme Perrenoud (2000) a colaboração é um meio que deve apresentar mais vantagens do que inconvenientes. E nesta investigação os professores apontaram alguns inconvenientes que podem ser notados nas seguintes falas:

“Sabem, eu não consigo observar aula de nenhum colega porque trabalho muito. Dou aula todos os dias pela manhã e a tarde. Assim não consigo participar melhor das trocas de experiências que os colegas fazem,

porque não tenho nenhuma informação que possa vir a contribuir com as discussões” (Professor 15).

“Vejam, eu já tenho algum tempo disponível para observar algum colega, mas é que este tempo não coincide com nenhuma aula de vocês” (Professor 17).

“Eu já possuo também algumas folgas no horário que me permitiram observar. Mas ao realizar uma primeira observação, constatei que gasto muito tempo em deslocamento até a escola do colega, o que faz com que me atrase para as minhas aulas. Aí parei de observar” (Professor 23).

Assim, em consequência destes fatores forçosamente tivemos que encerrar esta ação.

Avaliação.

Na avaliação deste ciclo, os professores destacaram que a estratégia de observação mútua foi boa, mas foi de pouca praticidade devido à falta de tempo dos professores. Assim, constatou-se a necessidade de elaborar outra estratégia a partir do seguinte questionamento: Como ter acesso a visualização das aulas dos colegas? Entretanto, persiste o problema anterior: COMO TEORIZAR A PRÁTICA?

O OITAVO CICLO DA ESPIRAL REFLEXIVA

Planejamento – Focalização do problema.

Como ter acesso à visualização das aulas dos colegas? COMO TEORIZAR A PRÁTICA?

Ora, para responder a esta pergunta, nos reportamos a Giesta (1996) que destaca que saber identificar os problemas vividos no cotidiano escolar, analisando objetivamente a situação, fundamentando teoricamente sua intervenção pedagógica, para ter elementos que lhe permitam avaliar as conseqüências dessa intervenção é uma competência a ser desenvolvida pelo professor.

Planejamento – Formulação da estratégia de ação.

Considerando que alguns professores não conseguiam, por vários motivos, observar aulas de colegas, bem como a observação mútua de pares, por motivo de horários e situações temporais diversas, ficou impossibilitada em sua realização, decidiu-se usar o recurso da filmagem de aulas.

O alvo principal de filmagens foram os professores que não tinham participado da observação mútua de pares.

Segundo Mottet (apud Paquay e Wagner, 2001) o vídeo pode intervir nos aprendizados profissionais dos professores em diversos momentos e de múltiplas maneiras, entretanto, as funções que lhe são atribuídas nos processos de formação variam conforme as concepções do ofício do professor privilegiadas pela instituição de formação.

Paquay e Wagner (2001) colocam que esta polivalência do vídeo ligada à sua flexibilidade torna particularmente interessante a descoberta de competências e estratégias privilegiadas pelas práticas de formação de professores a que correspondem termos como micro-ensino, autoscopia didática e vídeo-formação. Ainda destacam que o vídeo pode ser um bom demonstrador de concepções diversas de formação.

Mottet (apud Paquay e Wagner, 2001) diz que uma outra característica do vídeo é o papel absolutamente privilegiado que este desempenha entre os meios suscetíveis de instrumentalizar as ligações teoria-prática. O autor destaca ainda que as observações de aulas e das experiências pedagógicas, em dimensões reais ou vídeos, são geralmente consideradas como os modos principais de formação prática de professores. No entanto, o valor formativo dessas atividades está ligado evidentemente, à possibilidade de explorar seus dados e de submetê-los a uma análise. A articulação teoria-prática é sempre delicada aqui, pois existem os riscos de reprodução de rotinas e de modelos implícitos de comportamento e, portanto, de uma aquisição de saber-fazer isolados de uma reflexão sobre os seus fundamentos.

De acordo com Paquay e Wagner (2001) nesta difícil construção de uma prática refletida e consciente dos efeitos que produz, capaz de se avaliar e de se regular, o vídeo oferece meios consideráveis. O registro em vídeo de fato deixa uma marca, pois ele permite uma auto-observação retransmitida, repetida. É uma memória que estimula a reflexão e a análise, individualmente ou em grupo. A imagem do vídeo oferece ao grupo de professores a possibilidade de analisarem juntos à mesma situação pedagógica e de terem um referente único para uma reflexão distanciada sobre os processos em jogo e sobre as competências postas à prova. É uma peça-chave para instrumentalizar a ligação teoria-prática.

Ação – Analisar colaborativamente as práticas pedagógicas dos colegas professores para teorizar a prática.

Para Perrenoud (2000) existem diversos tipos de trabalho em equipe: (a) partilha de recursos; (b) partilha de idéias; (c) partilha de práticas; e (d) partilha de alunos.

Em nossa ação deste ciclo acreditamos que praticamente contemplamos todas as “partilhas” referidas anteriormente, embora se concentre na partilha do recurso “vídeo”.

Desta forma, nossos “encontros reflexivos” constaram de observação e discussão reflexiva de aulas filmadas.

Podemos destacar que as observações das filmagens de aulas caracterizaram-se como instrumentos muito poderosos de feedback sobre as ações dos professores porque esses vídeos serviram de referência para as discussões, isto é, o destaque de aspectos positivos, aspectos negativos e alternativas de ações para que esses aspectos negativos não mais acontecessem nas aulas. Em outras situações, os professores discutiam os aspectos conflitantes das aulas.

Durante as discussões, em vários momentos, podíamos facilmente identificar as mudanças no pensamento dos professores em relação aos aspectos conflitantes.

Paquay e Wagner (2001) colocam que a maior parte das instituições que recorre a esse jogo alternado de experiências filmadas e análises, busca formar acima de tudo um professor prático-reflexivo.

E, esta intenção pode ser notada nas seguintes falas de alguns professores:

“É interessante como podemos repensar várias vezes os acontecimentos de uma aula quando olhamos uma mesma fita em diversas oportunidades” (Professor 12).

“Ao rever algumas cenas de uma determinada aula de um colega pude refazer por diversas vezes a minha opinião sobre os acontecimentos” (Professor 7).

“Fica muito interessante quando vários colegas dão opiniões diferentes sobre uma mesma cena de uma aula filmada. Podemos discutir qual delas é a mais adequada. Isto é legal” (Professor 20).

Destacamos que a idéia de colaboração, nesta estratégia de vídeo, concentrou-se na idéia de igualdade de oportunidade dos professores-participantes, em discutir os aspectos negativos das práticas, à luz de fundamentações teóricas que fugissem do senso comum.

O procedimento de instigar os professores a falar, comentar e expor suas percepções sobre as discussões mostrou-se adequado para o desenvolvimento de um pensamento reflexivo.

Entretanto é forçoso destacar, que quando as questões discutidas não ficavam tão claras para os professores ou mexiam com aspectos delicados e pessoais, não insistíamos na reflexão, simplesmente deixávamos para retomar o assunto em outro momento, mais significativo para cada um deles. Mas, estas situações diminuíram com o desenrolar do processo. No momento em que elas aconteciam, deixávamos para retomar essa discussão com apoio de textos, na tentativa de criar tensões entre a teoria e a prática. Nada nos dava certeza de que era essa a decisão mais acertada. Algumas vezes, ficávamos em dúvida se não era uma omissão, se era correto deixar passar aquele momento, como não discutir uma coisa tão importante? Foi um exercício de controle da ansiedade e angústia muito grande, mas, no final, a estratégia se configurou como a mais coerente a ser adotada.

Também foi importante a descoberta, por parte dos professores, de que as situações analisadas e discutidas não possuíam uma receita pronta para resolvê-las.

As atitudes de analisar, rever, questionar, repensar, refletir, associar com outros acontecimentos e situações, pesquisar, ir em busca de fundamentação teórica auxiliadora nas reflexões, e outras inúmeras atitudes podem designar soluções diferenciadas para as questões levantadas.

Avaliação.

Ao realizarmos uma avaliação do ciclo podemos contatar que trazer cenas do cotidiano escolar, para serem observadas e analisadas, podem ser, realmente, uma excelente alternativa para o exercício da tão buscada articulação teoria-prática. André (1997) destaca que se essas cenas forem cuidadosamente selecionadas e suficientemente exploradas podem, por um lado, aproximar o professor das situações reais das escolas e, por outro lado, permitir a investigação teórica de forma mais orientada e sistemática.

Necessidade de uma melhor sistematização de conhecimentos. Mas COMO TER ACESSO A CONHECIMENTOS DE FORMA MAIS ORIENTADA E SISTEMATIZADA?

Realmente, em certo momento da avaliação do ciclo surgiu a sugestão de estabelecermos para os “encontros reflexivos”, uma preocupação temática, isto é, o estabelecimento de determinados temas, retirados do cotidiano das aulas, para a discussão entre o grupo de professores.

O NONO CICLO DA ESPIRAL REFLEXIVA

Planejamento – Focalização do problema.

Na avaliação do ciclo anterior os professores chegaram ao seguinte problema que impulsionou também este ciclo: COMO TER ACESSO A CONHECIMENTOS DE FORMA MAIS ORIENTADA E SISTEMATIZADA? Este problema logicamente surgiu da necessidade dos professores em melhor teorizar as suas práticas.

David (1998) diz que somente a partir de um processo sistemático e ordenado de acesso a conhecimentos cada vez mais aprofundados é que o professor poderá melhor teorizar a sua própria prática. Explica que este “processo” permitirá a passagem dos conhecimentos e impressões advindos da primeira percepção (senso comum) para a transposição em formas superiores de elaboração conceituais / significativas que melhor auxiliem na compreensão das leis e das determinações histórico-sociais.

O autor destaca que como forma ideal neste “processo” a organização grupal, pois é importante que se produzam sucessivas abstrações, gerando uma dinâmica reflexiva entre o coletivo de professores questionando, afirmando, aprofundando, modificando, refutando e/ou abandonando propostas de ação superadas ou inadequadas ao processo de transformação dinamizado pelo grupo.

Ainda segundo David (1998) para que se tenha um bom resultado nesta atividade de teorização é importante compreender que teorizar a prática faz parte também de um processo de aprendizagem metodológica e de apropriação de instrumentos científicos para pensar a realidade e de como agir sobre ela.

Nessa ação metodológica, os conhecimentos teóricos não poderão servir apenas para explicar uma dada realidade, mas para se converterem

em crítica e em instrumento (guia) de uma atividade transformadora. Deste modo, a teoria não estaria respondendo apenas às necessidades exclusivas do grupo, mas formulando um projeto alternativo de ações práticas ainda inexistentes, redimensionando, com mais concretude, um novo projeto educativo dos professores a ser desenvolvida na escola.

Planejamento – Formulação da estratégia de ação.

Neste ciclo utilizamos como estratégia de ação as discussões temáticas.

De acordo com Nisbet (1992) a discussão é um método para ensinar a pensar que se estabelece quando as pessoas confrontam-se com opiniões diferentes das suas e que poderão vir a pôr em cheque as suas próprias convicções.

No caso desta estratégia de ação é lógico que a discussão é pautada por uma temática e por referenciais teóricos.

Ação – Participar de discussões temáticas para melhor teorizar a prática.

Segundo Silva (2000) é na preocupação temática que um grupo de professores centraliza e decide sobre os aspectos que priorizarão para um trabalho de acesso a conhecimentos mais sistematizados, no sentido de levar adiante as tentativas de soluções para determinados problemas da realidade.

Desta forma, nossos “encontros reflexivos” foram sendo desenvolvidos a partir das questões vivenciadas e pontuadas pelo grupo de professores.

Alguns exemplos de temas pontuados foram os seguintes: indisciplina; avaliação; gênero; esporte; motivação; inclusão; criatividade; influência da televisão; preconceito; sexualidade; entre outros.

Os professores foram à busca de referenciais teóricos e /ou produziam textos sobre estes temas escolhidos.

Durante estes encontros reflexivos tematizados, constatamos que os professores realmente tiveram acesso a conhecimentos de forma orientada e sistematizada, pois algumas falas demonstraram esta afirmativa:

“Olha, aprendi muito sobre diversos temas. Sabe não sou de ler e assim com estas discussões aprendi muito” (Professor 12).

“Foram ótimas nossas discussões, pois com elas aprendemos diversos conhecimentos que, por diversos motivos, não tínhamos acesso. Com esta estratégia aprendi bastante” (Professor 19).

“As discussões temáticas foram uma excelente estratégia para adquirirmos mais conhecimentos. Foi muito válido” (Professor 14).

Entretanto, também constatamos que, até o presente momento desta investigação-ação, o nível de reflexão dos professores se enquadrou num interesse técnico. Segundo Kemmis (1999) a reflexão não é neutra e está a serviço dos interesses humanos, sendo desta forma, um processo político. Para Habermas (apud Kemmis, 1999) o interesse técnico é aquele que está dirigido ao controle da natureza gerando um conhecimento instrumental sob a forma de explicações causais.

Isto pode ser notado nas seguintes falas de alguns professores:

“A turma de alunos sendo muito numerosa prejudica o desenvolvimento da aula, porque muitas vezes o professor pode perder o controle da turma. A atenção do professor não pode estar em dois lugares ao mesmo tempo. Os alunos são muito indisciplinados, principalmente nas horas dos jogos, dos esportes. Preciso achar uma solução para este problema. Vou tentar combinar com eles as normas de funcionamento e organização das aulas para ver se eles desenvolvem mais a responsabilidade pelos acontecimentos e assim diminuem a indisciplina” (Professor 12).

“O número de alunos elevado também interfere na organização dos esportes. Sempre fica sobrando gente. Isto é um problema porque ninguém quer ficar de fora, todos querem jogar, e aí dá briga. Olha depois de nossas discussões tive uma luz. Não vou dar mais ênfase ao ensino do esporte de forma competitiva, obedecendo fielmente às regras do esporte federado. Vou trabalhar o esporte educação que aí tem lugar para todos os alunos participarem” (Professor 7).

“Sempre achei a avaliação um problema. Era um dilema avaliar o aluno, principalmente no caso das habilidades esportivas. Agora depois das nossas discussões sinto que tenho mais subsídios para realizar uma avaliação dos alunos mais justa ...” (Professor 23).

Assim, estas falas mostram a fuga dos professores no aprofundamento pedagógico e uma aproximação do utilitarismo cotidiano, na qual a Educação Física se afasta da educação social, e se liga à prática esportiva-recreativa, sem reflexões críticas à sociedade, pois no intuito de buscar satisfazer as necessidades imediatas de prática desportivo-recreativa, essa prática acaba por deformar ou escravizar a consciência política dos professores e conseqüentemente dos alunos.

Esta constatação contrasta com o que diz Silva (2000) de que a preocupação temática deve estar voltada para um fazer pedagógico

libertador. Um fazer baseado na construção dos problemas do cotidiano contextualizado.

Desta forma, então, segundo o mesmo autor, os momentos de troca teoria-prática, de discussões e de comunicações entre os professores deve proporcionar o surgimento uma comunidade crítica do fazer pedagógico.

Avaliação.

Ao realizarmos a avaliação deste ciclo, constatamos que com as discussões temáticas os professores tiveram acesso a conhecimentos de forma mais orientada e sistematizada.

Também constatamos que, desde o início desta investigação-ação, e, inclusive neste ciclo, a reflexão dos professores situaram-se somente no nível técnico.

Segundo Van Manen (apud Richert, 1992) a reflexão pode ser situada em vários níveis:

1) Nível técnico – A reflexão visa que os professores atinjam, a curto prazo, determinados objetivos (manter a disciplina na aula, conseguir criar um propósito para uma atividade, conseguir manter a atenção e interesse dos alunos, levá-los a compreender o conteúdo da aula, etc.). A tarefa primordial para os professores é refletirem sobre o seu próprio ensino de modo a atingir esses objetivos;

2) Nível prático – A reflexão revela preocupação com os pressupostos, predisposições, valores e conseqüências aos quais as ações estão ligadas. Os professores avaliam o seu próprio ensino, teorizam sobre a natureza da disciplina que lecionam, sobre os processos de aprendizagem a longo prazo, sobre os seus alunos e sobre os objetivos mais vastos da escolarização; e

3) Nível crítico ou emancipatório – A reflexão centra-se nos aspectos éticos, sociais e políticos de âmbito geral, incluindo as forças institucionais e sociais que podem limitar a liberdade de ação do indivíduo ou constranger a eficácia das suas práticas. O professor deve, desde o início da sua formação, começar a aprender o modo como o seu trabalho, moldado pelas estruturas institucionais e sociais, pode servir de interesses diferentes ou até opostos, daquele dos alunos que ensina.

Van Manen (apud Richert, 1992) chama à atenção para a necessidade de graduação nos níveis de reflexão, partindo do mais simples para o mais complexo, pois só compreendendo primeiro a complexidade da situação de aula é que se pode relacionar depois, a prática com os seus valores educativos.

Desta forma, considerando o exposto, verificamos a necessidade de aprofundamento da reflexão por parte dos professores.

Mas, COMO APROFUNDAR A REFLEXÃO?

O DÉCIMO CICLO DA ESPIRAL REFLEXIVA

Planejamento – Focalização do problema.

Fundamentando-nos na avaliação do ciclo anterior e do problema elaborado nos reportamos a Freire (1996) que afirma que ensinar exige reflexão crítica sobre a prática. “A prática docente crítica, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (p.43).

Para Rosa (1997) a prática reflexiva do professor deve atentar para os fatos que ocorrem dentro do seu espaço profissional e para as condições

sociais onde se situa. As decisões e posições assumidas com o grupo de alunos e colegas, precisam contemplar o caráter político, democrático e emancipatório. A presença desses elementos favorece uma prática social comprometida com o coletivo.

Considerando estas premissas focalizamos o seguinte problema: **COMO APROFUNDAR A REFLEXÃO**, isto é, como fazer com que os professores atinjam um nível crítico ou emancipatório na reflexão?

Planejamento – Formulação da estratégia de ação.

Neste ciclo utilizamos como estratégia de ação as perguntas pedagógicas (indagação).

De acordo com Smyth (apud Amaral, Moreira e Ribeiro, 1996) a reflexão não pode situar-se apenas nos aspectos micro do processo de ensino-aprendizagem e dos conteúdos, mas atingir também um nível macro de reflexão sobre os princípios éticos e políticos subjacentes ao ensino e à relação da escolarização com as instituições mais alargadas e as hierarquias da sociedade.

A fim de conceder poder emancipatório ao professor, Smyth (apud Amaral, Moreira e Ribeiro, 1996) refere que, é necessário questionar a validade ética de certas práticas e crenças, como meio de restituir ao professor o seu papel de intelectual. Devem por isso fazer-se perguntas que procurem desvendar as forças sociais, culturais e políticas que tem vindo a moldar o ensino e que impedem os professores de mudar as práticas mais enraizadas.

Assim, as perguntas pedagógicas que se colocam ao professor assumem grande importância ao questionarem as práticas e teorias de ensino-aprendizagem e a sua validade.

Smyth (apud Amaral, Moreira e Ribeiro, 1996) apresenta quatro tarefas originadas de perguntas que levarão o professor a assumir diferentes níveis de reflexão. São elas:

1) Descrição – O que faço? O que penso? – O primeiro passo a ser dado para levar o professor a iniciar uma tarefa de reflexão passa pelas respostas a estas perguntas. A descrição das práticas de ensino, que se situa no nível técnico de reflexão, poderá ser feita através do recurso da narrativa, sempre com o intuito da decisão objetiva, como um passo necessário a uma posterior interpretação e valoração. Todavia, o importante nas perguntas que se fazem a este nível é ajudar o professor a reorganizar a experiência do seu ensino, recordando o que foi feito e objetivando-o de modo a poder trabalhar sobre um discurso mais organizado;

2) Interpretação – O que significa isto? – O objetivo desta fase é descobrir os princípios que informam as práticas, as teorias subjacentes, através do diálogo consigo próprio e com os outros. Procura-se que, através do questionamento dos porquês dos atos de ensino, o professor possa começar a vislumbrar a natureza das forças que o levam a agir do modo como age;

3) Confronto – Como me tornei assim? – Nesta fase procura-se que o professor, através da consideração de concepções e práticas alternativas, possa questionar a legitimação das teorias subjacentes ao seu ensino. Começa a aperceber-se que elas não são uma construção individual, mas produto de normas culturais com raízes profundas de que não nos damos conta e que fazem do ensino a expressão histórica de certos valores, moldados de modo a veicular o que é importante acerca da natureza do ato educativo;

4) Reconstrução – Como me poderei modificar? – Aprender é reconstruir, remodelar, integrar o novo no conhecido. Pela reconstrução das suas crenças, o professor vai alternar as suas práticas, apercebendo-se de que o ensino não é uma realidade imutável, definida por outros, mas contestável na sua essência. Pela (re)construção das imagens do seu ensino, presentes nas suas particularidades, o professor vai ganhando gradualmente controle sobre ele, de modo a que se sinta e torne capaz de decidir o que é melhor para a sua prática (teorização), tornando-se também ele gerador de teorias (privadas) que progressivamente se vão aproximando das teorias públicas. Aproxima-se a teoria da prática, o pensamento da ação, o mental do manual, o professor do investigador.

Ação – Questionar a validade das práticas pedagógicas dos professores para aprofundar a reflexão.

Nossos “encontros reflexivos” neste ciclo foram então, conforme fundamentação da estratégia de ação, divididos em quatro momentos.

Inicialmente, utilizando-nos da narrativa os professores procuraram “descrever” as suas práticas pedagógicas (O que fazem?), que logicamente, conforme constatação do ciclo anterior, estavam carregadas de reflexões situadas no nível técnico. Realmente, neste momento, novamente este fato se repetiu. Cabe aqui ressaltar que os questionamentos (perguntas) realizados neste momento tinham como objetivo ajudar os professores a recordarem as suas práticas pedagógicas.

A seguir, os professores faziam uma “interpretação” das suas práticas pedagógicas (O que significa?) com o objetivo de esclarecer as teorias que sustentam suas ações. Aqui, o questionamento já era no sentido de saber ou descobrir o porque das ações dos professores serem da maneira que são.

Pelas colocações que os professores iam fazendo, percebemos que nossas conversas foram na direção das concepções de ensino.

Xavier (1995) diz que qualquer decisão do professor, quanto ao ensino, depende de sua concepção do que vem a ser homem, realidade, educação, concepções estas que fundamentam a prática educativa.

Entretanto, a maioria dos professores deixaram transparecer em suas falas que não sabem que a Educação Física se encontra em um amplo contexto dentro dos sistemas que regem a sociedade, e principalmente no que diz respeito a sua função no sistema educacional. Assim, as suas práticas pedagógicas seguem concepções que sustentam e reproduzem os referenciais sociais que privilegiam os segmentos dominantes.

Segundo Guimarães (1994) a medida da inconsciência do professor acerca dos problemas sociais que repercutem na escola e a própria mistificação dos eventos sociais, dificultam o entendimento dos fenômenos, assim como o nível adequado de intervenção.

Feil (1995b) destaca que o professor age condicionado por sua formação, sua utopia e convicções.

No terceiro momento, procuramos fazer com que os professores realizassem o “confronto” das teorias que sustentavam suas práticas pedagógicas com concepções e práticas alternativas, transformadoras.

Assim, passou-se a discutir sobre a intencionalidade da educação, pois transpareceu-nos que os professores parecem não perceber que a ação educativa constitui-se numa prática social, pois constrói-se e orienta-se com intencionalidade; as interações são pedagógicas, por isso inseparáveis de um projeto pedagógico. Toda ação educativa institucionalizada deriva de um projeto que a organiza, impulsiona e conduz.

O último momento, surgiu após a tomada de consciência dos professores sobre a serviço de quem estavam as suas práticas pedagógicas e a conseqüente apropriação de suas próprias práticas, o que denominou-se de “reconstrução”.

Aqui as falas dos professores já tratavam da coerência entre a intencionalidade e a ação. Não poderiam pensar em um tipo de homem e sociedade e trabalhar em prol de outro tipo diferente deste.

Assim, os professores concluíram que tinham que reconstruir suas práticas pedagógicas, isto é atingiram um nível de reflexão crítica ou emancipatória.

Avaliação.

Ao avaliarmos os resultados deste ciclo constatamos que os professores decidiram mudar as suas práticas pedagógicas, isto é, existe uma necessidade de transformação da prática pedagógica. Segundo Freire (1996) ensinar exige a convicção de que a mudança é possível.

Mas, COMO TRANSFORMAR A PRÁTICA PEDAGÓGICA?

O DÉCIMO PRIMEIRO CICLO DA ESPIRAL REFLEXIVA

Planejamento – Focalização do problema.

Conforme Alonso (1999) é na escola que acontece o processo pedagógico por excelência e, portanto, é aí que se proporá a luta entre o novo e o velho, o estabelecido e o não reconhecido, em suma, toda contradição entre o que deve ser preservado e o que deverá ser alterado. Por certo, esse confronto inevitável que permeia o trabalho pedagógico gera insegurança no pessoal escolar, notadamente no professor, daí a sua reserva

e desconfiança sempre que se propõem mudanças para as quais ele não está preparado.

Por trás de todo o empenho demonstrado pelos docentes no sentido de melhorar o seu trabalho em aula, existem sempre fatores de ordem pessoal atuando como forças desencadeadoras de sua ação renovadora. Estes fatores estão associados à busca de realização pessoal e profissional e a um forte “sentimento de amor e dedicação a uma causa” (p.16), chegando a se configurar como um “ideal” (p.16) expresso pelos interessados, muitas vezes como “vocação” (p.17), visto que eles identificam esse impulso com certas características e preferências pessoais incontestáveis.

Segundo Freire (1996) ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação.

Já Ribas, Martins e Luporini (1999) destacam que a maioria dos profissionais do magistério não tem oportunidade de detectar suas próprias falhas, refletir sobre elas, procurar saná-las, ou mesmo atualizar seus conhecimentos. Suas condições sociais, profissionais e pessoais não lhes facultam entrar em contato com teorias e experiências novas em educação ou na sua área específica e exercitar a modificação da sua prática.

Apesar deste quadro, ainda existem escolas/professores que reagem contra o imobilismo causado por situações adversas, criando espaços no já institucionalizado, para refletir sobre as suas práticas na tentativa de aperfeiçoá-las, instituindo trabalhos diferenciados.

O desenvolvimento dessa forma de ação revela que as ações internas da escola podem potencializar ou minimizar as distorções do sistema educacional.

Mas afinal, COMO TRANSFORMAR A PRÁTICA PEDAGÓGICA?

Planejamento – Formulação da estratégia de ação.

Neste ciclo utilizamos como estratégia de ação os trabalhos de projetos.

Segundo Dewey (apud Amaral, Moreira e Ribeiro, 1996) o verdadeiro projeto se encontra no impulso e desejo do professor, mas nem o impulso nem o desejo, por si só, chegam a realização do projeto. O poder dos professores conceberem projetos e de os traduzirem em atos implica necessariamente uma certa liberdade. Esta liberdade é entendida como saber observar, pensar sobre as coisas, julgar os dados e tirar conclusões. Ou seja, a verdadeira liberdade é intelectual, controla os impulsos e os desejos levando a uma atitude reflexiva. Assim, um projeto exige: (a) uma observação objetiva das circunstâncias oferecidas pelo meio ambiente; (b) um conhecimento de experiências anteriores, desenvolvidas em condições semelhantes; (c) a escuta de conselhos daqueles cuja experiência é mais rica; e (d) a avaliação das observações e recordações anteriores para delas se tirar sentido.

Na perspectiva de Arfwedson (apud Amaral, Moreira e Ribeiro, 1996) deve ser a partir das necessidades dos professores que se devem organizar os estudos, sob a forma de projetos, centrados em problemas, os quais devem ser geridos de preferência pelos participantes. Com estudos centrados em problemas, o ponto de partida para o trabalho constitui-se em abordagens de situações problemáticas, encontrados pelos próprios participantes e sugeridos pelas suas necessidades de conhecimento.

De acordo com Amaral, Moreira e Ribeiro (1996), sendo o trabalho de projeto uma metodologia que se centra no estudo de problemas considerados de interesse por um grupo, e pressupondo uma grande implicação de todos os participantes que assumem esse trabalho, é pertinente a sua utilização como estratégia que leva ao desenvolvimento do professor reflexivo. Convém, no entanto, salientar que nem todos os problemas serão melhor tratados por esta estratégia, principalmente se forem demasiado gerais e abstratos.

O assunto a ser estudado é encontrado por um grupo de professores que, após negociação das várias sugestões levantadas, chega à formulação definitiva do problema que é já fruto do consenso do grupo.

Amaral, Moreira e Ribeiro (1996) destacam que no desenvolvimento do trabalho de projetos, se procura o equilíbrio entre espaços e ritmos de ação-reflexão-ação, não só do grupo, mas também de cada um dos participantes individuais.

Segundo Leite et al. (apud Amaral, Moreira e Ribeiro, 1996) esta estratégia tem como grandes finalidades: (a) produzir conhecimento; (b) sensibilizar para uma metodologia de resolução de problemas; (c) estabelecer relações entre teoria e prática; (d) implicar uma concepção ativa da aprendizagem; (e) desenvolver capacidades de investigação nos professores; (f) saber observar e questionar; (g) compreender a realidade como um campo de saber interdisciplinar e transdisciplinar; (h) experimentar métodos e técnicas diversificadas; (i) despertar e desenvolver capacidades criativas; e (j) desenvolver capacidades de trabalho em equipe.

Ação – Elaborar e executar projetos de transformação da prática pedagógica.

O docente reflexivo não é um ser passivo que olha sua realidade como se usasse óculos direcionados para determinados pontos na intenção de interpretar os fatos. Pode que esse momento aconteça, mas é necessário superarmos os momentos interpretativos para uma visão mais de intencionalidade da realidade.

Assim, o professor deve passar a refletir sobre a sua prática, procurando, em sua ação e no cotidiano das atividades, sua identidade pessoal como agente transformador. A reflexão é capaz de gerar professores que pensam na realidade educativa como instância para a mudança, para a ruptura e o compromisso com o conhecimento no seu contexto pedagógico.

Desta forma, na seqüência deste raciocínio de reflexão e mudança podemos chegar à palavra inovação.

Segundo Perrenoud (2002:p.62) “inovar é transformar a própria prática, o que não pode acontecer sem uma análise do que é feito e das razões para manter ou mudar”.

E, realmente, após dez ciclos reflexivos os professores tiveram várias oportunidades de analisarem as suas vidas pessoais e profissionais e constatarem as necessidades ou não de mudanças em suas práticas pedagógicas.

Isto facilmente pode ser constatado em algumas falas dos professores:

“Olha, eu depois de todos estes nossos encontros é visível que o meu pensamento sobre mim mesmo e sobre a Educação Física se modificou. Agora preciso é realmente mudar radicalmente a minha prática” (Professor 12).

“Eu não sou mais a mesma pessoa e o mesmo profissional que era antes. Sinto que a minha prática precisa mudar porque ela não está mais coerente com meus pensamentos” (Professor 6).

“Não estou mais contente com a minha forma de dar aula. Tenho que modificá-la. Ela não se parece mais comigo” (Professor 17).

Estas falas destes professores nos levam em direção às palavras de Perrenoud (2002) que destaca que a prática reflexiva é a fonte da inovação endógena, pois esta é mobilizadora de uma tomada de consciência e da elaboração de projetos alternativos.

Desta forma, envolvidos nesta perspectiva de mudança os professores se envolveram em trabalhos de projetos transformadores de suas práticas.

A seguir descrevemos dois destes trabalhos de projetos.

PROJETO 1- O ensino do esporte na perspectiva crítico-superadora... é possível esta prática diferenciada?

O contexto problemático

São muitos os autores que tem se dedicado ao estudo da Educação Física escolar. Analisando as propostas de Educação Física percebemos diferentes fundamentações teóricas, que, por sua vez, originam diferentes visões de Educação e de Educação Física, gerando, assim, propostas diferenciadas de Educação Física escolar.

Assim, após este estudo, decidimos por adotar em nossa prática a abordagem pedagógica denominada de crítico-superadora, por ser esta aquela que leva ao aluno o entendimento do sentido e significado de todo o conhecimento construído de forma participativa, com intervenções e supervisão do professor.

Também consideramos o esporte um dos conteúdos da Educação Física, entretanto este, quase sempre, nas escolas vem sendo trabalhado na perspectiva tecnicista. Entendemos que não é esta a visão que deve prevalecer para a Educação Física escolar. É preciso perceber que existem diferenças entre o esporte da escola e o esporte praticado profissionalmente nos clubes, ou seja, o esporte “da” escola e o esporte “na” escola.

As aulas de Educação Física não podem estar a serviço daqueles alunos mais habilidosos esportivamente. O trato com o conhecimento dentro das aulas de Educação Física na escola deve ser dirigido a todos os alunos, como é feito com as outras disciplinas.

Assim, a proposta adotada para ser desenvolvida foi a crítico-superadora (Coletivo de Autores, 1992), na qual cabe destacar um ponto muito importante: produzir o conhecimento por meio da compreensão e do entendimento, sem as torturas do modelo tradicional, no qual os conteúdos são passados para decorar, não fazendo nenhum sentido, em que muitas vezes o aluno não consegue entender o porque daquele ou deste conhecimento. Outro ponto importante é a construção do conhecimento junto ao aluno, em que este é estimulado a atuar de forma participativa, e não como mero receptor de informações professor-aluno, construindo, assim, juntos os conhecimentos acerca de cada matéria de ensino.

Objetivos

Desenvolver o esporte (Handebol, Futsal, Voleibol, Basquetebol e Atletismo).

Discutir o esporte na perspectiva crítico-superadora.

Identificar como os alunos reagem a esta proposta.

Justificativa

Este projeto se justifica na tentativa de mostrar que é preciso que o professor de Educação Física busque preparação, por meio de estudos e aperfeiçoamentos, para melhor desenvolver o seu trabalho. Desta forma, o professor estará mais preparado para combater os pontos negativos da velha Educação Física, que muitas vezes, de forma inconsciente, possui um conteúdo e valores que, na verdade, não são importantes para o desenvolvimento dos alunos, em busca de uma sociedade mais crítica, justa, participativa, etc. Acreditamos que com este projeto faremos surgir uma Educação Física renovada, com uma visão crítico-superadora, no sentido mais amplo, que vê o indivíduo como um todo, como um ser pensante e que precisa de conhecimentos e esclarecimentos, para atuar na formação de uma sociedade que fará um mundo melhor.

Metodologia

O projeto será desenvolvido com alunos de 5ª à 8ª séries do ensino fundamental nas escolas de seus respectivos professores participantes do mesmo.

Serão desenvolvidos três meses de aulas de Educação Física.

Para o devido desenvolvimento do projeto é fundamental destacar o que aponta o Coletivo de Autores (1992:p.71-72):

“O que deveria ser do conhecimento do aluno para podermos afirmar ser ele seu conhecedor? O estudo dos esportes na escola pode ser feito mediante uma análise que abarque diferentes aspectos, tais como:

- 1)O esporte enquanto jogo com suas normas, regras e exigências físicas, técnicas e táticas;
- 2)O esporte enquanto espetáculo esportivo;
- 3)O esporte enquanto processo de trabalho que se diversifica e gera mercados específicos de atuação profissional;

- 4)O esporte enquanto jogo popularmente praticado; e
- 5)O esporte enquanto fenômeno cultural que inebria milhões de pessoas em todo o mundo e, em especial, no Brasil”.

Dessa forma, todos os cinco itens expostos devem ser desenvolvidos em aula, com maior destaque para o 1º, por apresentar um conteúdo maior e mais atraente aos olhos dos alunos simpáticos ao esporte.

Avaliação da execução do projeto

Pela característica do projeto a avaliação não poderia ser realizada de forma linear, ao final do processo de revisão ou das observações dos professores. A análise foi feita após cada uma das aulas dadas, portanto, de forma permanente, num processo constante.

Após as aulas dadas avaliamos que é possível trabalhar dentro da perspectiva crítico-superadora, mesmo com resistências por parte dos alunos. Mas a própria proposta nos permite entender essa resistência inicial, e a partir dela, construir um conhecimento e um outro tipo de ensino nas aulas de Educação Física, trazendo significado e sentido maiores para os alunos. Foi, ainda, preciso permanecer firme na proposta em questão, para não fraquejar diante das críticas iniciais feitas por alguns alunos, enraizados no modelo tradicional que tem permanecido durante décadas. Para superá-lo, é preciso firmeza no que fazemos, assim como paciência, para que ocorram as mudanças necessárias.

Nos questionamentos dos alunos sempre aparecia, como dificuldade para discussões e prática, o fator tempo; este era reduzido, não sendo suficiente para atender, por completo, aos nossos objetivos. A questão tempo, ou seja, duração das aulas, impediu maiores discussões, mas de forma alguma inviabilizou a aplicação da proposta para um melhor

aprofundamento. Foi constatado que seria ótimo se tivéssemos um tempo maior para as aulas, assim como a carga horária maior durante a semana.

Alguns avanços foram percebidos em relação às aulas iniciais, tais como: apesar da resistência inicial em se jogar com equipes mistas, permanecemos discutindo e insistindo acerca da prática mista. Nas aulas finais não existia mais esta resistência, e ainda surgiram outros fatores positivos: a satisfação durante a prática e a participação de todos em todas as aulas.

Percebemos, também, que as discussões não avançaram conforme nossas expectativas. Vemos ainda esta questão como um grande desafio: levar os alunos a maiores reflexões, para que consigam elaborar maiores questionamentos, assim como buscar constantes respostas para as incertezas. Questionamentos estes não somente dos professores, mas também feitos pelos próprios alunos, visando aumentar e aprofundar os conhecimentos acerca do esporte, sob a ótica da abordagem pedagógica crítico-superadora.

Para nós professores, ficou uma grande lição: a viabilidade do trabalho na perspectiva crítico-superadora é perfeitamente possível, se dosada de paciência, persistência e estudos, para alcançar as mudanças que desejamos.

PROJETO 2- Os jogos cooperativos na Educação Física escolar como instrumento de educação social.

O contexto problemático

No cotidiano atual nos deparamos com marcantes avanços tecnológicos que trazem profundas transformações econômicas e sociais, as quais contribuem decisivamente para o surgimento de novas formas de vida

social e novos valores de participação em nossa sociedade. Neste contexto, os problemas sociais que se apresentam trazem juntos o perigo da “exclusão” de grupos e segmentos sociais, agravando sobremaneira as aspirações e a qualidade de vida das pessoas.

Falamos de uma época de profundas transformações, de intensa “competição” em nossa sociedade, em geral inconsciente e contínua.

Para Della Torre (1982) competição, em seu sentido lato, significa luta pela sobrevivência. Num sentido mais amplo, uma luta por coisas concretas: sobrevivência pelos bens, por melhores ocupações. É a chamada competição econômica, política e social.

Ressalta que a competição produz divisão de trabalho, ordem econômica e distribuição dos indivíduos no espaço social. Essa competição, essa “luta pela sobrevivência”, gera nas pessoas conflitos, provoca e intensifica processos de divergências entre os indivíduos de uma sociedade. Este conflito gerado pela necessidade de sobrevivência de cada um é também uma luta, só que consciente, pessoal, intermitente, emocional, implicando violência ou ameaça de violência. Os adversários em conflito estão conscientes de suas divergências, havendo entre eles rivalidades, antipatias, ódios e críticas, de forte tonalidade emotiva. Os inimigos, em geral, tendem a não enxergar as qualidades uns dos outros, tendem a enxergar os defeitos, emitindo juízos parciais e subjetivos. Enquanto a competição assume forma de luta por coisas concretas, o conflito é luta por um status social.

Acreditamos que diante de tal situação é necessário que com as divergências presentes surjam atitudes e modelos de atuação de diferentes segmentos da sociedade capazes de diminuir essas diferenças,

multiplicando ocasiões de reflexão inter-pessoais e seu papel na solução de conflitos gerados pela vida moderna.

Parece-nos ser possível redesenhar o caminho da solidariedade como paradigma essencial à sociedade atual. O caminho deve ser o de aplicar na Educação Física escolar um modelo de educação social baseado em relações de ajuda e cooperação entre as pessoas, a antepor-se a modelos exclusivamente competitivos e de desigualdades.

Objetivos

Desenvolver aulas de Educação Física escolar fundamentadas em jogos cooperativos como instrumento de educação e transformação social.

Identificar como os alunos reagem a esta proposta.

Justificativa

Este projeto se justifica na tentativa de mostrar que é preciso que o professor de Educação Física busque preparação, por meio de estudos e aperfeiçoamentos, para melhor desenvolver o seu trabalho. Desta forma, o professor estará mais preparado para desenvolver uma Educação Física mais necessária aos nossos dias.

Brotto (1999) afirma que a experiência de jogar é sempre uma oportunidade aberta, não determinada, para um aprender relativo. Dependendo dos princípios, valores, crenças e estruturas que estão por trás dessa “mini-sociedade-jogo”, podemos tanto aprender a sermos solidários e a cuidarmos da integridade uns dos outros, como, ao contrário, podemos aprender que jogando poderemos ser mais importantes que alguém e nos importar, muito pouco com o bem-estar dele.

Assim, este projeto também se justifica na afirmativa de que os jogos cooperativos são acima de tudo, uma abordagem filosófico-pedagógica

criada para promover a ética da cooperação e a melhoria de vida para todos, sem exceção. Praticando a cooperação por meio de jogos, podemos contribuir para diminuir as barreiras e estreitar as distâncias que tem separado pessoas, grupos e sociedades, sobretudo, no que se refere à interação harmoniosa com os indivíduos.

Acreditamos que existe na sociedade moderna a necessidade de se criar modelos cooperativos de jogar juntos, para oferecer um equilíbrio diante da competição que nos envolve. Sem alternativas cooperativas as quais possamos escolher, nós não saberemos discernir sobre quando a competição é o modo apropriado.

Metodologia

O projeto será desenvolvido com alunos de 5^a à 8^a séries do ensino fundamental nas escolas de seus respectivos professores participantes do mesmo.

Serão desenvolvidos três meses de aulas de Educação Física.

As aulas serão desenvolvidas fundamentadas em Brotto (1999).

Avaliação da execução do projeto

Após o desenvolvimento deste projeto queremos destacar que a especificidade da situação atual de nossa sociedade, demonstra a necessidade de voltarmos, cada vez mais, para a reflexão em torno do tema cooperação.

Ao compararmos as atitudes dos alunos antes e depois do projeto, nos faz acreditarmos que o desenvolvimento e a compreensão da consciência coletiva nos indivíduos constituem-se em um passo importante para o relacionamento inter-pessoal e grupal da sociedade. Contribuem,

sobretudo, para revisão e busca de condutas que produzam respostas construtivas no processo de organização social.

Desta forma, após o projeto e no contexto da atual sociedade competitivista e individualista, vemos a crescente importância dos jogos cooperativos como instrumento de formação e amadurecimento da consciência coletiva traduzida em relações sociais positivas. Assim, mediante a prática cotidiana da Educação Física escolar podemos colaborar para a constituição de uma sociedade mais humanizada.

Outros projetos também foram desenvolvidos, mas por motivo de não estender demasiadamente o relatório, não os abordaremos, pois acreditamos que a idéia central deste ciclo já foi plenamente desenvolvida.

Avaliação.

Ao avaliarmos a ação dos professores de elaborar e executar projetos de transformação da prática pedagógica constatamos várias inovações nos mesmos.

Inicialmente, os professores manifestaram que o tempo de desenvolvimento dos projetos foi pequeno, mas que eles visualizaram muitos progressos que puderam ser percebidos nas respectivas avaliações dos mesmos.

Realmente, segundo Cole & Walker (apud Nóvoa, 1995a) é preciso um tempo razoável para acomodar as inovações e as mudanças.

Já, conforme Perrenoud (2002) a análise das inovações, particularmente os projetos de trabalho é o momento de julgá-las e de verificar quais são os pontos de acordo e desacordo com os colegas.

O autor destaca que em todos os estabelecimentos escolares, em todas as equipes inovadoras, encontramos professores cuja prática reflexiva

transformou-se em uma forte identidade. Por outro lado, também salienta, que as inovações continuam sendo raras, além de insuficientes para mudar o sistema.

De acordo com Caparroz (1999) o professor não consegue operar mudanças significativas em sua prática pedagógica, pois, além de estar inserido num contexto sócio-político desfavorável a exercer uma prática pedagógica com um mínimo de dignidade humana, também não consegue pensar sua prática para além dos manuais de ensino.

Às mudanças, às transformações, às inovações ficam, então, circunscritas, de certa forma, apenas ao discurso, às teorias, às novas propostas curriculares. Se, por um lado, o imaginário social da comunidade escolar revela o desejo de transformar a prática educativa; por outro, evidencia também que essa mesma prática continua eivada de vícios das propostas passadas ou, o que talvez seja ainda pior, envolta por certa imobilidade que não permite avançar na construção de uma prática educativa em que o professor se reconheça como um profissional reflexivo que transforma essa prática na perspectiva educacional de formar cidadãos reflexivos e ativos que venham a lutar pela construção de uma ordem e democracia que supere e extirpe às injustiças econômicas, políticas e sociais dentro e fora da escola.

Considerando estas colocações de Caparroz (1999) os professores concluíram que se seus projetos de trabalho não são tão inovadores como inicialmente pareciam, eles pelo menos trouxeram a perspectiva de que é possível transformar as suas práticas. Mesmo que não sejam significativas, estão caminhando neste sentido. É esta perspectiva de transformação

significativa é que é a mola propulsora de um desenvolvimento tanto do professor quanto da instituição escolar.

Garcia (1999) destaca que em uma inovação ocorrem algumas mudanças significativas, na medida em que o processo de implementação é essencialmente um processo de aprendizagem.

Os professores assim constataram a necessidade de aperfeiçoamento dos seus projetos de trabalho. E, também a necessidade de expansão dos projetos. Mas, aí instalou-se outro problema: COMO EXPANDIR A PRÁTICA TRANSFORMADORA, isto é, o trabalho de projeto?

O DÉCIMO SEGUNDO CICLO DA ESPIRAL REFLEXIVA: ESPANDINDO A REDE:

Planejamento – Focalização do problema.

Partindo do questionamento do ciclo anterior: COMO EXPANDIR A PRÁTICA TRANSFORMADORA, isto é, o trabalho de projeto? Citamos Alarcão (2003) que diz que o professor não pode agir isoladamente na sua escola, pois é neste local, o seu local de trabalho, que ele, com os outros, seus colegas, constrói a profissionalidade docente.

Em contrapartida, Nóvoa (1995b) destaca a inexistência de espaços institucionais facilitadores de uma reflexão partilhada de professores sobre seus saberes. Isto pode ser constatado no desenvolvimento histórico dos sistemas educativos e das escolas, bem como na organização cotidiana das tarefas docentes, que sempre dissuadiram qualquer tentativa de trabalho coletivo entre os professores.

Assim, o problema passou a ser: COMO CONTAGIAR OS COLEGAS DA ESCOLA, PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA, PARA ADERIR A UMA PRÁTICA TRANSFORMADORA EM SUAS AÇÕES?

Planejamento – Formulação da estratégia de ação.

Neste ciclo utilizamos como estratégia de ação o diálogo problematizador e a ação colaborativa no local de trabalho (escola).

Ação – Dialogar com os colegas para despertar o agir transformador colaborativo na Educação Física da própria escola.

Para dinamizar esta ação os professores procuraram efetuar uma aproximação naturalística (se é que já não existia) aos seus pares nas suas respectivas escolas.

Desta forma, em questão numérica, eram vinte e quatro (24) professores, em vinte e quatro (24) escolas diferentes, procurando se aproximar e dialogar com seus colegas de disciplina.

Conforme Pérez Gómez (2001) o problema fundamental do processo de mudança educativa reside no envolvimento voluntário e convencido dos agentes que intervêm na prática escolar. Somente quando esta participação voluntária existir pode-se falar em mudança como melhora ou aperfeiçoamento institucional, ao se apoiar no aperfeiçoamento individual.

Esta importante adesão ao agir transformador colaborativo aconteceu, pois chegou-se ao número de setenta (70) professores envolvidos.

Entretanto, nem todos os professores de Educação Física das escolas se engajaram neste agir transformador colaborativo.

Fullan (apud Pérez Gómez, 2001) destaca que não se deve esperar que todos os professores se envolvam em mudança, pois a complexidade de uma mudança educativa é de tal natureza que é praticamente impossível que seja aceita por todos os indivíduos ou grupos.

Nas escolas tudo começou em forma de grupos de estudos, em muitos momentos, aproveitando-se horários escolares disponíveis como o recreio e reuniões administrativas e/ou pedagógicas e, em outros momentos, criando-se horários informais como jantares e bate-papos fora das escolas.

Segundo Borges (1998) o grupo de estudos parece contribuir como a principal fonte de interlocução e apoio entre os professores, fornecendo os parâmetros de competência a serem alcançados.

É importante destacar que estabelecemos que o professor de Educação Física originalmente participante desde o início desta “rede” deveria ser o coordenador de cada grupo de estudo em sua escola. A razão desta orientação é que estes coordenadores ainda teriam contato com o professor pesquisador.

Borges (1998) ressalta que o papel do coordenador parece ser fundamental para garantir que o projeto elaborado pelo grupo seja efetivado.

Assim, os professores de cada escola realizavam seus “encontros” visando o estudo e o aperfeiçoamento dos seus projetos de trabalho.

Fullan (apud Pérez Gómez, 2001) diz que não se deve pensar que a nossa versão da mudança é a única que deve ser vista e se desenvolver. Pelo contrário, devemos pensar que um dos propósitos fundamentais da

mudança é o enriquecimento de nossa perspectiva, mediante o contraste com as perspectivas dos demais.

Desta forma, é claro que os projetos de trabalhos ganharam conotações um pouco diferenciadas dos projetos originais, fundamentadas em diálogos colaborativos entre os pares.

Neste sentido, nos reportamos à Nóvoa (1995a) que coloca que o diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas, a criação de redes coletivas de trabalho constitui, também, um bom fator decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente. O desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes e de valores que dêem corpo a um exercício autônomo da profissão docente.

Assim, vale ressaltar que a implementação de um projeto de trabalho transformador não foi tão fácil de ser implementado, onde cada processo, em cada escola, se desenvolveu de forma diferenciada, logicamente, influenciados pelos seus contextos particulares. Aconteceram, avanços, mas também em alguns um retrocesso.

Para Pérez Gómez (2001) é difícil promover a transformação da cultura docente tradicional para práticas mais inovadoras e criativas.

Também em termos de tempo de duração houveram diferenciações entre as implementações dos projetos de trabalho. Uns foram mais rápidos, outros mais demorados e, outros muito mais demorados.

Fullan (apud Pérez Gómez, 2001) admite que a mudança eficaz requer tempo. É um processo de desenvolvimento individual e institucional que exige compreensão, experimentação, reflexão e avaliação.

Entretanto, podemos salientar que o mais importante a ser destacado, não é o tipo de projeto de trabalho desenvolvido, ou se sua implementação levou pouco ou muito tempo. O mais importante é que eles mudaram a cultura docente do isolamento e do individualismo para uma cultura docente de coletividade, de diálogo, de colaboração.

Segundo Perrenoud (2000:p.79) “a evolução da escola caminha para a cooperação profissional”.

Avaliação.

Ao realizarmos a avaliação deste ciclo constatamos que após um período de prática pedagógica diferenciada e diálogo problematizador é possível “contagiar” as pessoas mais próximas que diariamente estão observando e sofrendo influências de novas perspectivas.

Talvez o “segredo” para se conseguir a adesão das pessoas mais próximas seja valorizar a sua participação dando “vez e voz” a todos. Acreditar que as pessoas são capazes de empreendimentos dos mais diversos possíveis. Basta acreditar, trabalhar e valorizar as conquistas, mesmo as mais simples.

De acordo com Perrenoud (2000) trabalhar em equipe é uma questão de competências e pressupõe igualmente a convicção de que a cooperação é um valor profissional.

Ao concluir este ciclo os professores sentiram ainda a necessidade de continuar as suas CAMINHADAS em direção a uma educação de melhor qualidade. Destacaram que esta “caminhada” é interessante, empolgante, motivante e que faz com que sintam-se úteis para a sociedade. Salientaram ainda que o trabalho coletivo é muito importante.

Para Perrenoud (2000) trabalhar em conjunto torna-se uma necessidade, ligada mais à evolução do ofício do que a uma escolha pessoal.

CAPÍTULO V

CONCLUINDO: CONSOLIDANDO A REDE

Provavelmente seja inadequado chamar esta parte de “conclusão”.

Ela é a síntese do processo de investigação-ação, direcionada ao foco de investigação, isto é, A CONSTITUIÇÃO DE UMA REDE DE INTERAÇÕES E DE MEDIAÇÕES ENTRE PROFESSORES E PESQUISADOR PARA DINAMIZAR O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL.

Assim, ao nos referirmos aos “resultados”, não a estamos supondo concluída, mas a vemos, como sendo um momento de ser posta, ou exposta como um desafio para a sua continuação, objetivando apresentar o que já conseguimos.

Desta forma, sem qualquer intuito de “fechar” o processo, esta parte se apresenta na investigação simplesmente porque, em algum momento, ela deve se encerrar, ou dar-se momentaneamente por encerrada. Aqui, de fato, estou considerando o momento em que o término é, talvez, o que apresenta alguma condição para que seja continuada.

Este capítulo foi organizado em tópicos:

PROJETANDO A CONTINUIDADE DA REDE: O DÉCIMO TERCEIRO CICLO DA ESPIRAL REFLEXIVA

Inicialmente, é importante salientar que esta rede de auto-formação participada como forma de desenvolvimento profissional pode ter inúmeros desdobramentos. Entretanto, o desdobramento visualizado pelos professores desta investigação-ação é de expandir suas perspectivas para suas próprias escolas como um todo. Explicitando melhor esta intenção, os professores querem propagar dentro de suas escolas, para todos os

professores, independente de disciplina, a concepção de professor reflexivo, por através de trabalhos de projetos, pois acreditam que isto poderá transformar suas escolas.

Esta idéia tem respaldo nas colocações de Alarcão (2003) que destaca que se a escola é o contexto próprio da vida do professor, esta tem de ser organizada de modo a criar condições de reflexividade individuais e coletivas. A autora vai mais longe ao salientar que a escola tem de se pensar a si própria, na sua missão e no modo como se organiza para a cumprir. Tem, também ela, de ser reflexiva.

A autora afirma que a idéia de professor reflexivo, que reflete em situação e constrói conhecimento a partir do pensamento sobre a sua prática, é perfeitamente transponível para a comunidade educativa que é a escola.

Para Alarcão (2001:p.25) escola reflexiva é definida como:

“organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização e se confronta com o desenrolar da sua actividade num processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo”.

Segundo Alarcão (2003:p.95) gerir uma escola reflexiva é:

- “- ser capaz de liderar e mobilizar pessoas;
- saber agir em situação;
- nortear-se pelo projeto da escola;
- assegurar uma actuação sistêmica;
- assegurar a participação democrática;
- pensar e escutar antes de decidir;
- saber avaliar e deixar-se avaliar;
- ser conseqüente;

- ser capaz de ultrapassar dicotomias paralizantes;
- decidir;
- acreditar que todos e a própria escola se encontram num processo de desenvolvimento e de aprendizagem”.

Para finalizar e ainda para fundamentar a idéia de continuidade da rede nos reportamos a Nóvoa (1995b) que diz que é preciso que os professores construam lugares de partilha e de reflexão coletiva, particularmente no seio das escolas, que dêem corpo a dinâmicas de auto-formação participada; trabalhar em conjunto é a melhor maneira de imaginar práticas inovadoras de formação, e estas são essenciais à produção de uma nova profissionalidade docente.

ABORDANDO A TECETURA DA REDE: SERÁ POSSÍVEL UMA SÍNTESE?

A grande dúvida surgida, neste momento, foi: De onde começar? Como transpor, num texto, as reflexões, o desenvolvimento profissional dos professores com diferentes histórias de vida, mas que tiveram, em comum, a preocupação com sua auto-formação participada?

Torna-se mais difícil ainda quando temos que sintetizar todo o processo, e mais ainda, em forma de conclusão. Mas, o que fazer? Este é o desafio que se apresenta. **MÃOS À OBRA!** Vamos tentar e da melhor forma possível!

Começaremos colocando que, caso, após a leitura do Capítulo IV – “Apresentando os resultados: tecendo a rede”, exista alguma dúvida a respeito de que esta investigação-ação tenha proporcionado o

desenvolvimento profissional dos professores envolvidos, citamos Nóvoa (1995a) que destaca que o conceito de desenvolvimento profissional dos professores pressupõe uma valorização dos aspectos contextuais, organizativos e orientados para a mudança.

Desta forma, para melhor abordar sinteticamente esta investigação a explicitaremos em três momentos a seguir.

1º Momento: O despertar da necessidade de desenvolvimento pessoal

Este primeiro momento de tecitura da rede, composto pelo primeiro e segundo ciclos da espiral reflexiva, caracterizou-se pelo desenvolvimento de estratégias de ação que possibilitassem aos professores o despertar da necessidade de desenvolvimento pessoal (produção da vida do professor).

Conforme Nóvoa (1995a) a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa.

No primeiro ciclo, nos centralizamos na identificação das necessidades formativas dos professores como um ponto de partida, de convergência de esforços, que pudessem resultar em benefício de todos. Em outras palavras, tínhamos que nos pautar em algo que fosse pertinente a todos os envolvidos, pois era um momento delicado para o futuro da rede, porque tínhamos que perceber que realmente era necessário a formação da mesma. Assim, utilizando-nos do “exame” como estratégia de ação,

constatamos que as deficiências formativas eram muitas e conseqüentemente as necessidades formativas também eram muitas.

Segundo Garcia (1995) o diagnóstico das necessidades formativas do professorado tem como objetivo planejar a concentração de esforços (ações) que venham assegurar o saneamento, na medida do possível, das correspondentes deficiências.

Neste sentido, percebemos que deveríamos realizar ações para corresponder às necessidades de formação dos professores.

Nóvoa (1995a) destaca que toda a formação deve possuir um projeto de ação e que este passa necessariamente pela produção da vida pessoal e profissional do professor.

No segundo ciclo, utilizando-nos da introspecção como estratégia de ação, os professores se centralizaram na análise da própria vida pessoal e profissional, para que entendêssemos os processos que vivem ou viveram os mesmos para ensinar como ensinam, isto é, saber como é que cada um se tornou no professor que é hoje? E porquê?

Conforme Nóvoa (1995a: p.25) “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade que é também uma identidade profissional”.

A identidade é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão (Nóvoa, 1995b) e por isso nos detemos na abordagem dos seguintes tópicos: (a) os motivos de ser professor; (b) a habilitação para ser professor; (c) os sentimentos de ser professor; e (d) os significados de ser professor.

Assim, nestes espaços de ser e estar na profissão pudemos perceber que a vida pessoal e profissional estão ligadas, porque o professor é a pessoa, e parte importante da pessoa é o professor. Também porque o estilo de vida da pessoa do professor tem impacto sobre a sua prática educativa.

Neste contexto, então, constatamos que o desenvolvimento pessoal do professor tem ligações com a prática pedagógica e seus problemas.

Esta perspectiva lançou-nos a um segundo momento de tecitura da rede.

2º Momento: O despertar da necessidade de desenvolvimento profissional

O segundo momento de tecitura da rede foi composto pelo terceiro ao décimo ciclo da espiral reflexiva, caracterizando-se pela realização de diversas estratégias de ação que possibilitassem aos professores o despertar da necessidade de desenvolvimento profissional (produção da profissão docente).

Aqui cabe ressaltar, que foi a partir deste momento da investigação-ação em que começamos a dar mais ênfase na prática pedagógica do professor e na prática da reflexão.

Segundo Nóvoa (1995a) a formação deve estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio

desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educacionais.

Desta forma, no terceiro ciclo, nos centralizamos na análise do cotidiano da Educação Física para identificar os problemas da prática pedagógica dos professores. O estudo destes problemas foi o ponta-pé inicial para que percebêssemos, ainda usando a estratégia de ação denominada de exame, que o contexto das aulas, mesmo visto, muitas vezes, como limitador da ação do professor, possui espaços que possibilitam o desenvolvimento da autonomia docente, bem como de ações transformadoras.

Entretanto, para se atingir esta autonomia docente e transformação da realidade, Lorencetti e Silva (1996) apontam para a necessidade da utilização da reflexão.

De acordo com Nóvoa (1995a) a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada.

Isto nos lançou ao quarto ciclo, que novamente através da estratégia do exame, desenvolvemos a ação de os professores refletirem sobre a própria prática pedagógica. Assim, neste contexto, constatamos a dificuldade dos professores em refletirem (como e sobre o que), devido ao individualismo e ao isolamento dos mesmos.

Segundo Krug (2001) é evidente o descompromisso dos professores de Educação Física nas escolas com um trabalho enraizado na coletividade, pois cada professor realiza o seu trabalho embasado em suas concepções,

não se importando com o que pensa ou faz o seu colega, ou até mesmo o que consta nos projetos político-pedagógicos das escolas.

Entretanto, com o nosso incentivo à reflexão aconteceu uma tendência a uma postura dos professores mais coletiva, mais colaborativa, porque estes compreenderam que é na prática pedagógica que estão os problemas e também as soluções para estes mesmos problemas.

O diálogo entre colegas da mesma profissão contribui para romper o isolamento do professor (Garcia, 1995).

Lançamo-nos, então, no quinto ciclo, a dar vazão à reflexão colaborativa, ao analisar casos problemáticos da prática pedagógica dos professores. Foi uma estratégia muito boa no sentido de buscar alternativas para colocar em ação. Auxiliou no desenvolvimento do pensamento estratégico dos professores.

Segundo Nóvoa (1995a) a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua.

Entretanto, constatamos uma necessidade de aprofundamento teórico dos professores para que os casos fossem melhor analisados.

Assim, a partir do sexto até ao nono ciclo, desenvolvemos várias estratégias de ação (6 – escrita clínica; 7 – observação mútua de aulas; 8 – vídeo-formação; 9 – discussões temáticas) no intuito de que os professores viessem a relacionar teoria e prática, fazendo com os mesmos teorizassem suas práticas.

Neste percurso entre os ciclos 6 e 9 aconteceram progressos, mas também alguns obstáculos nas tentativas de teorização da prática pelos professores.

Para Dominicé (apud Nóvoa, 1995a), a formação vai e vem, avança e recua, constituindo-se num processo de relação ao saber e ao conhecimento.

Um dos primeiros obstáculos foram às práticas alienadas e alienantes desenvolvidas pela grande maioria dos professores. Práticas estas influenciadas pela ideologia dominante (prática pela prática), que levam os professores a práticas desligadas de explicações teóricas. Neste sentido, os professores tiveram dificuldades de valorizarem os conhecimentos teóricos.

Outro obstáculo foi à falta de costume da escrita pelos professores, acontecendo então, uma resistência a esta estratégia de ação (escrita clínica). Mas, enfim, com a utilização de argumentos adequados, aconteceu uma tomada de consciência dos professores em desenvolver a escrita clínica.

A falta de tempo dos professores de realizar a observação de aulas dos colegas também foi outro obstáculo para a teorização da prática, isto combinados com o medo de se exporem aos colegas.

As estratégias começaram a obter melhores resultados na teorização da prática pelos professores, a partir do oitavo ciclo quando, utilizou-se da vídeo-formação. Constatou-se que trazer cenas do cotidiano escolar, para serem observadas e analisadas, é uma excelente alternativa para o exercício da articulação teoria e prática. Entretanto, os professores sentiram a necessidade de ter acesso a conhecimentos de forma mais orientada e assistemática.

Esta necessidade levou-nos, no nono ciclo, a desenvolver discussões temáticas para melhor teorizar a prática. Vários temas foram escolhidos para os encontros reflexivos. Mas, uma nova constatação veio a limitar as

nossas ações. Constatamos que até este presente momento da investigação a reflexão dos professores ficaram somente no nível técnico. Esta limitação remeteu-nos ao décimo ciclo da espiral reflexiva.

Assim, para aprofundar o nível de reflexão utilizamos a estratégia de perguntas pedagógicas (indagação) onde questionávamos a validade das práticas pedagógicas dos professores. Esta estratégia levou os professores a constatarem que precisam mudar as suas práticas porque elas passaram a não mais sustentar as suas intenções.

De acordo com Nóvoa (1995a) as práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores.

Neste contexto, então, constatamos que o desenvolvimento profissional do professor tem ligações com o desenvolvimento da instituição escolar.

Então, esta perspectiva, lançou-nos a um terceiro momento de tecitura da rede.

3º Momento: O despertar da necessidade de desenvolvimento organizacional

O terceiro momento de tecitura da rede, composto pelo décimo primeiro, décimo segundo e décimo terceiro ciclo da espiral reflexiva, caracterizou-se pelo desenvolvimento de estratégias de ação que possibilitassem aos professores o despertar da necessidade de desenvolvimento organizacional (produção da escola).

No décimo primeiro ciclo, os professores no intuito de transformarem suas práticas pedagógicas utilizaram-se da estratégia de ação de elaboração e execução de projetos de trabalho.

Segundo Nóvoa (1995a) toda a formação encerra um projeto de ação. E de trans-formação. E não há projetos sem opções.

Vários projetos foram desenvolvidos pelos professores, Assim, constatamos que a reflexão é capaz de gerar mudanças.

Para Nóvoa (1995a) a formação de professores deve ser concebida como uma das componentes da mudança, em conexão estreita com outros setores e áreas de intervenção, e não como uma espécie de condição prévia da mudança. A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola. É nesta perspectiva ecológica de mudança interativa dos profissionais e dos contextos que dá um novo sentido às práticas de formação de professores centradas nas escolas.

Entretanto, uma limitação foi constatada, a de que houve pouco tempo para o desenvolvimento dos projetos.

Segundo Cole & Walker (apud Nóvoa, 1995a) é preciso um tempo para acomodar as inovações e as mudanças, para refazer as identidades.

Desta experiência surgiu à perspectiva de expansão dos projetos de trabalho. Neste ciclo (12º), os professores, através do diálogo problematizador e ação colaborativa no local de trabalho procuraram realizar uma aproximação naturalística aos seus pares da Educação Física nas escolas com o intuito de obter aderência aos seus projetos de trabalho.

Aconteceram negativas de professores, mas a aderência voluntária foi uma constante. De vinte e quatro participantes a rede passou para

setenta professores. Começou a acontecer um sentimento de realização profissional e a constatação de que a cooperação entre profissionais é necessária ao desenvolvimento da profissão.

Este acontecimento projetou outro acontecimento ainda mais ousado por parte dos professores. É o décimo terceiro ciclo da espiral reflexiva, isto mesmo, o verbo correto é este “É”! A intenção dos professores passou a não ter limites. Passaram a ser mais ousados. Seus objetivos agora é a propagação dentro da escola, para todos os professores, da concepção de professor reflexivo e de escola reflexiva. Vamos ver no que dá! Eu, particularmente, acredito que é possível. É bem provável que eles (os professores) também acreditam.

Conforme Nóvoa (1995a) a mudança educacional depende dos professores e da sua formação. Depende também da transformação das práticas pedagógicas na aula. Mas hoje em dia nenhuma inovação pode desconsiderar uma possível e necessária mudança no nível das organizações escolares e do seu funcionamento. Por isso, falar de formação de professores é falar de um investimento educativo dos projetos de escola.

Segundo Kemmis (apud Garcia, 1995) as escolas não podem mudar sem o compromisso dos professores, os professores não podem mudar sem o compromisso das instituições em que trabalham, as escolas e os sistemas são interdependentes e interativos no processo de reforma e que a educação só pode reformar-se transformando as práticas que a constituem.

RELATANDO AS CONTRIBUIÇÕES DA REDE PARA OS PROFESSORES

Segundo Garcia (1999) a maior parte das investigações sobre o desenvolvimento profissional docente tende a mostrar o que muda em decorrência da participação dos professores em atividades de desenvolvimento profissional

Assim, fazendo uma ligeira retrospectiva de todo o processo de investigação-ação, consideramos de fundamental importância, destacar as falas finais de alguns professores sobre as contribuições deste estudo para suas realidades:

“... me ensinou a refletir sobre a minha prática ...” (Professor 15).

“... serviu para que eu ampliasse meus conhecimentos” (Professor 7).

“... me levou a buscar uma prática pedagógica diferente...” (Professor 13).

“Aprendi a trocar experiências com os colegas” (Professor 4).

Estas poucas falas citadas, que retratam as manifestações da quase totalidade dos outros professores, deixam transparecer que os mesmos estejam se referindo as possíveis mudanças ocorridas em seus trabalhos nas escolas, a partir do desenvolvimento desta investigação-ação. Entretanto, ao analisarmos mais profundamente estas falas, percebemos que elas são de caráter genérico e assim se aplicam a qualquer situação. A partir disso, constatamos a existência de uma fragilidade dos professores em apontar os espaços de contribuições deste estudo para o desenvolvimento profissional.

Em decorrência deste fato, neste momento, tomamos para nós (professor pesquisador) a tarefa de apontar alguns sinais de desenvolvimento da profissionalidade docente dos professores-participantes:

1) Sobre cooperação/colaboração.

No início da tecitura desta rede constatamos que os professores de Educação Física atuavam de forma individualizada, como também isolada. Neste contexto, percebemos uma ausência de competências coletivas que fazem muita falta em uma educação de qualidade.

Segundo Thurler (2002) as competências coletivas não podem ser construídas no quadro de cursos de formações tradicionais, nem no quadro de funcionamentos habituais dos estabelecimentos escolares.

Desta forma, na busca de abandono do individualismo e do isolamento dos professores de Educação Física nos fundamentamos na formação de professores reflexivos e mais ainda, em professores reflexivos em uma escola reflexiva, para caminhar ao encontro de uma organização escolar aprendiz.

Daí, concentramos esforços na estratégia de ação de implementação de trabalhos de projetos que foram concebidos e desenvolvidos de maneira a permitir aos professores, que deles fizeram parte, evoluir enquanto uma “organização” ou “comunidade aprendiz”.

Isto quer dizer que os professores partiram de uma organização, se é que podemos denominar assim, de individualismo, isolamento e até indiferença pelos acontecimentos da escola e colegas para uma organização em que questionaram e reinventaram não apenas suas práticas pedagógicas, mas também a organização do trabalho nos estabelecimentos escolares.

Podemos aí, então, constatar uma nova cultura, a qual representa a antítese do individualismo e do isolamento.

Entretanto, foi óbvio constatar que nesta mudança de cultura não se utilizou de “receitas prontas” para usar, mas foi construída na “situação” como respostas dos professores frente à complexidade de seus contextos de trabalho.

Aqui é lógico ressaltar a importância de um agente externo (com fundamentação teórica adequada) como apoio que ajudou os atores envolvidos a desenvolver seus projetos de trabalho.

Assim, os ciclos da espiral reflexiva procuraram despertar nos professores a responsabilidade coletiva pelos resultados de seus alunos e também por seu próprio desenvolvimento profissional. Isto porque ao explicitar e confrontar seus pontos de vista, ao explorar coletivamente novas vias didáticas e pedagógicas, avaliando seus alunos e verificando a pertinência e a coerência das intenções educacionais escolhidas, os professores mobilizaram e desenvolveram saberes de ação e de inovação indispensáveis para enfrentar os problemas e os desafios do ambiente complexo da docência.

Conforme Thurler (2002) a condução de trabalhos de projeto é um dos componentes do desenvolvimento profissional que transforma os professores em atores da construção do sentido da mudança e de sua implementação.

Em nossa investigação-ação podemos verificar que os projetos de trabalho foram resultantes do desenvolvimento da progressiva capacidade dos professores de elaborar respostas diferenciadas, frente à heterogeneidade dos alunos e à complexidade de seu contexto de trabalho.

Assim, os professores ao buscarem a mudança, e não os projetos pelos projetos, foram levados à constatação de que seus desenvolvimentos não são resultados de metodologias simplistas, de “receitas prontas”, e sim, de um trabalho constante de elaborações conceituais e de reflexão. Mas, não só isto, verificaram também que necessitam de um plano de referência mais geral e de um envolvimento de todos que venha a obter sua legitimidade institucional.

Neste sentido, é que os professores de Educação Física extrapolaram sua própria disciplina, partindo para a escola como um todo.

Para Thurler (2002) um projeto de trabalho que envolva a instituição ancora-se principalmente: (a) num projeto educativo mais ou menos conceitual; (b) na história e nas representações dos atores; (c) na análise que a equipe faz da situação presente, do contexto sóciopolítico, do ambiente social próximo, do apoio ou das resistências que se pode esperar das associações profissionais ou da administração escolar; (d) num sentimento de continuidade, de permanência, o que remete à construção da identidade e à cultura do estabelecimento escolar; e (f) numa preocupação constante em esclarecer e melhorar as relações de poder, de comunicação, modos e graus de cooperação, estilo de direção e de decisão.

Os professores nesta busca por uma “cooperação contínua em uma organização aprendiz” estão em plena proposta de construção de uma “escola reflexiva” que com certeza representa um trabalhar juntos, cooperativo. Eles tem plena consciência de que chegar ao desenvolvimento deste projeto implica em romper com o tradicional, com o individualismo, o isolamento, o imobilismo.

Thurler (2002) destaca que a construção de um projeto de trabalho funciona como um acelerador da ação coletiva e, ao mesmo tempo, como um analista e revelador do estabelecimento como sistema social complexo, lugar de trabalho, mas também lugar de vida e de relações carregadas de emoção. Uma conduta de projeto permite que cada um tome consciência dos limites de sua própria coerência e obriga-o a se deslocar para que uma coerência coletiva se torne possível.

Com certeza a construção de um projeto coletivo de organização escolar mobilizará saberes e competências para construir uma intercompreensão entre os professores que permita enfrentar as controvérsias e ambigüidades que todo processo de transformação das práticas gerará. Assim, em todo projeto comum, a exploração coletiva é acompanhada de uma análise reflexiva dos atores.

Segundo Thurler (2002) em uma perspectiva sistêmica, o desenvolvimento profissional insere-se em um conjunto de condutas e posturas, que são: (a) ação cooperativa e transformadora; (b) busca de uma organização do trabalho cada vez mais eficaz; (c) responsabilidade coletiva diante dos resultados da ação pedagógica; (d) ampliação constante do campo de consciência a partir de uma análise permanente das práticas; e (e) uma firme vontade de identificar e de superar os obstáculos que entravam a ação coletiva, a fim de fazer a diferença.

2) Sobre (re)construção de conhecimentos/saberes.

Durante o desenvolvimento desta investigação-ação constatamos que os professores construíram e reconstruíram seus conhecimentos/saberes em diferentes contextos e tempos, de acordo com suas necessidades e desafios postos por suas docências e experiências nas escolas.

Segundo Montalvão e Mizukami (2002) são muitos os saberes inerentes à profissão docente, oriundos de diversas fontes, espaços, tempos e experiências que, conjuntamente, configuram a base do trabalho do professor.

Entretanto, mesmo sabendo que diversos conhecimentos/saberes foram construídos ou reconstruídos pelos professores poderíamos ressaltar um tipo que com certeza foi desenvolvido durante esta investigação-ação, que foi o conhecimento prático.

Para Krug (2001) a construção do conhecimento prático (é aquele que auxilia os indivíduos a modelar suas ações diárias no mundo) do professor está relacionada com as situações problemáticas (são aquelas em que o professor fica em dúvida de como resolvê-las) enfrentadas em suas aulas, originadas pelas zonas indeterminadas da prática.

Pérez Gómez (1995) destaca que às zonas indeterminadas da prática, isto é, os fenômenos da prática são: (a) complexidade; (b) incerteza; (c) instabilidade; (d) singularidade; e (e) conflito de valores.

Schön (1987) diz que as zonas indeterminadas da prática manifestam-se na aula quando o professor mostra-se surpreendido por algum acontecimento não previsto. Desta forma, o professor manifesta uma situação de confusão e devido a isto é que reconhece que está diante de uma situação problemática.

Infante, Silva e Alarcão (1996) colocam que o conhecimento prático do professor está ligado a sua ação em aula e é influenciado pelo seu modo de pensar sobre o assunto, pois o que cada professor pensa é parcialmente derivado de ter agido e reagido face aos acontecimentos da aula.

Para explicar melhor esta ação e reação pelo professor aos acontecimentos da aula reportamo-nos a Lalanda e Abrantes (1996) as quais dizem que, no início, quando nos encontramos perante uma situação problemática que nos cria perturbação e embaraços sentimos que a confusão está instalada, e desta forma, nos encontramos numa situação pré-reflexiva. A situação oposta, aquela em que o problema foi resolvido e os dados e as idéias correlacionados no sentido de atingir a conclusão ou solução, denominamos de pós-reflexiva.

As autoras salientam que a sugestão de solução para a situação problemática depende sempre da experiência passada. Ela não surge do nada. Assim, a reflexão abrange uma importante referência ao passado. Os bons hábitos de inter-relacionar conhecimentos adquiridos conduzirão as resoluções das situações problemáticas pelos caminhos adequados da reflexão.

Lalanda e Abrantes (1996) colocam que os dados e idéias são pedras basilares do processo reflexivo, porque será da interação entre eles que há de surgir uma solução ou conclusão. Esta solução ou conclusão, situada na fase pós-reflexiva, indica que a dúvida foi dissipada.

Desta forma, podemos destacar que os professores construíram e reconstruíram seus conhecimentos práticos em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nas suas escolas, bem como num processo constante de reflexão na e sobre as suas ações.

3) Sobre competência profissional.

Nesta investigação-ação todas as estratégias de ação utilizadas tiveram como objetivo tornar os professores mais competentes para analisarem as questões de seu cotidiano e para sobre elas agirem, não se

quedando apenas pela resolução dos problemas imediatos, mas situando-os num horizonte mais abrangente que perspectiva a sua função e a da escola na sociedade em que vivemos.

Nesta trajetória, desde o início da tecetura da rede, facilmente constatamos que os professores tinham muitas dificuldades para desenvolverem suas práticas pedagógicas e de refletirem sobre elas.

Schön (1987) retrata que a competência profissional docente como diretamente associada à reflexão na ação. Refere-se também a reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação.

De acordo com Ralha Simões (1991) a maneira como o professor organiza e integra às experiências de ensino e o modo como, numa situação problemática, opta por agir é que permitem definir o seu grau de competência profissional.

Já Imbernón (1994: p.28) refere-se à competência como um “conhecimento adquirido que se aplica a um processo”.

Como a prática do professor está inserida em um contexto complexo, Krug (2001) considera que a competência do professor envolve saber refletir, organizar, selecionar e integrar o que pode ser melhor para o professor realizar a sua tarefa docente.

Desta forma, o papel do professor competente implica construir conhecimento, combinando reflexão-ação-reflexão. Essa forma de pensar, conduz a uma visão construtivista do conhecimento.

De acordo com Nóvoa (1995a) o professor competente possui capacidades de auto-desenvolvimento reflexivo. Portanto, é preciso investir nos conhecimentos de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceitual. Os problemas da prática profissional

não são meramente instrumentais, todos eles comportam situações problemáticas que o obrigam a decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e conflito de valores. Às situações que os professores são obrigados a enfrentar (e a resolver) apresentam características únicas, exigindo portanto, respostas únicas.

Pérez Gómez (1995) diz que o professor competente atua refletindo na e sobre a sua ação, criando uma nova realidade, experimentando, corrigindo e inventando, através do diálogo que estabelece com essa realidade.

E isto realmente aconteceu com todos os professores durante o desenrolar desta investigação-ação.

Entretanto, Schön (1987) destaca que a competência artística do professor consiste na capacidade do mesmo lidar com as zonas indeterminadas da prática. Esta competência é um exercício da inteligência, uma espécie de conhecimento, a arte de implementar, de improvisar, de estruturar um problema, de ensinar. Esta competência não pode ser ensinada, aprende-se na prática.

Krug (2001) considera que a competência é pessoal e se restringe de pessoa para pessoa. Conseqüentemente os professores não são iguais no seu desenvolvimento profissional. Alguns são mais capazes do que outros quanto à engenhosidade em conquistar e motivar os alunos, outros professores se dão melhor com determinadas turmas de que com outras. Devido a isto, que é importante uma autocrítica sistemática pelos professores, a fim de poderem realizar da melhor forma o seu trabalho, fazendo com que seu desempenho possa ir ao encontro das expectativas dos alunos e de uma educação de qualidade.

Para Mattos e Mattos (2001) o papel da reflexão é crucial como instrumento promotor do auto-desenvolvimento, pois é a reflexão que permite aos professores o desenvolvimento consciente e informado de revelações sobre sua prática, atingindo uma maior competência profissional.

AS LIÇÕES PROPORCIONADAS PELA REDE

Algumas lições (aprendizados) importantes para o desenvolvimento profissional dos professores podemos apontar, a partir da análise dos resultados desta investigação e de afirmações de Moraes (1996). São elas:

1) O desenvolvimento profissional do professor se efetiva na prática docente.

É na atuação profissional que o professor assimila e integra, lenta e gradativamente, as influências e vivências que possibilitam compreender o que ele é em determinado momento.

É no seu trabalho na escola que o professor avança em sua profissionalização. Para conseguir isto, ele necessita estar permanentemente atento ao seu trabalho. O desenvolvimento profissional do professor é um processo concomitante ao ensinar, pois apenas o professor que está permanentemente tentando ensinar melhor é capaz de melhorar profissionalmente. Desta forma, o ensinar torna-se um tempo de integração de vivências, no qual o que o professor depende do que faz e do que sabe, e o que faz determina o que ele é e o que conhece.

Também podemos destacar que o desenvolvimento profissional do professor através da prática não ocorre sem esforço. Somente torna-se

melhor aquele que continuamente procura ser melhor, aquele que constante opera em função de seu projeto de mudança. Melhora o professor que está procurando sempre um desempenho mais elevado em sua profissão. Isto exige coragem para aceitar desafios, uma coragem que requer colocar constantemente em risco a segurança construída no trabalho anterior e avançar superando o medo de domínios desconhecidos, tanto teóricos como práticos. O contínuo questionamento de seu trabalho habilita o professor a avançar em sua formação através de constantes inovações e através do aprofundamento da compreensão de sua prática. Tudo isto é facilitado quando ocorre dentro de um grupo de colegas, orientados todos a um aperfeiçoamento profissional.

O desenvolvimento profissional do professor através de sua prática é uma jornada sem-fim de auto-superação, na qual novos estágios qualitativos são permanentemente atingidos. Estes estágios são construídos como sínteses dialéticas de todas as experiências anteriores, numa relação estreita entre teoria e prática.

A melhoria profissional é sempre associada à procura por mais fundamentos e a uma compreensão mais genuína da prática. O professor recém-formado geralmente inicia seu trabalho sem uma compreensão aprofundada do que faz. Entretanto, o questionamento contínuo da sua atividade profissional conduz à construção de compreensão teórica mais sólida. Neste sentido, não é a teoria que traz consigo práticas novas, mas teoria e prática desenvolvem-se simultaneamente. O permanente questionamento da ação educativa conduz a uma conseqüente melhor compreensão dessa prática e, assim, à ações sempre renovadas e cada vez mais conscientes.

O desenvolvimento profissional do professor pode ser descrito como uma espiral auto-reflexiva na qual o educador se recria mediante sua práxis. A reflexão crítica sobre a prática possibilita o movimento de auto-superação.

Assim, o professor deve estar permanentemente em crise. Ele deve ser capaz de perceber contradições em seu trabalho. Deve ser capaz de captar o negativo no positivo e, num movimento dialético, superar-se, atingindo desta forma níveis qualitativos novos em seu desenvolvimento profissional.

Ao enfatizar que a profissionalização do professor ocorre essencialmente na prática, não podemos esquecer que este avanço é sempre direcionado, de forma intensiva, por um projeto pessoal. Por meio de sua prática o professor constrói suas próprias crenças e pressupostos e estes o conduzem a construir seu próprio projeto de desenvolvimento. Esse processo pode ser concebido como um movimento de auto-formação que torna o professor um profissional cada vez mais autônomo e competente.

2)O desenvolvimento profissional do professor ocorre mediante a reflexão sobre a prática.

A permanente reflexão sobre a prática é um dos elementos mais fundamentais do aperfeiçoamento profissional do professor. A reflexão coloca em movimento um ciclo que impulsiona permanentemente em direção a um professor cada vez melhor.

Além de ser um fator essencial na melhoria de desempenho docente, a reflexão também conduz a uma compreensão técnica mais aprofundada da prática. Pela sua reflexão o professor se habilita a reconstruir suas

teorias, sempre em relação com sua prática. A reflexão atua como um elemento de avanço da teoria e da prática.

A reflexão sobre a prática conduz permanentemente a tentativa de mudança. Conduz a inovações. Os esforços para modificar sua prática possibilitam ao professor avançar, constituindo-se cada nova proposta de trabalho numa integração de elementos das vivências anteriores com aqueles provenientes da compreensão atual. Assim o professor se habilita a uma permanente superação.

Mediante ação e reflexão o professor coloca em movimento um processo de constante recriação de si próprio. Nesse movimento constrói-se uma pirâmide de capacidades profissionais cada vez mais sofisticada na qual os elementos inferiores servem de base à construção dos mais avançados. É o movimento dialético da práxis.

3)O desenvolvimento profissional do professor ocorre juntamente com o crescimento da capacidade crítica.

Uma das características do professor preocupado com o seu desenvolvimento profissional é o permanente questionamento e a crítica de sua prática. Esta capacidade crítica torna-se um catalisador poderoso para tornar-se um professor melhor.

Desta forma, o professor nunca está satisfeito com o trabalho que está realizando. Está constantemente preocupado com melhorar e avançar. Neste sentido, o professor nunca se acomoda. Ele alimenta de forma permanente a força interna que o impele para a mudança, a concepções e crenças cada vez melhor fundamentadas e claras.

Queremos deixar bem claro que o professor não nasce crítico. Esta atitude pode ter seu início no curso de graduação, mas desenvolve-se

efetivamente na prática, especialmente em um contexto de grupo de colegas direcionado para a mudança, em ambientes abertos à crítica. A capacidade crítica emerge a partir de um esforço constante para trabalhar com idéias inovadoras e da testagem permanente de novas propostas de trabalho.

O desenvolvimento profissional do professor pode ser descrito como uma permanente reestruturação de experiências prévias, fundada numa reflexão crítica do próprio trabalho, conduzindo a contínuas inovações na prática. Também se baseia nas características do projeto pessoal de professor. Essa reestruturação possibilita atingir gradativamente estágios qualitativos mais elevados por meio de um questionamento cada vez mais crítico, pela construção de um conhecimento teórico cada vez mais profundo e mediante o esforço de permanentemente modificar a prática profissional.

Avançar significa sujar as mãos. Significa eventualmente errar. O professor necessita tentar avançar mesmo não tendo uma idéia precisa do ponto de chegada. O movimento precisa ser redirecionado permanentemente em função de um desempenho melhor, em função de uma realização mais completa. Isso implica um exercício de crítica permanente. Significa pensar em si mesmo como um profissional autônomo, promovendo um auto-direcionamento à própria profissão.

4) Inovar e aceitar desafios são características do desenvolvimento profissional do professor.

Introduzir mudanças no seu trabalho, inovar e elaborar novas hipóteses de ensinar são características presentes ao longo de toda a profissionalização do professor que pensa em desenvolvimento

profissional. Através disto o professor avança em direção a domínios desconhecidos, teóricos e práticos, enfrentando a insegurança e o medo das mudanças com sua audácia e sua coragem para inovar.

Nesse sentido, parecem estar presentes duas forças no desenvolvimento profissional do professor. A primeira tende a manter o professor fazendo o que já domina perfeitamente. Esta força está relacionada ao medo de colocar em jogo a segurança de propostas e idéias bem exercidas durante um longo período de tempo. Há resistência em modificar estratégias de ensinar dominadas gradualmente ao longo das vivências anteriores. Entretanto, o professor preocupado com o seu desenvolvimento profissional é também corajoso. Ele compreende que só assumindo novos riscos, aceitando desafios para colocar em jogo sua segurança, somente desta forma ele pode avançar. Assim, pelo permanente assumir riscos, apesar do medo que representam, o professor aprende a conviver com a insegurança que representam as inovações, atingindo um novo tipo de segurança que o habilita a lidar cada vez melhor com a incerteza e com o inacabado. Assim, ele utiliza cada vez mais as inovações em seu trabalho como forma de construir esta segurança. Quanto mais cedo o professor se envolver neste movimento entre segurança e audácia, entre o já adquirido e o mudar para melhorar, mais o professor será capaz de avançar em sua profissão.

Este professor está consciente de que, para avançar em sua profissão, necessita mudar. É muito exigente consigo mesmo, analisando permanentemente sua prática. Está permanentemente insatisfeito com seu trabalho e procura resultados mais significativos em sua prática. Alimenta constantemente sua atitude inovadora, essa força interna que os impele para

a mudança.

As inovações que o professor preocupado com o desenvolvimento profissional processa de forma permanente são uma forma de melhorar e avançar, são uma estratégia de formação continuada. As inovações ajudam o professor a testar suas idéias e propostas novas. Entretanto, as inovações sempre envolvem riscos e insegurança. Para reduzi-los, o professor procura constantemente por uma compreensão teórica mais aprofundada. É uma forma de compreender o desenvolvimento profissional do professor, concretizando-se entre teoria e prática, um movimento no qual as inovações representam um elemento essencial.

Mesmo que o professor seja capaz de avançar nesse processo independentemente do apoio do seu grupo, um clima de mudança coletiva é muito importante para um progresso efetivo. O avanço profissional implica conquista gradual de apoio de grupo ao qual o professor pertence. Isto não facilita apenas o progresso dos indivíduos no grupo, mas também garante a continuidade das novas propostas em construção.

Utilizar as inovações como incursões em realidades ainda não inteiramente conhecidas e dominadas exige do professor e do seu grupo a procura por elementos externos de segurança. Isto é feito por meio de interação com teorias, o que conduz a uma compreensão sempre mais aprofundada da prática e das propostas que estão sendo construídas. As inovações precedem uma compreensão aprofundada dos fundamentos que as embasam. Mesmo que os avanços efetivos exigem fundamentos teóricos sólidos, as inovações representam avanços graduais que ajudam a construir esta base teórica. Deste modo, as inovações podem também ser concebidas como estratégias da construção de uma fundamentação teórica cada vez

mais sólida.

Este processo implicando avanço dialético entre teoria e prática representa uma construção sempre renovada de um projeto de futuro professor. O professor está permanentemente recriando-se por sua práxis. É um movimento sempre renovado de mudança, um processo progressivo-regressivo de soma de elementos de experiências prévias, assim como do futuro projetado. Nesse processo, as inovações desempenham uma função essencial como elementos estruturadores dessa jornada de permanente superação.

5)A profissionalização do professor preocupado com o desenvolvimento profissional está associada à aquisição de fundamentos teóricos cada vez mais sólidos.

O ser humano está permanentemente procurando uma compreensão mais aprofundada do meio em que vive. O professor também se envolve nesse processo.

Crescer em conhecimento sobre o mundo, entretanto, não resulta de uma procura desinteressada. Especialmente no caso do professor, está intimamente relacionado às preocupações práticas. Enquanto questiona sua prática de forma continuada, o professor cria condições para o avanço teórico. Quem questiona e avança em sua prática também se habilita a crescer teoricamente.

No processo de desenvolvimento profissional do professor não tem sentido enfatizar teorias dissociadas da prática. Mesmo os conteúdos que o professor necessita conhecer para lecionar são efetivamente aprendidos e compreendidos ao longo da prática. Isso é ainda mais válido em relação aos fundamentos pedagógicos do ensinar. Apenas na procura por uma

compreensão mais completa de suas ações é que o professor desenvolve um interesse genuíno em relação às teorias pedagógicas e educacionais. O interesse pela teoria vem com a prática. Necessita ser construído na prática.

Além disso, o estudo das vivências de professores demonstra que confiança e compreensão teórica não são pré-requisitos para uma prática inovadora, ao menos nos estágios iniciais de docência. A prática inovadora de professores no início de sua atuação profissional exige audácia e assumir riscos. É uma das características dos professores em sua prática inicial. O professor envolve-se em inovações mesmo antes de ter uma compreensão aprofundada do que faz. Parece ser o modo como se pode construir conhecimento significativo. Ir da teoria à prática, uma procura por segurança teórica antes de tentar implementar uma prática nova, parece ser impossível.

A aquisição de fundamento teórico, fundado numa prática inovadora, coloca a construção do conhecimento teórico com resultado do preenchimento de necessidades no sentido de melhor compreensão do trabalho que o professor já está realizando. Enfatiza a construção de uma teoria num contexto de prática.

O desenvolvimento profissional do professor se efetiva somente quando a prática e a teoria avançam juntas. O questionamento da prática, as tentativas de melhorá-la, no mesmo movimento fazem surgir uma sempre renovada deficiência teórica. Assim, o conhecimento teórico é construído como resposta às necessidades derivadas da prática. Certamente não é a teoria que avança carregando consigo práticas novas, nem a prática pode ser melhorada no isolamento, mas teoria e prática necessitam avançar juntamente. Este movimento conduz a uma prática cada vez mais

consciente e fundamentada.

O processo de aquisição de um fundamento teórico em relação a ensinar, na forma descrita, ajuda a compreender o porque, e, geralmente, tem pouco significado para os futuros professores as teorias com que eles se envolvem nos cursos de graduação. Aprofundar um fundamento teórico é muito mais uma consequência dos esforços do próprio professor. Cursos podem contribuir, mas muito mais significativos são as interações em grupos e as leituras que os professores decidem fazer como atendimento de suas necessidades e limitações de conhecimento.

Assim, então, podemos compreender que o professor somente atinge uma compreensão teórica de seu trabalho de forma gradual. Saltos técnicos somente podem ocorrer a partir de longa preparação. A teoria, tal como a prática, necessita ser permanentemente revista. É um processo nunca acabado. Ação e reflexão, teoria e prática, ensinar e sua compreensão constituem diferentes aspectos de mesmo movimento de avanço dos professores em sua formação. É jornada em direção a um professor sempre melhor, mais eficiente e mais consciente de sua prática pedagógica e social.

6)Os grupos constituem importante fator de desenvolvimento profissional dos professores.

O grupo é outro fator de profissionalização de professor, no sentido de que possibilita uma soma de esforços, um encontro de profissionais que facilita a construção coletiva. O contexto social e grupal habilita o professor a desenvolver-se individualmente e, ao mesmo tempo, como grupo.

O desenvolvimento profissional sem dúvida é resultado de esforço e investimento pessoal. Entretanto, não pode ocorrer no isolamento. O

crescimento real somente pode ocorrer dentro de um grupo. O viver em conjunto, o compartilhar de idéias e a interação com colegas criam as condições para uma realização mais completa de todos os envolvidos. O desenvolvimento profissional do professor é construído num processo dialético entre o pessoal e o coletivo.

Entre as funções dos grupos está a facilitação do envolvimento dos participantes em reflexões e discussões sobre a prática. É nas interações em grupo de estudos que os professores podem aprofundar a compreensão do conhecimento relacionado com seu trabalho. Nesse processo é importante uma liderança capaz de desafiar o grupo a avançar e de direcionar o processo a nossos estágios qualitativos.

O potencial dos grupos na melhoria do desempenho profissional de professores está na dependência de sua capacidade crítica. Bons grupos são semelhantes a bons professores, demonstrando sua permanente insatisfação com práticas em andamento e promovendo mudanças para superá-las. Para cada um de seus participantes, pertencer a um grupo ajuda a desenvolver uma capacidade crítica cada vez mais aguda, a realizar uma reflexão mais aprofundada sobre a própria prática e a construir alternativas de inovação e mudança. A reflexão e a ação nesta vivência de grupo tem a possibilidade de contribuir mais significativamente para a melhoria do professor do que ações isoladas.

Um grupo pode representar uma influência positiva marcante na construção das propostas pessoais dos seus participantes. Desta forma, representa uma significativa força no desenvolvimento profissional dos professores. Os grupos, de outra parte, representam ambientes excelentes para a difusão de novas idéias e propostas de seus participantes,

contribuindo no sentido de seus autores poderem obter um apoio mais amplo para seu trabalho e representando uma instância de questionamento e melhoria das propostas.

Estar envolvido num grupo é também importante para o aprofundamento teórico e para melhor compreensão de ensinar. O questionamento permanente da prática e as tentativas de construir novas propostas de trabalho exigem que o grupo procure por um fundamento mais sólido. Por isso, o grupo direciona seus participantes a leituras e discussões sobre teorias de ensino e aprendizagem.

O desenvolvimento profissional do professor é um processo que nunca termina. O professor avança de forma significativa através de seus esforços pessoais para superar-se permanentemente em sua profissão. Este avanço ocorre sempre em um contexto social. O professor sozinho não pode avançar significativamente. Quanto mais o professor avança na sua profissão, mais ele necessita interagir com seus colegas, mais ele percebe o diálogo com outros professores como uma forma de melhoria profissional. A possibilidade de auto-formação permanente está intimamente relacionada com o movimento da realidade num sentido mais amplo. O professor somente é capaz de avançar de forma significativa se sua progressão estiver associada ao esforço de progressão de um grupo como um todo e, ainda mais, da sociedade da qual ele é parte.

7)O desenvolvimento profissional do professor conduz a autodeterminação e autonomia cada vez maiores.

O desenvolvimento profissional do professor, mesmo ocorrendo em contexto de grupo, se funda num processo de conquista, de procura pessoal, de criação, de esforço de realização de um projeto pessoal e autônomo,

baseado em crenças pessoais e auto-determinado.

O desenvolvimento profissional efetivo do professor não vêm dos cursos de graduação, nem de outros cursos formais. É muito mais resultado de uma procura pessoal que faz com que o professor não se acomode ao que é em determinado momento, mas o faz procurar por padrões de desempenho cada vez mais elevados, o faz viver num estado de permanente insatisfação com sua prática. Por isso, ele se projeta permanentemente em direção a seu próprio aperfeiçoamento, o que exige permanente aceitação de desafios e assumir riscos, colocando em xeque a segurança adquirida anteriormente e superando o medo da mudança. É apenas quando a coragem de assumir riscos superar os receios de mudar que o professor é capaz de progredir em seu desenvolvimento.

O movimento do professor em direção a ser um profissional cada vez mais competente é paralelo ao aprofundamento da compreensão de seu trabalho. A prática do professor em suas fases iniciais geralmente é muito intuitiva. Os progressos qualitativos do professor, entretanto, não apenas avançam juntamente com o crescimento das habilidades de ensinar, mas também com a construção de um referencial teórico e de conhecimentos que ajudam a redimensionar a prática para melhorá-la cada vez mais. Este movimento é projetado por uma capacidade crítica desenvolvida no mesmo movimento, a negatividade criadora do movimento dialético, capaz de fazer surgir novas alternativas de trabalho, superando deficiências das práticas anteriores.

Enquanto avança na sua profissionalização e no seu desenvolvimento, o professor também se encaminha em direção de níveis mais elevados de independência e autonomia. Tornar-se um professor

melhor é também tornar-se mais livre e autônomo. Entretanto, do mesmo modo que necessitam ser conquistadas as condições para uma melhoria continuada, a maior liberdade não é obtida sem esforço.

No movimento dialético em que consiste o desenvolvimento permanente de um professor, ele avança construindo crenças cada vez mais estáveis, crenças marcadas por sua própria personalidade. Na construção de sua proposta pessoal, as inovações desempenham uma função essencial. Da mesma forma, são essenciais à construção dessa proposta pessoal os pressupostos teóricos que o professor aprofunda sempre mais. Este movimento global de conquista de sua autonomia, através da explicação de suas próprias idéias e propostas, evolui como um exercício contínuo do professor de participar nas definições de seu desenvolvimento, uma construção permanente do projeto pessoal que necessita ser reelaborado constantemente.

REFERÊNCIAS

BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, M.R.; FARIAS, G.O.; NOGUEIRA, V.H.; & VEIGA, R.F. Educação Física escolar na busca de um diagnóstico. In: PEREIRA, F.M. e RIGO, L.C. (Orgs.). **Educação Física, esporte e escola**. Pelotas: Editora Universitária / Universidade Federal de Pelotas, p.9-37, 1996.

ALARCÃO, I. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. **Revista Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo**, São Paulo, v.22, n.2, p.11-42, jul./dez., 1996a.

------. Ser professor reflexivo. In: ALARCÃO, I. (Org.) e outros. **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, p.171-180, 1996b.

------. A escola reflexiva. In: ALARCÃO, I. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: ArtMed, p.15-32, 2001.

------. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

ALONSO, M. (Org.). **O trabalho docente: teoria & prática**. São Paulo: Pioneira, 1999.

AMARAL, M.J.; MOREIRA, M.A.; e RIBEIRO, D. O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: estratégias de supervisão. In: ALARCÃO, I. (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, p.89-122, 1996.

ANDRÉ, M.E.D.A. de e outros. O papel mediador da pesquisa no ensino de Didática. In: ANDRÉ, M.E.D.A. de e outros. **Alternativas do ensino de Didática**. Campinas: Papyrus, p.19-36, 1997.

ANTOLIN, V.B. La didáctica como espacio y área de conocimiento, fundamentación teórica e investigación didáctica. In: VIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. **Anais - Volume 2...**, Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina / Universidade Para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina, 1996. p.73-96.

AQUINO, J.R.G. Apresentação. In: AQUINO, J.R.G. (Org.). **Indisciplina na escola: alternativas técnicas e práticas**. São Paulo: Summus, p.7-8, 1996.

ASSUMPÇÃO, M.M.S. de . **Magistério primário e cotidiano escolar**. Campinas: Autores Associados, 1996.

AZEVEDO, E.S. Perfil ambiental do espaço físico destinado à prática da Educação Física: estudo realizado nas escolas da rede municipal de ensino da cidade de Pelotas-RS. In: PEREIRA, F.M. (Org.). **Educação Física: Textos do XV Simpósio Nacional de Ginástica**. Pelotas: Editora Universitária / Universidade Federal de Pelotas, p.69-74, 1995.

BAGGIO, I.C.; e BAECKER, I.M. Os valores que permeiam os conteúdos nas aulas de Educação Física. In: IV Jornada Integrada de Pesquisa, Extensão e Ensino da Universidade Federal de Santa Maria. **Anais...**, Santa Maria: Centro de Educação Física e Desportos / Universidade Federal de Santa Maria, 1997. p.1178.

BARROS, J.M.C. Formação universitária em Educação Física. In: V Simpósio de Pesquisa em Educação Física. **Anais...**, Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 1993. p.13-16.

----- . Educação Física na UNESP de Rio Claro: bacharelado e licenciatura. **Motriz**, Rio Claro, v.1, n.1, p.71-80, jun., 1995.

BARONE, T. et al. A future for teacher education: developing a strong sense of professionalism. In: SIKUKA, J.; BUTTERY, T.J.; & GUYTON, E. (Org.). **Handbooks of research on teacher education**. New York: Macmillan, p.1108-1149, 1996.

BATISTA, A.S. & CODO, W. Crise de identidade e sofrimento. In: CODO, W. (Coord.). **Educação, carinho e trabalho – Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação**. Petrópolis: Vozes/Brasília: CNTB e UnB, 1999.

BECKER, A.L.K.; FERREIRA, L.M.; e KRUG, H.N. O interesse ou desinteresse dos futuros professores pela atuação na Educação Física escolar. In: XIV Jornada Acadêmica Integrada. **Anais...**, Santa Maria: Centro de Educação Física e Desportos / Universidade Federal de Santa Maria, 1999. p.1080.

BECKER, H.S. **Métodos de pesquisa em ciências sociais**. 3 e., São Paulo: Hucitec, 1997.

BOLZAN, D.P.V. **A construção do conhecimento pedagógico partilhado: um estudo a partir de narrativas de professoras do ensino fundamental**, 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

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

BROTTO, F.O. **O jogo e o esporte como um exercício de convivência**, 1999. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – UNICAMP, Campinas, 1999.

BRZEZINSKI, I. Fundamentos sociológicos, funções sociais e políticas da escola reflexiva e emancipadora: algumas aproximações. In: ALARCÃO, I. (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: ArtMed, p.65-82, 2001.

CALDEIRA, A.M.S.; e AZZI, S. Didática e construção da práxis docente: dimensões explicativa e projetiva. In: ANDRÉ, M.E.D.A. de e outros. **Alternativas do ensino da Didática**. Campinas: Papirus, p.97-127, 1997.

CANFIELD, M. de S. Planejamento das aulas de Educação Física: é necessário? In: CANFIELD, M. de S. (Org.). **Isto é Educação Física!** Santa Maria: JtC Editor, p.21-32, 1996.

CANFIELD, M. de S.; KRUG, H.N.; ROMBALDI, R.M.; XAVIER, B.M.; JAEGER, A.A.; DAMBROS, A.; ZANUZO, M.B.; e MACHADO, A.S. Os alunos gostam das aulas de Educação Física? In: PEREIRA, F.M. (Org.). **Educação Física: Textos do XV Simpósio Nacional de Ginástica**. Pelotas: Escola Superior de Educação Física / Universidade Federal de Pelotas, p.75-86, 1995.

CANFIELD, M. de S.; e JAEGER, A.A. Aulas de Educação Física: o professor e suas ações. **Kinesis**, Santa Maria, n.13, p.57-80, jan./jun., 1994.

CARDOSO, A.M.; PEIXOTO, A.M.; SERRANO, M.C.; e MOREIRA, P. O movimento da autonomia do aluno: repercussões à nível de supervisão.

In: ALARCÃO, I. (Org.) e outros. **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, p.63-68, 1996.

CARDOSO, C.L. Uma proposta de Prática de Ensino na formação de professores de Educação Física. **Kinesis**, Santa Maria, v.5, n.2, p.259-277, jul./dez., 1989.

CAPARROZ, F.N. Propostas político-pedagógicas para a Educação Física nos diferentes níveis de ensino: limites e possibilidades. Qual o papel do professor? In: VI Congresso Espírito-santense de Educação Física. **Anais...**, Vitória: Centro de Educação Física e Desportos / Universidade Federal do Espírito Santo, 1999. p.22-26.

CARREIRO DA COSTA, F.A.A. Caracterização da intervenção de dois grupos de professores com níveis de sucesso distintos no ensino de uma técnica desportiva. In: BENTO, J.; & MARQUES, A. (Org.). **As ciências do desporto e a prática desportiva**. Porto: Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física / Universidade do Porto, p.329-348, 1991.

----- . Formação de professores: objetivos, conteúdos e estratégias. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v.5, n.1, p.26-39, 1994.

CHAKUR, C.R. de S.L. **Desenvolvimento profissional docente: contribuições de uma leitura piagetiana**. Araraquara: JM Editora, 2001.

CHANTRAINE-DEMAILLY, L. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2 e., Lisboa: Publicações Dom Quixote, p.139-158, 1995.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

COSTA, V.L.M. A formação universitária do profissional de Educação Física. In: S.C.E. PASSOS (Ed.). **Educação Física e esporte na universidade**. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria Especial de Educação Física e Desportos, p.207-224, 1988.

CUNHA, M.I. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papirus, 1995.

----- . A relação professor-aluno. In: VEIGA, I.P. de A. (Coord.). **Repensando a Didática**. 11 e., Campinas: Papirus, 1996.

DARIDO, J.C. Teoria, prática e reflexão na formação profissional em Educação Física. In: V Simpósio Paulista de Educação Física. **Anais...**, Rio Claro: Universidade do Estado de São Paulo, 1995. p.12.

DAVID, N.A.N. Contribuições do método participativo para capacitação de professores de Educação Física escolar. **Pensar a prática**, Goiânia: Universidade Federal de Goiás, v.1, n.1, p.59-73, 1998.

DE LA TORRE, M.B.L. **O homem e a sociedade: uma introdução à Sociologia**. 15 e., São Paulo: Nacional, 1982.

DE LA TORRE, S. Innovación en el contexto actual de la reforma. **Educación - Innovación Educativa**. Revista del Departament de Pedagogía Aplicada. UAB, Bellaterra, 1995.

DIÀZ, M. de . Evaluación de necesidades y desarrollo profesional Del docente. In: DIÀZ, M. de (Coord.). **Evaluación y desarrollo profesional docente**. Oviedo: KRK Ediciones, 1993.

DIECKERT, J. Avaliação da Educação Física permanente em professores de Educação Física. **Artus**, Rio de Janeiro, n.9/11, p.147-150, 1981.

ESTEVE, J.M. **O mal-estar docente: a sala-de-aula e a saúde dos professores.** Bauru: Editora da Universidade do Sagrado Coração, 1999.

FARIA JÚNIOR, A.G. Perspectivas na formação profissional em Educação Física. In: MOREIRA, W.W. (Org.). **Educação Física & esportes: perspectivas para o século XXI.** Campinas: Papirus, p.227-238, 1992.

FARIAS, G.O. Um olhar sobre o cotidiano do professor e sua prática. In: XVII Simpósio Nacional de Ginástica e Desporto. **Livro de Resumos...**, Pelotas: Escola Superior de Educação Física / Universidade Federal de Pelotas, 1998. p.70.

FARIAS, G.O.; e AFONSO, M. da R. Um olhar sobre o fazer pedagógico dos professores de Educação Física. In: 7º Congresso de Educação Física e Ciência do Esporte dos Países de Língua Portuguesa. **Livro de Resumos...**, Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina / Universidade Para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina, 1999. p.415.

FARIAS, G.O.; SHIGUNOV, V.; & NASCIMENTO, J.V. Formação e desenvolvimento profissional dos professores de Educação Física. In: SHIGUNOV, V. e SHIGUNOV NETO, A. (Orgs.). **A formação profissional e a prática pedagógica: ênfase nos professores de Educação Física.** Londrina: O Autor, p.19-53, 2001.

FEIL, I.T.S. Pesquisa etnográfica: ainda um mito para muitos. In: CENTRO DE EDUCAÇÃO. **Caderno de pesquisa do Programa de Mestrado em Educação.** Santa Maria: Centro de Educação / Universidade Federal de Santa Maria, n.65, 1995a.

----- . **A formação docente nas séries iniciais do primeiro grau: repensando a relação entre a construção do conhecimento por parte do professor e o modo como ensina**, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1995b.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREITAS, L.C. de . **Organização do trabalho pedagógico**. Campinas: Faculdade de Educação / Universidade de Campinas, 1991.

----- . Em direção a uma política para a formação de professores. **Em Aberto**, Brasília, n.54, abr./jun., 1992.

FRIGOTTO, G. A formação e a profissionalização do educador: novos desafios. In: SILVA, T.T. da; e GENTILI, P. (Org.). **Escola S.A.**. Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, p.75-105, 1996.

FURTER, P. **Educação e reflexão**. 15 e., Petrópolis: Vozes, 1985.

GARANHANI, M.C. Movimento entre universidade e o ensino básico. **Synopsis**, Curitiba, v.5, a.V, p.30-32, 1994.

GARCIA, C.M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2 e., Lisboa: Publicações Dom Quixote, p.51-76, 1995.

----- . **Formação de professores – para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GARRIDO, E. Sala de aula: espaço de construção do conhecimento para o aluno e de pesquisa e desenvolvimento profissional para o professor. In: CASTRO, A.D. de; e CARVALHO, A.M.P. de (Orgs.). **Ensinar a ensinar: Didática para a escola fundamental e média**. São Paulo: Pioneira, p.125-141, 2001.

GATTI, B. **A formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. Campinas: Autores Associados, 1997.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **Educação Física progressista – a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira**. São Paulo: Loyola, 1988.

GIESTA, N.C. Tomada de decisões pedagógicas no cotidiano escolar. In: VIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. **Anais – Volume I...**, Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina / Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina, 1996. p.132-133.

----- . **Cotidiano escolar e formação reflexiva do professor: moda ou valorização do saber docente?** Araraquara: JM Editora, 2001.

GIL-PÉREZ, D.; e CARVALHO, A.M.P. de . **Formação de professores de Ciências: tendências e inovações**. 2 e., São Paulo: Cortez, 1995.

GONÇALVES, C.A. Reflexões globais sobre a formação contínua dos professores de Educação Física. **Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física**, Porto, n.9, p.55-70, 1994.

GONÇALVES, J.A. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, p.141-170, 1995.

GONÇALVES, T.O.; e GONÇALVES, T.V.O. Reflexões sobre uma prática docente situada: buscando novas perspectivas para a formação de professores. In: GERALDI, C.M.G.; FIORENTINI, D.; e PEREIRA, E.M. de A. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado de Letras, p. 00-00, 1998.

GOODSON, I.F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, p.63-78, 1995.

GUIMARÃES, A.L. **Autoritarismo e violência simbólica na Educação Física escolar: representação de alunos de escolas públicas**. 1994. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 1994.

HAGUETE, A. Educação: bico, vocação ou profissão. **Educação & Sociedade**, n.38, p.109-121, abr., 1991.

HERNANDEZ, I. & GRILLO, M. O seminário reflexivo como prática reflexiva na formação continuada de professores. In: VIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. **Anais-Volume 1...**, Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina / Universidade Para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina, 1996. p.362-363.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, p.31-62, 1995.

IMBERNÓN, F. **La formación y el profesor y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional**. Barcelona: Editorial Grão, 1994.

INFANTE, M.J.; SILVA, M.S.; e ALARCÃO, I. Descrição e análise interpretativa de episódios de ensino: os casos como estratégia de supervisão reflexiva. In: ALARCÃO, I. (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, p.151-170, 1996.

KEMMIS, S. La investigación-acción y la política de la reflexión. In: PÉREZ GÓMEZ, A.I.; BARQUIN RUIZ, J.; y ANGULO RASCO, J.F. (Comp.). **Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica**. Madrid: Akal, 1999.

KOBAL, M.C.; e FRANCO, L.F. Aulas de Educação Física com turmas mistas sob a perspectiva discente. **Artus – Edição Especial – Congresso Mundial de Educação Física – Programa e Resumos**, Rio de Janeiro, v.13, n.1, p.164-165, 1997.

KRUG, H.N. **A reflexão na prática pedagógica do professor de Educação Física**, 1996. Dissertação (Mestrado em Ciência do Movimento Humano) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1996a.

----- . A competência pedagógica do professor de Educação Física. In: CANFIELD, M. de S. (Org.). **Isto é Educação Física!** Santa Maria: JtC Editor, p.81-94, 1996b.

----- . **A construção do conhecimento prático do professor de Educação Física: um estudo de caso etnográfico**, 2001. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2001.

KRUG, H.N.; MENEZES FILHO, F. dos S.; e BELTRAME, V. O seminário reflexivo na formação em serviço de professores de Educação Física da rede municipal de ensino de Santa Maria (RS). In: KRUG, H.N. **Formação de professores reflexivos: ensaios e experiências**. Santa Maria: O Autor, p.103-114, 2001.

----- . Diagnóstico dos problemas da prática pedagógica dos professores de Educação Física da rede municipal de ensino de Santa Maria. In: XVII Simpósio Nacional de Ginástica e Desporto. **Livros de Resumos...**, Pelotas: Escola Superior de Educação Física / Universidade Federal de Pelotas, 1998. p.38-39.

LALANDA, M.C.; e ABRANTES, M.M. O conceito de reflexão em John Dewey. In: ALARCÃO, I. (Org.) e outros. **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, p.41-62, 1996.

LIMA, J.R.P. Caracterização acadêmica e profissional da Educação Física. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v.8, n.2, p.54-67, 1994.

LORENCETTI, G. de C.; e SILVA, M.H.G.F.D. da . A natureza didática dos dilemas profissionais dos professores: alguns exemplos. In: VIII

Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. **Anais – Volume I...**, Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina / Universidade Para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina, 1996. p.305-306.

LUCENA, R.F. Dispensa das aulas de Educação Física: uma introdução. In: FERREIRA NETO, A. (Org.). **Ensaio: Educação Física e esporte – Volume I**. Vitória: Centro de Educação Física e Desportos / Universidade Federal do Espírito Santo, p.101-107, 1993.

LUCKESI, C.C. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MALACO, L.H.; e SILVA, S.A.P. dos S. Prática de Ensino / Estágio Supervisionado: integração faculdade e comunidade. In: VIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. **Anais – Volume I...**, Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina / Universidade Para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina, 1996. p.337.

MARCONDES, M.I. O papel pedagógico político do professor: dimensões de uma prática reflexiva. **Revista da Educação ABC**, n.104, p.35-44, 1997.

MAROTO, J.L.S.F. La supervisión clínica al servicio del desarrollo profesional docente. In: DIÁZ, M. de (Coord.). **Evaluación y desarrollo profesional docente**. Oviedo: KRK Ediciones, 1993.

MARQUES, M.O. Das práticas educativas à elaboração da teoria. **Contexto & Educação**, a.4, n.14, 1989.

----- . **A formação do profissional da Educação Física**. Ijuí, UNIJUÍ, 1992.

MATOS, Z. Avaliação da formação dos professores. **Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física**, Coimbra, n.10/11, p.53-78, 1994.

MATTOS, A.M. de A.; e MATTOS, C.M. de A. O trabalho docente: reflexões sobre a profissão professor. **Revista Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v.7, n.41, p.69-73, Set./Out., 2001.

MATTOS, M.G. de . **Vida no trabalho e sofrimento mental do professor de Educação Física da escola municipal: implicações em seu desempenho e na vida pessoal**, 1994. Tese (Doutorado em Administração Escolar) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

MAYRING, P. **Einführung in die qualitative sozialforschung: eine anleitung zu qualitativem deuken**. 2 aufl. Weinheim: Psychologie-Verlags Union, 1993.

MENEZES FILHO, F.S. **A prática pedagógica da Educação Física escolar: tendências nos planejamentos de ensino dos professores no ensino fundamental e médio**, 2002. Dissertação (Mestrado em Ciência do Movimento Humano) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2002.

MESQUITA, R.P. **Cada macaco no seu galho**, 1990. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 1990.

MIZUKAMI, M. da G.N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda, 1986.

----- . Docência, trajetórias e desenvolvimento profissional. In: REALI, A.M. de M.R.; e MIZUKAMI, M. da G.N. (Orgs.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: Editora da Universidade Federal de São Carlos, p.59-91, 1996.

MÖCKER, M.C. de M. O curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina: suas concepções de ensino e Educação Física. **Kinesis**, Santa Maria, n.9, p.45-56, jul., 1992.

----- . Currículo e formação profissional em Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Santa Maria, v.14, n.2, p.60-70, 1993.

MOLINA NETO, V. Esporte na escola: contradições e alternativas. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Maringá, v.14, n.2, p.99, 1993.

----- . A formação profissional em Educação Física e esportes. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v.19, n.1, p.34-41, 1997.

MONTALVÃO, E.C.; e MIZUKAMI, M. da G.N. Conhecimentos de futuras professoras das séries iniciais do ensino fundamental: analisando situações concretas de ensino e aprendizagem. In: MIZUKAMI, M. da G.N.; e REALI, A.M. de M.R. (Orgs.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EdUFSCar, p.101-126, 2002.

MORAES, R. Compreendendo a profissionalização mediante histórias de vida de bons professores. **Revista Educação**, Porto Alegre, a.XIX, n.31, p.103-118, 1996.

MOREIRA, W.W. **Educação Física escolar: uma abordagem fenomenológica**. 2 e., Campinas: Editora da UNICAMP, 1992.

MUNARO, C.M. Estudo descritivo do perfil profissional do professor de Educação Física para o ensino de 1º e 2º graus. **Kinesis**, Santa Maria, v.1, n.1, p.39-51, jan./jun., 1985.

NASCIMENTO, J.V. do . **A formação universitária em Educação Física: uma abordagem sobre o ambiente percebido e auto-percepção de competência profissional de formandos brasileiros e portugueses**, 1998. Tese (Doutorado) - Universidade do Porto, Porto, 1998.

NASCIMENTO, J.V. do; & GRAÇA, A. A evolução da percepção de competência profissional de professores de Educação Física ao longo de sua carreira. In: VI Congresso de Educación Física e Ciencias do Deporte dos Países de Língua Portuguesa e VII Congresso Galego de Educación Física. **Actas...**, La Coruña, 1998.

NISBET, I. Ensinar e aprender: uma (re)visão temática. **Inovação**, a.5, n.2-3, p.17-27, 1992.

NOGUEIRA, E. Atualização dos professores de Educação Física. In: VOTRE, S. (Org.). **Ensino e avaliação em Educação Física**. São Paulo: IBRASA, 1993.

NÓVOA, A. A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização-escola. **Inovação**, n.4, v.1, p.63-76, 1991.

----- . Formação de professores e a profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2 e., Lisboa: Publicações Dom Quixote, p.15-34, 1995a.

----- . Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, I. (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papirus, p.29-41, 1995b.

OLIVEIRA, A.A.B. de . Analisando a prática pedagógica da Educação Física de Londrina. **Revista da Associação dos Professores de Educação Física de Londrina**, Londrina, v.VII, n.13, p.11-14, jul., 1992.

OLIVEIRA, G.K. de . Possíveis contribuições das aulas de Educação Física para as relações de gênero. **Artus – Edição Especial – Congresso Mundial de Educação Física – Programa e Resumos...**, Rio de Janeiro, v.13, n.1, 1997. p.173.

OLIVEIRA, V.M. **O que é Educação Física?** 3 e., São Paulo: Brasiliense, 1984.

ONOFRE, M.S. Elementos para a reflexão sobre a formação de professores...de Educação Física. **Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física**, Coimbra, n.1, 0.75-95, 1991.

PAQUAY, L.; e WAGNER, M.C. Competências profissionais privilegiadas nos estágios e na videoformação. In: PERRENOUD, Ph.; PAQUAY, L.; ALTET, M.; e CHARLIER, E. (Orgs). **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** 2 e., Porto Alegre: ArtMed, p.129-152, 2001.

PEREIRA, L.E. O impacto da mídia e novas tecnologias de comunicação na profissão. In: V Simpósio Paulista de Educação Física. **Anais...**, Rio Claro: Universidade do Estado de São Paulo, 1995. p.18.

PEREIRA, T.V. Dilemas na formação em serviço: o quê pensam os professores e professoras? In: 19ª Reunião Anual ANPEd. **Programa...**, Caxambu, 1996. p.230.

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**. 2 e., Lisboa: Publicações Dom Quixote, p.93-114, 1995.

----- . A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; y PÉREZ GÓMEZ, A.I. **Compreender e transformar o ensino**. 4 e., Porto Alegre: ArtMed, p.353-379, 1998.

----- . **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

PERRENOUD, Ph. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993 (1997).

----- . **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

----- . **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

----- . O trabalho sobre o habitus na formação de professores: análise das práticas e tomada de consciência. In: PERRENOUD, Ph.; PAQUAY, L.; ALTET, M.; e CHARLIER, E. (Orgs.). **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** 2 e., Porto Alegre: ArtMed, p.153-175, 2001.

----- . **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica.** Porto Alegre: ArtMed, 2002.

PETRICA, J.M. A formação de professores de Educação Física nas Escolas Superiores de Educação Física. **Revista de Educação Física e Desporto Horizonte**, Lisboa, v.IV, n.22, p.128-135, 1987.

PIMENTA, S.G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S.G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 2 e., São Paulo: Cortez, p.15-34, 2000.

RALHA SIMÕES, H. Nível de auto-conhecimento e competência educativa. **Cadernos CIDINE – Supervisão e formação de professores**, Aveiro, n.1, 1991.

RAMOS, M.A.; e GONÇALVES, R.E. As narrativas autobiográficas do professor como estratégia de desenvolvimento e a prática da supervisão. In: ALARCÃO, I. (Org.) e outros. **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão.** Porto: Porto Editora, p.123-150, 1996.

RESENDE, H.G. de . Os “descaminhos” da Educação Física escolar. **Sprint**, Rio de Janeiro, a.IV, v.III, n.2, mar./abr., p.70-72, 1985.

RIBAS, M.H.; MARTINS, R.B.; e LUPORINI, T.J. O pensado e o construído: um olhar sobre o cotidiano da escola. In: QUELUZ, A.G. (Orient.); e ALONSO, M. (Org.). **O trabalho docente.** São Paulo: Pioneira, p.61-74, 1999.

RIBEIRO, M.L.S. **A formação política do professor de 1º e 2º graus.** 4 e., Campinas: Autores Associados, 1995.

RICHERT, A. The content of student teacher`s reflection within different structures for facilitating the reflective process. In: RUSSELL, T.; & MUNBY, H. **Teacher`s and teaching: from classroom to reflection**. London: Palmer Press, 1992.

ROMERO, E. Estudo sobre estereótipos sexuais em professores de Educação Física do Rio Grande do Sul. In: 14º Simpósio Nacional de Ginástica. **Anais...**, Pelotas: Escola Superior de Educação Física / Universidade Federal de Pelotas, 1993. p.24.

ROSA, C.L.P. da . Professores reflexivos. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.5, n.1, p.51-58, jan./jun., 1997.

SÁ-CHAVES, I. Informação, formação e globalização: novos ou velhos paradigmas? In: ALARCÃO, I. (Org.) e outros. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: ArtMed, p.83-95, 2001.

SÁNCHEZ, A.M. La autobiografía colaborativa y el desarrollo profesional del docente. In: DIÀZ, M. de (Coord.). **Evaluación y desarrollo profesional docente**. Oviedo: KRK Ediciones, 1993.

SANT`ANA, M.; e GODOY, E.S. de . A relação teoria-prática-teoria. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Santa Maria, v.16, n.1, p.54-60, 1994.

SANTIN, S. **Educação Física: uma abordagem filosófica da corporeidade**. Ijuí: Livraria UNIJUÍ Editora, 1987.

SCHÖN, D.A. **Educating the reflective practitioner**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1987.

----- . Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. 2 e., Lisboa: Publicações Dom Quixote, p.77-91, 1995.

----- . **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SHIGUNOV, V. Formação de professores de Educação Física: estudo da dimensão afetiva. **Revista Unimar**, Maringá, v.16, n.1, p.243-257, 1994.

SHIGUNOV, V.; DORNELES, C.I.R.; e NASCIMENTO, J.V. do . O ensino da Educação Física: a relação teoria e prática. In: SHIGUNOV, V.; e SHIGUNOV NETO, A. (Orgs.). **Educação Física: conhecimento teórico x prática pedagógica**. Porto Alegre: Mediação, p.73-102, 2002.

SHULMAN, L.S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, v.15, n.2, 1986.

SIEDENTOP, D. **Developing teaching skills in Physical Education**. 2 e., Ohio: Mayfield Publish Company, 1983.

SILVA, L.M.S. da . **Em direção à formação de uma comunidade crítica de professores das séries iniciais do ensino fundamental (ou: na escola também se aprende!)**, 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2000.

SILVA, S.A.P. dos S. Consciência profissional de professores de Educação Física da Secretaria Municipal de Esportes, Lazer e Recreação de São Paulo. In: V Simpósio Paulista de Educação Física. **Anais...**, Rio Clero: Universidade do Estado de São Paulo, 1995. p.75.

SOARES, A.J.G. A formação do profissional de Educação Física: barreiras e desafios. In: FERREIRA, A. (Org.). **Ensaio: Educação Física e Esporte - Volume 1**. Vitória: Centro de Educação Física e Desportos / Universidade Federal do Espírito Santo, p.63-83, 1993.

SOUSA, I.S. de . **Elementos críticos para a elaboração de uma teoria pedagógica da Educação Física escolar: um estudo nas escolas públicas do município de Aracajú (SE)**, 1992. Dissertação (Mestrado em Ciência do Movimento Humano) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1992.

SOUZA, M.O.C. de; e PORTELA, L.O.C. Um estudo de caso sobre problemas da escola. **Kinesis**, Santa Maria, n.22, p.151-164, 2000.

STROOT, S. Organizational socialization: factors impacting beginning teachers. In: SILVERMAN, S.T.; & ENNIS, C. (Org.). **Student learning in physical education**. Human Kinetics, p.339-365, 1996.

TANI, G. Estudo do comportamento motor, Educação Física escolar e a preparação profissional em Educação Física. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v.6, n.1, p.?-?, 1992.

TRICOLI, V.A.A. Caracterização acadêmico-profissional da Educação Física. **Revista da Associação dos Professores de Educação Física de Londrina**, Londrina, v.VIII, n.15, p.16-19, 1993.

THURLER, M.G. O desenvolvimento profissional dos professores: novos paradigmas, novas práticas. In: PERRENOUD, Ph.; THURLER, M.G.; MACEDO, L. de; MACHADO, N.J.; e ALLESSANDRINI, C.D. **As**

competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: ArtMed Editora, p.89-111, 2002.

VAN MANEN, M. On the epistemology of reflective practice. **Teachers and teaching: theory and practice**, v.1, n.1, p.33-50, 1995.

VERENGUER, R. de C.G. Preparação profissional em Educação Física. In: V Simpósio Paulista de Educação Física. **Anais...**, Rio Claro: Universidade do Estado de São Paulo, 1995. p.74.

VYGOSTSKY, L.S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 1988.

XAVIER, B.M. **Educação Física nas escolas de 2º grau de Santa Maria: concepções dos professores, dos alunos e a prática pedagógica,** 1995. Dissertação (Mestrado em Ciência do Movimento Humano) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1995.

----- . O desenvolvimento profissional através das trocas de experiências. In: CANFIELD, M. de S. (Org.). **Isto é Educação Física!** Santa Maria: JtC Editor, p.95-102, 1996.

XAVIER, T.P. **Métodos de ensino em Educação Física.** São Paulo: Manole, 1986.

ZEICHNER, K. Concepções da prática reflexiva no ensino e na formação de professores. In: ZEICHNER, K. (Org.). **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas.** Lisboa: Educa, p.?, 1993.

WITTROCK, L. **La investigación de la enseñanza.** Vol. I,II,III. Buenos Aires: Paidós, 1989.

WÜRDIG, R.C. Dos bancos universitários aos pátios escolares: da formação inicial à prática pedagógica dos professores de Educação Física. In: VERONEZ, L.F.; e MENDEZ, V. (Orgs.). **XVIII Simpósio Nacional de Educação Física. Coletânea de textos e resumos**. Pelotas: Escola Superior de Educação Física / Universidade Federal de Pelotas, p.143-151, 1999.